

# <<ILLUMINAZIONI>>

**Rivista di  
Lingua, Letteratura e Comunicazione**



N. 28 Aprile – Giugno 2014



[compu.unime.it](http://compu.unime.it)

## TITOLO

<<Illuminazioni>> – Rivista di Lingua, Letteratura e Comunicazione

*Direttore responsabile:* **Luigi Rossi (Università di Messina)**

*Direzione scientifica:* **Luigi Rossi (Università di Messina)**

*Comitato scientifico:* **José Luis Alonso Ponga (Università di Valladolid, Spagna), Raimondo De Capua (già Università di Messina), Iryna Volodymyrivna Dudko (Università Pedagogica Nazionale Dragomanov, Kiev, Ucraina), Maria Teresa Morabito (Università di Messina), Giuseppe Riconda (emerito Università di Torino), Ve-Yin Tee (Università di Nanzan, Giappone), Carlo Violi (già Università di Messina)**

Telefono mobile: 3406070014

E-mail: [lrossi@unime.it](mailto:lrossi@unime.it)

Sito web: <http://ww2.unime.it/compu> - <http://compu.unime.it>

Gli autori sono legalmente responsabili degli articoli. I diritti relativi ai saggi, agli articoli e alle recensioni pubblicati in questa rivista sono protetti da Copyright ©. I diritti relativi ai testi firmati sono dei rispettivi autori. La rivista non detiene il Copyright e gli autori possono anche pubblicare altrove i contributi in essa apparsi, a condizione che menzionino il fatto che provengono da «Illuminazioni». È consentita la copia per uso esclusivamente personale. Sono consentite le citazioni purché accompagnate dal riferimento bibliografico con l'indicazione della fonte e dell'indirizzo del sito web: <http://ww2.unime.it/compu> (<http://compu.unime.it>). La riproduzione con qualsiasi mezzo analogico o digitale non è consentita senza il consenso scritto dell'autore. Sono consentite citazioni a titolo di cronaca, critica o recensione, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte «Illuminazioni», compreso l'indirizzo web: <http://ww2.unime.it/compu> (<http://compu.unime.it>).

Le collaborazioni a «Illuminazioni» sono a titolo gratuito e volontario e quindi non sono retribuite. Possono consistere nell'invio di testi e/o di documentazione. Gli scritti e quant'altro inviato, anche se non pubblicati, non verranno restituiti. Le proposte di collaborazione possono essere sottoposte, insieme a un *curriculum vitae*, alla Direzione della Rivista a questo indirizzo e-mail: [lrossi@unime.it](mailto:lrossi@unime.it). I contributi vengono accettati o rifiutati per la pubblicazione a insindacabile giudizio della Direzione scientifica, che si avvale della revisione paritaria realizzata tramite la consulenza del Comitato scientifico e di referees anonimi. I contributi accettati vengono successivamente messi in rete sulla Rivista. Gli articoli proposti per la pubblicazione vanno inviati, in formato Word (doc o docx), a Luigi Rossi: [lrossi@unime.it](mailto:lrossi@unime.it).

©2007 - Periodico registrato presso il Tribunale di Reggio Calabria al n. 10/07 R. Stampa in data 11 maggio 2007

Ventottesima Edizione: Aprile - Giugno 2014

ISBN ISSN: 2037-609X

*Copertina e Impaginazione:* WebTour - Messina

## INDICE

<b>Tommaso Pietro Romeo -</b>	<b>APRENDIZAJE, CONOCIMIENTO, INFORMACIÓN Y MEMORIA. LOS PILARES ORGANIZATIVOS DEL S ABER HODIERNO.....3</b>
<b>Alberto Alonso-Ponga García -</b>	<b>BETWEEN INTEGRATION AND SEGREGATION. A DIALECTIC VIEW OF THE USE OF CULTURAL HERITAGE BY THE BULGARIAN COMMUNITY IN VALLADOLID (SPAIN).....82</b>
<b>Luigi Rossi -</b>	<b>SOGGETTIVITÀ E OGGETTIVITÀ NELLE ORGANIZZAZIONI.....104</b>
<b>Michela Alampi -</b>	<b>COLLEZIONI PRIVATE A REGGIO CALABRIA: IL RITRATTO DELL'ARCIDUCA D'AUSTRIA.....125</b>
<b>Tedd Koren -</b>	<b>HUMAN VARIABILITY AND THE CONTROLLED CLINICAL TRIAL.....135</b>
<b>Giuseppe Trovato -</b>	<b>ÉLYCE I, ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y CONTRASTIVOS DE ESPAÑOL (DIDÁCTICA, REFLEXIONES CRÍTICAS, RECURSOS Y ES TRATEGIAS COMUNICATIVAS).....143</b>

**Tommaso Pietro Romeo**

## **APRENDIZAJE, CONOCIMIENTO, INFORMACIÓN Y MEMORIA LOS PILARES ORGANIZATIVOS DEL SABER HODIERNO**

RESUMEN. A continuación analizaremos cuatro distintos núcleos conceptuales aunque íntimamente conectados entre ellos: aprendizaje, conocimiento, información y memoria. Trataremos de definir cada uno de estos conceptos a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué es el aprendizaje y cuál es su objeto? ¿Qué relación tiene con el conocimiento y, a su vez, qué ubicación conceptual y práctica encuentra éste en la hodierna sociedad de la información?

Para responder a estas preguntas, ante todo trazaremos un marco teórico del aprendizaje desde el enfoque de la sociología de la organización, clasificando diferentes tipologías de aprendizaje así como las relativas evoluciones conceptuales a lo largo del siglo XX.

Sucesivamente, abordaremos el concepto de conocimiento a partir de dos enfoques de análisis distintos pero complementares, el occidental y el oriental, observando cómo dichas perspectivas han ido influenciando la actitud teórica y práctica hacia el conocimiento y sus relativos procesos de creación.

Finalmente, detallaremos las diferencias entre la noción de dato, información y conocimiento, puesto que la sociedad de la información y el mismo concepto de aprendizaje se han ido estructurando justamente a partir de los desarrollos conceptuales y prácticos que dichos conceptos han ido experimentando en épocas recientes.

### ***Introducción***

La primera sección del presente ensayo pretende analizar los ejes fundamentales de lo que se conoce como *ciclo de aprendizaje*, un proceso definido a partir de cuatros pilares básicos: *aprendizaje, conocimiento, información y memoria*. Aunque estas nociones representen cuatro conceptos teóricamente distintos, en realidad están intrínsecamente conectados y se complementan recíprocamente. Al abordar el análisis del ciclo de aprendizaje, daremos una definición útil de los cuatros conceptos mencionados, con el objetivo de arrojar luz sobre las tramas que subtienden el ciclo completo de aprendizaje y de creación de conocimiento.

### ***1.1 Aprendizaje***

Cabe afirmar que existe una literatura exterminada sobre el concepto de aprendizaje y no cabe duda de que los últimos treinta años del siglo XX han sido significativamente prolíficos en tal sentido. Sin embargo, aunque hoy día existe amplio consenso sobre el núcleo central del concepto de aprendizaje como sobre su papel en la evolución humana y social, quedan todavía importantes puntos no resueltos a raíz de la cantidad de teorías formuladas desde distintas perspectivas epistemológicas.

Por ello, nos parece oportuno revisar la reciente literatura sobre el concepto de aprendizaje – centrando nuestro enfoque de análisis hacia el aprendizaje organizativo – con el objetivo de establecer un telón semántico de referencia que nos oriente en el estudio del proceso de creación del saber.

Desde una perspectiva histórica, podemos individuar una bifurcación analítica relativamente al concepto de aprendizaje.

En el primer caso, observamos un conjunto de teorías orientado según el enfoque de la *learning organization*, básicamente un punto de vista de tipo práctico y descriptivo del aprendizaje organizativo, que a la postre no parece profundizar suficientemente los procesos subyacentes al aprendizaje.

En el segundo caso, la literatura sobre el aprendizaje adopta el enfoque de la llamada *organization and learning*, que se diferencia del precedente por

centrarse más específicamente en la naturaleza misma del proceso de aprendizaje, además de cierta atención hacia el papel desempeñado por el elemento humano. En particular, dicho enfoque se caracteriza por cuanto sigue (Argyris & Schön, 1996):

- No se da a priori una connotación buena o mala del aprendizaje sino que se formula un concepto más completo de adquisición de nociones y *know-how*, a pesar de una eventual implicación ética.

- El concepto de aprendizaje se relaciona íntimamente con su contexto de aplicación y el sistema organizativo que lo sostiene y, por ello, varia al variar de los mismos. Es el que se conoce también como *aprendizaje situado* (Lave & Wenger, 2009).

- Se viene así creando un nuevo esquema de aprendizaje que conlleva tanto un aspecto individual como organizativo: las tramas de interacciones propias de cada miembro de una organización son las bases sobre las que descansa el aprendizaje organizativo que, a su vez, direcciona el flujo de aprendizaje hacia el núcleo de partida (el individuo).

- A partir de las susodichas premisas, empieza a florecer el concepto de *cultura organizativa* – entendida como conjunto más o menos orgánico de valores y actitudes compartidos por un determinado grupo social – y asimismo crece su influencia en los procesos de aprendizaje organizativo.

Entre los dos enfoques indicados, nos centraremos en el de *organization and learning* puesto que se presta mejor a nuestra trayectoria de análisis por sus implicaciones con respecto a las dimensiones del conocimiento, de la información y de la memoria.

### ***1.1.1 Definiendo el concepto de aprendizaje***

Con el objetivo de definir un marco de referencia conceptual acerca de la noción de aprendizaje, a continuación mencionaremos algunas de las definiciones que más peso cobran en el ámbito de la literatura organizativa:

- *El aprendizaje implica la adquisición del conocimiento reconocido como potencialmente útil para la organización* (Huber, 1991).

- *“El aprendizaje puede ser definido como el incremento de la capacidad de un sujeto para tomar acciones efectivas”* (Kim, 1993, p. 38).

- *“Puede significar o bien un producto (algo aprendido) o bien un proceso que da lugar a dicho producto”* (Argyris & Schön, 1996, p. 3).

- *El aprendizaje organizativo es un proceso dinámico de creación, adquisición e integración de conocimiento dirigido al desarrollo de recursos y capacidades que permiten a la organización una mejora en su desempeño”* (Montes, Pérez y Vázquez, 2001, p. 5).

- *“El aprendizaje es un proceso por el cual se producen cambios relativamente estables en la forma en que vemos las cosas y nos comportamos en la búsqueda de nuestros objetivos”* (Williams, 2001, p. 68).

Estas definiciones destacan por conceptualizar el aprendizaje como un proceso no de carácter acumulativo sino más bien dinámico y procesal, que cobra forma a distintos niveles organizativos. En segundo lugar, se distinguen varios sujetos protagonistas del aprendizaje (por ejemplo, individuo u organización), cada uno con sus peculiaridades. No obstante, el aprendizaje no siempre llega a verificarse: condiciones esenciales son que el sujeto que aprende reconozca una discrepancia entre los esquemas cognitivos propios y su lectura de la realidad, discordancia que lo motive suficientemente para superar las dificultades implícitas en la necesaria readaptación de esquemas mentales subyacentes al aprendizaje de algo nuevo (Schein, 1993). Condición aún más importante, si bien menos tangible, es que pueda apreciarse un cambio significativo en el comportamiento del sujeto.

Moreno-Luzón elabora una definición del aprendizaje entendiéndolo como proceso intermedio entre la dimensión de la información y la del conocimiento: “El aprendizaje es el proceso mediante el cual un sujeto genera conocimiento a



partir de la interpretación y asimilación de información diversa” (Moreno-Luzón, Oltra, Balbastre, & Vivas, 2001, p. 6).

### 1.1.1 *Clasificación de los aprendizajes*

Como ya precedentemente mencionado, existe una vasta literatura sobre el concepto de aprendizaje y, consecuentemente, hay una variedad importante de definiciones. Con el objetivo de ir refinando el complejo concepto de aprendizaje, a continuación examinaremos distintas perspectivas sobre el aprendizaje y sus poliédricas facetas conceptuales.

#### 1) *Aprendizaje y su objeto*

Utilizando el filtro *objeto*, definimos la siguiente tipología de aprendizaje:

a) *Acumulo de datos*. Es un simple depósito de datos en la memoria, sin ninguna particular forma organizativa o proactiva.

b) *Aprendizaje operativo*. Este tipo de aprendizaje se acerca al concepto de *know-how* ya que hace referencia a la adquisición de procedimientos que permitan al sujeto llevar a cabo un determinado trabajo. Se basa sobre el concepto de *rutinas* (Kim, 1993) o sea reglas y forma de proceder repetitivas, establecidas y consolidadas. En este sentido, el aprendizaje de rutinas implica también un *desaprendizaje* (Herberg, 1981) es decir un proceso simultaneo de aprendizaje de nuevos

conocimientos y de exclusión de aquellos que estén en conflicto con ellos. Este tipo de aprendizaje se caracteriza por ser generalmente lento y costoso en términos de recursos, aunque maximiza la previsibilidad del trabajo.

c) *Aprendizaje conceptual*. A diferencia del precedente, en este tipo de aprendizaje se introduce un factor crucial, esto es, el entender el porqué del aprendizaje. Si el aprendizaje operativo puede entenderse, en cierto sentido, como una acumulación de rutinas, el aprendizaje conceptual traduce los *input* de la realidad en esquemas mentales, creando una conciencia-guía sobre los motivos y la dirección de lo aprendido.

d) *Meta-aprendizaje*. Este concepto de aprendizaje, también conocido como *deuterolearning* (Bateson, 1972; Argyris & Schön, 1978), se refiere a la capacidad de saber aprender, es decir, lograr la capacidad de, simultáneamente, solucionar un problema y afinar aquellos esquemas mentales meta-estructurales que permitan al sujeto tanto mejorar la solución de aquel problema como de extender esta agilidad resolutive a otros ámbitos de problemas.

2) *Aprendizaje y sus niveles*

En relación al nivel de aprendizaje, se suele distinguir entre *single-loop* (bucle único) y *double-loop* (doble bucle), cuyo origen se debe a Argyris (1997), que así los define:

a) *Aprendizaje a single-loop*. A este nivel, el aprendizaje se traduce simplemente en una mejor corrección de procedimientos o rutinas, dentro de un marco de principios y normas inalterado. Por lo tanto, no intervienen cambios significativos a nivel de estructura organizativa o de cultura subyacentes, sino más bien un descubrimiento y una aplicación de determinadas acciones correctivas a esquemas procesuales preexistentes.

b) *Aprendizaje a double-loop*. Al contrario del *single-loop*, este tipo de aprendizaje comporta *cambios* en las reglas y procedimientos, así como en las percepciones, principios y normas de la organización (Argyris y Schön, 1996). En este segundo caso, el cambio en los esquemas estructurales cognitivos y organizativos no suponen simplemente una mejora sino una renovación, entendida aquí como un salto cualitativo en el aprendizaje, además que una evolución significativa de los esquemas cognoscitivos del sujeto que aprende. En este sentido, el aprendizaje *double-loop* es un proceso que fomenta la adaptabilidad y flexibilidad del sujeto que aprende.

Finalmente, cabe decir que estos dos tipos de aprendizajes no se excluyen entre sí sino que más bien se complementan, puesto que operan sinérgicamente en el proceso de evolución tanto individual como organizativo.

### 3) *Aprendizaje y su sujeto*

Con respecto al sujeto que aprende, es posible individuar dos tipos de aprendizaje: individual y organizativo.

Empezando por el segundo, ante todo cabe decir que la literatura sobre el aprendizaje organizativo ha crecido de manera exponencial en los últimos años y, más en general, se asiste a una difundida atención en relación al tema del conocimiento y de su papel en el ámbito de las organizaciones actuales. De hecho, los factores principales que han contribuido a llamar la atención sobre la susodicha temática hacen referencia sobre todo al ritmo acelerado del cambio tecnológico, a la globalización de la economía y al crecimiento de la competitividad, particularmente entre las grandes empresas. En efecto, las tecnologías actuales han reducido drásticamente los tiempos de difusión y circulación del conocimiento, generando de tal forma la necesidad de una rápida adaptación a los cambios imprevistos o imprevistos. Además, el reducirse de los tiempos se traduce, aún más en la dimensión organizativa, en elemento de ruptura con respecto a las prácticas organizativas y laborales consolidadas. Por

lo tanto, resulta cada vez más evidente como la capacidad y rapidez en el aprendizaje son factores clave para la evolución y adaptación del sujeto que aprende.

Al comienzo de la década de los Noventa del siglo XX, en el ámbito de la literatura organizativa cobran protagonismo dos enfoques particulares: por un lado, hay teóricos que piensan en las organizaciones y, por ende, en el aprendizaje, como realidades existentes a pesar de quién las observa y estudia; por otro lado, hay estudiosos que interpretan la organización más bien como un constructo social y, es más, opinan que estudiar un fenómeno social (en este caso, las organizaciones) contribuye no solo a comprenderlo sino también a cambiarlo.

Por tanto, esta última – y más actual – concepción del aprendizaje organizativo se dirige hacia una representación más compleja y articulada tanto de los sistemas de creación de conocimiento organizativo como de la organización misma.

El esquema a continuación resume algunas diferencias fundamentales entre el antiguo y el nuevo enfoque sobre el aprendizaje organizativo:

*Tabla 1 Comparación entre antiguo y nuevo aprendizaje organizativo*

<u>ANTIGUO ENFOQUE</u>	<u>NUEVO ENFOQUE</u>
La organización es un núcleo coherente.	Núcleo incoherente: subsistemas a ligazón débil.
La organización tiene una única voz.	La vida organizativa es polifónica.
Aprendizaje como resolución de problemas.	Aprendizaje como misterio.
Ciclos completos de aprendizaje, aunque interrumpibles.	Dificultad en la caracterización del ciclo de aprendizaje.
Aprendizaje como proceso exclusivamente cognitivo.	El proceso de aprendizaje viene complicado por varios factores: ambigüedad, metáforas, distorsiones del saber, símbolos genéricos con significados múltiples y reelaboración de situaciones, problemas y misterios.
El desaprendizaje como proceso de actualización y corrección, aunque problemático por causa de fracturas e interrupciones.	El proceso de olvidar como actividad compleja, holística, que involucra el organismo con modalidades todavía no perfectamente claras.
La racionalidad es auspiciada.	La racionalidad está suspendida, puesta entre paréntesis.
Uso no problemático de documentos, tecnologías y normas internas (o externas) para incentivar las prestaciones.	Visión problemática del utilizzo de documentos, tecnologías y normas.
Aspiración a un modelo de aprendizaje exhaustivo	La exhaustividad es fuente de controversia.
Metodologías: enfoques convencionales en las ciencias sociales y de la organización.	Metodologías: etnografía interpretativa y variedad de esquemas de análisis retóricos.

En el antiguo enfoque del aprendizaje organizativo, la organización era vista como una entidad singular que actuaba de manera coherente; no obstante, se detectaba que las organizaciones, de hecho, presentaban conexiones internas débiles y que estas eran, en realidad, el producto de las actividades, acciones e interacciones que, a la postre, constituyen la práctica de la organización. Además, si la coherencia interna es un requisito problemático de la organización, consecuentemente no puede expresarse a través de una voz singular y clara, sino que más bien la vida organizativa resulta más similar a una polifonía, con diferentes niveles de acuerdo y escucha. En esta perspectiva, la organización se sintetiza en un sistema de conocimientos distribuidos y el aprendizaje organizativo se configura como difusión de saber en la cultura organizativa preexistente.

Finalmente, los años Noventa han ido definiendo un progresivo e inexorable cambio de perspectiva sobre los sistemas organizativos: desde una visión de la organización entendida como actor colectivo y empresa jurídica se ha pasado a una perspectiva social y cultural del organizar; en esta perspectiva, la organización que actúa como entidad singular es fruto de tensiones, negociaciones, estrategias organizativas. De hecho, los estudios organizativos han progresivamente abandonado el interés por las estructuras organizativas para dirigirse al estudio de los procesos, de las formas emergentes del organizar.

Por tanto, se denota un creciente abandono de la concepción de aprendizaje organizativo como mera adaptación de un sujeto colectivo a las variaciones del contexto ambiental, para dirigirse más bien hacia el llamado *learning-in-organizing*, esto es, la conciencia de que organizar significa aprender y que el aprendizaje está íntimamente implicado con el acto de organizar. Consecuentemente, se superan las precedentes distinciones entre conocimiento y acción para consolidar el convencimiento de que el conocimiento nace principalmente desde la acción y no simplemente desde la difusión de información. Se llega, en definitiva, a una concepción cultural y social del aprendizaje que viene entendido como un punto de encuentro entre las actividades laborales, innovadoras y de creación de conocimiento. Con otras palabras, los procesos laborales, innovadores y de aprendizaje no constituyen actividades separadas sino más bien están intrínsecamente vinculadas a un saber estrictamente conectado a la acción práctica. Por lo tanto, el aprendizaje organizativo existe solamente a través del proceso de generación, transferencia y uso del conocimiento.

Dicho esto, ¿qué se puede concluir a la hora de definir el aprendizaje individual? Responder a esta pregunta precisa asumir ante todo dos hechos importantes:



-El aprendizaje organizativo no es la suma del aprendizaje individual de cada miembro de la organización (Moreno-Luzón et al., 2001).

-Los dos tipos de aprendizaje están entre sí íntimamente relacionados, si bien siguen caminos y objetivos diferentes.

Por lo tanto, cabe suponer un cambio gradual del nivel de aprendizaje individual al organizativo. Por lo visto, los individuos, una vez que forman parte de una organización, generan aprendizaje organizativo si se transforman efectivamente en agentes vehículos de conocimiento, que debe ser comunicado, compartido públicamente e integrado en los varios niveles presentes en la organización. Todo ello, a lo largo del tiempo, lleva a la organización a estratificar rutinas, normas y valores que, en cierto sentido, van formando el alma de la organización, considerada aquí como un sedimento organizativo que se transmite en el tiempo a los miembros de la organización, si bien con dinámicas que pueden llegar incluso a cambiar esa misma esencia de origen.

Teniendo en cuenta cuanto matizado hasta ahora sobre el aprendizaje individual, cabe decir que *“el aprendizaje organizativo es un proceso dinámico continuo mediante el cual la organización interpreta y asimila información diversa tácita y/o explícita con el objeto de generar conocimiento que cristaliza en pautas de comportamiento, rutinas organizativas tendentes a facilitar el logro de objetivos organizativos”* (Moreno-Luzón et al, 2001 a: 7-8).

4) *Aprendizaje e innovación*

El tema de la creación de nuevo conocimiento, entendido como innovación interorganizativa, representa actualmente uno de los mayores puntos de interés tanto para la sociedad en su complejo como para las empresas: en efecto, el desafío y la ventaja competitiva de la sociedad del conocimiento es evidentemente la misma capacidad de crear nuevo conocimiento y, por ende, la capacidad de aprender de manera creativa.

Los estudios económicos y sociológicos hodiernos sobre el susodicho argumento sugieren un comportamiento de las organizaciones, y en particular de las empresas contemporáneas, bastante singular respecto al pasado. En efecto, paralelamente a las clásicas relaciones de competencia entre empresas, se detectan relaciones de colaboración cada vez más frecuentes y a varios niveles: empezando por las simples relaciones sociales que favorecen un más fluido intercambio de información y la creación de relaciones de confianza, hasta las participaciones cruzadas en los consejos de administración, las empresas hodiernas demuestran haber interiorizado aún más el principio según el que, para obtener éxito económico, es preciso saber competir pero también saber cooperar. Esto porque, gracias a las relaciones interorganizativas, las empresas vienen fuertemente facilitadas en los procesos de creación y conservación de conocimiento distribuido.

Cuanto acabamos de exponer nos permite considerar que el estudio del aprendizaje organizativo tiene que adaptarse a las nuevas lógicas de las alianzas estratégicas: se suele hablar, en este sentido, de *organizaciones virtuales* o *sin muros*, justamente para indicar que el ligazón que les une no es meramente de origen estructural sino que concierne a la cultura organizativa.

El estudio de los procesos de innovación interorganizativa se basa en que la creación de conocimiento es un proceso distribuido, que involucra varios niveles de la organización. Sin embargo, los procesos de desarrollo de un nuevo producto, objeto o tecnología representan objetivos altamente inciertos, puesto que las variables que entran en juego son numerosas: es precisa la colaboración de un gran número de sujetos y, paralelamente, la interacción sinérgica de las competencias poseídas, que a su vez están a menudo distribuidas entre distintas organizaciones. Además, los conocimientos necesarios son a menudo tácitos, inmanentes a las rutinas propias de una organización, y ello incide notablemente en su grado de transferibilidad ya que son, de hecho, conocimientos altamente específicos. Por este motivo, los costes de imitar o copiar normalmente tienden a equivalerse a los de innovar. Es más, se ha detectado que los conocimientos tecnológicos se mueven junto al capital humano y social, y esto sugiere que los conocimientos tácitos estén englobados en el llamado *capital social*, es decir en el *know-how* de personas y grupos organizativos.

En este sentido, es posible definir algunas tipologías de aprendizaje, correspondientes a específicas fases de actividad propias del aprendizaje interorganizativo:

- *Learning by doing*, literalmente *aprender haciendo*: se refiere en gran parte a las actividades productivas y las relativas innovaciones tecnológica.

- *Learning by searching*, o *aprender buscando*: describe el conocimiento producido en la actividad grupal.

- *Aprendizaje científico*: generalmente se refiere a la investigación ortodoxa, aunque sea presente en algunas fases de la innovación. Su objetivo principal es restringir el campo de opciones posibles sobre las que invertir, dirigiéndose hacia las más probables y productivas.

- *Learning by using*, o *aprender utilizando*: describe el tipo de conocimiento desarrollado por la interacción con los usuarios del producto, objeto o tecnologías creados y que, por este motivo, proporcionan feed-back muy útiles para la fase de manutención o actualización de cuanto creado.

- *Aprendizaje por recaída*: se refiere al desborde del conocimiento más allá de los confines organizativos como, por ejemplo, el

desplazamiento de capital humano de una organización a otra o el reactivar un conocimiento antes inerte.

Una de las razones principales del creciente interés hacia el estudio del aprendizaje organizativo y la innovación consiste en el haber definitivamente derrumbado la precedente analogía entre aprendizaje individual y organizativo, demostrando más bien como el conocimiento sea distribuido en complejas redes de saber y poder.

### **1.1. Aprendizaje en organización: Learning organization y Comunidades de prácticas**

#### **1.2.1 *Learning organization u organización que aprende***

Hemos visto que el aprendizaje organizativo es un proceso de carácter social y colectivo más que un simple acumulo de nociones o informaciones individuales. El concepto de *learning organization (LO)* ha surgido justamente a partir de las numerosas investigaciones llevadas a cabo sobre el papel del aprendizaje en las organizaciones. En efecto, es opinión consolidada que la LO tenga lugar en un clima de motivación adaptado y orientado hacia el desarrollo del potencial individual y grupal, en una óptica de transformación organizativa en continua evolución y mejora. El factor *clima* es fundamental a la hora de determinar el buen éxito de la LO, puesto que determina la posibilidad de

expansión de las aptitudes individuales entretejiéndolas con las aspiraciones colectivas.

Una interesante definición de la LO es la de David Garvin (Garvin, 2000, p. 51), que define los parámetros que señalan la presencia de una auténtica LO. Los criterios principales consisten en que haya una resolución sistemática de problemas, que se experimenten nuevos enfoques, que se sepa aprovechar de las experiencias pasadas para reimpulsar el aprendizaje, que se aprenda de las mejores prácticas de otras organizaciones y, finalmente, que el conocimiento organizativo pueda transferirse de manera rápida y efectiva.

En definitiva, en una LO el aprendizaje no es algo casual sino intencional, además que sintetiza las fuerzas individuales que, a través de una cultura común y una estructuración suficientemente flexible, posibilitan la creación de un sistema dinámico de conocimientos organizativos.

### **1.2.2      *Las comunidades de prácticas***

El concepto de *comunidades de prácticas* hace referencia a una forma particular de socialización, que tiene lugar entre los miembros de una organización, basada sobre el compartir prácticas comunes. Esta forma social constituye tanto la condición de existencia del saber en acción como el requisito para su desarrollo y reproducción.

Con el objetivo de comprender la naturaleza y las características de las comunidades de prácticas, cabría hacer referencia a los estudios sobre el proceso previo al aprendizaje: lo que en inglés se conoce como *apprenticeship*. Si bien no haya gozado de mucha consideración entre una parte de los estudiosos del sector, ya que se ha considerado como una forma de aprendizaje obsoleta, el aprendizaje profesional encuentra hoy día una vasta aplicación, sobre todo en las funciones que requieren alta especialización y responsabilidad. El persistir de dicha forma de aprendizaje está largamente difundido ya que se considera que algunos aspectos del saber pueden ser transmitidos y compartidos solamente mediante un proceso de aprendizaje basado en la interacción y en el compartir la actividad a ello relacionada. De hecho, la traducción formal del conocimiento por sí misma no es suficiente para que ésta sea realmente aprendida. El aprendizaje, por tanto, es efectivamente completo si es también *aprendizaje en acción* y no mera inoculación de nociones.

### ***El proceso de participación***

Para que un sujeto pueda realmente tomar parte en una actividad organizada es preciso que se verifique una condición fundamental: que tenga la oportunidad de participar activa y concretamente en el proceso de aprendizaje. No obstante, el tomar parte en una actividad no es casi nunca un proceso instantáneo sino más bien gradual. De hecho, es solamente con el desarrollo

progresivo de las competencias requeridas por la actividad, y aprendidas mediante una participación escalonada, que resulta posible expresar las propias capacidades y obtener incluso mayores responsabilidades. Se realiza, en otras palabras, un cambio gradual desde la condición de *novato* a la de *experto*. A este propósito, J. Lave y É. Wenger han propuesto el concepto de *participación legítima periférica*, indicando con ello el proceso estructurado a través del cual los novatos absorben y, a su vez, vienen absorbidos en una actividad práctica (Lave & Wenger, 2009).

A partir de esa noción se puede deducir que el proceso de aprendizaje es de naturaleza eminentemente social y se realiza no tanto en la simple transmisión de información y de nociones sino más bien como procesos de participación, pertenencia y dedición.

La idea de *participación* sugiere que el aprendizaje es fruto de la interacción con los demás y con el relativo contexto situacional. Además, en este caso el saber es entendido como distribuido entre los varios actores involucrados que, en efecto, utilizan en el curso de la actividad conocimiento explícito y tácito.

Es preciso, además, considerar que existen condiciones más o menos favorables al aprendizaje: generalmente, cuanto más un aprendizaje profesional proporciona la oportunidad de una participación activa y que responsabiliza, mayores serán las probabilidades de que el aprendizaje tenga efectivamente



lugar. Paralelamente, las posibilidades de aprendizaje dependen en gran parte de la transparencia de la práctica y de las tecnologías utilizadas.

El adjetivo *periférica*, referido a la susodicha definición, es una de las condiciones esenciales del aprendizaje profesional: de hecho, una participación legítima periférica en la actividad organizativa permite no atropellar el sujeto que aprende con la responsabilidad y el miedo a un eventual fracaso; de lo contrario, podrían generarse sentimientos desagradables de alerta, inquietud y tensión, que a su vez susciten deseos de evitación o huida (Marina, 2007); la perspectiva *periférica*, paralelamente, permite experimentar distintas posiciones organizativas, y las relativas responsabilidades, coherentemente con las propias competencias maduras en el nivel del aprendizaje hasta entonces asimilado. Todo ello implica que el desempeño de los distintos papeles posibles al interno de la organización sean continuamente negociados en función del reconocimiento formal de la *expertise* adquirida.

Finalmente, el concepto de *legitimidad* subraya un aspecto extremadamente importante en el ámbito de la participación en la actividad organizativa, es decir que la participación ha de ser expresada y reconocida más o menos formalmente por los demás miembros de la organización.

La legitimación es un proceso que puede ser formalizado en varios modos y a distintos niveles pero, independientemente de ello, promueve formalmente el

acceso de los novatos en las distintas actividades presentes en la organización, definiendo asimismo sus relativos deberes y responsabilidades.

### ***Definiendo una comunidad de prácticas***

Hemos visto como cada práctica actuada al interno de una organización genere formas de socialización, es decir un tejido de interdependencias entre las personas que están involucradas en dicho proceso. Es justamente en relación a este tejido relacional que ha sido introducido el concepto de *comunidades de prácticas*. Esta definición se refiere a la integración informal a la red de aquellas relaciones que se crean entre los que comparten la misma, o semejante, actividad práctica. Es más, la noción de comunidades de prácticas sugiere que desde la práctica derivan formas de socialización y puesta en común que, a su vez, funcionan como soporte a los procesos de participación legítima periférica. En este sentido, comunidades de prácticas y participación legítima periférica son dos conceptos complementares.

A continuación vamos a definir algunos importantes aspectos del concepto de comunidades de prácticas, aspectos que están en estrecha relación con la visión social del aprendizaje aquí descrita.

Ante todo, la idea de comunidad de prácticas implica que el proceso cognoscitivo está distribuido al interno de las relaciones de la misma comunidad, consecuentemente el saber no habría que ubicarlo estrictamente en

los miembros de la comunidad y tampoco, por ejemplo, en libros y manuales. En realidad, en las comunidades de prácticas hay una relación orgánica entre saber, tecnología de la práctica y cultura de aquella misma práctica. Por este motivo, el aprendizaje profesional de los novicios va más allá del mero aprendizaje de utilización de una serie de instrumentos: se trata, de hecho, de tomar parte en la vida cultural de la misma comunidad.

En segundo lugar, el concepto de comunidad de prácticas sugiere que el proceso de aprendizaje suponga en cierto sentido la adquisición de una nueva identidad. En efecto, el proceso de acomunar y la socialización típica de las comunidades estimulan en los participantes una sensación de mutualidad y confianza que, a su vez, representan al mismo tiempo condición y causa del conseguimiento de un proyecto común y, por ende, de un modo compartido de ver el mundo. Además, el establecerse de relaciones significativas entre los miembros de las comunidades de prácticas, así como el compartir historias comunes de aprendizaje, permite desarrollar un fuerte sentido de pertenencia y, en última análisis, una nueva identidad colectiva.

Un ulterior aspecto típico de las comunidades de prácticas hace referencia a la constatación que las modalidades para compartir conocimiento y cultura se construyen según lógicas que en cierta medida están fuera de los confines de las organizaciones formales, sean empresas o instituciones. A título de ejemplo, es posible citar el caso de una grande empresa que, queriendo reducir sus costes y

aumentar su eficiencia general, quitó una práctica consolidada según la cual los trabajadores de la mañana podían concluir su turno de almuerzo compartiéndolo con los trabajadores del turno siguiente. De esta manera, la empresa detectó un drástico incremento de los errores y defectos en los procesos productivos: la causa se identificó en que, eliminando el momento social del compartir el almuerzo, la empresa había suprimido un importante canal mediante el que se compartían conocimientos necesarios al correcto desempeño de las prácticas laborales.

Por este motivo, se ha ido consolidando el convencimiento de que las organizaciones deberían favorecer la creación de un terreno adecuado al florecimiento de las comunidades de prácticas puesto que ellas, suportadas por la participación de los miembros y de las relativas formas de intercambio y colaboración, permiten una circulación útil de los conocimientos existentes y, paralelamente, un utilizzo eficiente e innovador en vista del conseguimiento de los objetivos organizativos.

### **1.2.3      *La teoría de la actividad***

Recientemente, en el ámbito de la literatura organizativa, ha habido una creciente atención hacia un modo diferente de entender el conocimiento. Se trata de la llamada *teoría del actividad*, un enfoque de origen soviética que define el saber cómo propiedad difusa y emergente de un sistema de actividad, y el

aprendizaje como el proceso histórico de expansión de esa actividad y de su objeto (Gherardi & Nicolini, 2004). Los fundamentos teóricos de la susodicha teoría se remontan al estudioso ruso Lev Vygotskij y al contexto post-revolución soviética. Desafortunadamente, al principio la *teoría del actividad* no tuvo difusión en Occidente, principalmente por razones de carácter político, aunque, a partir de los años Sesenta del siglo XX, las obras de este autor han empezado a ser traducidas y extendidas a distintos ámbitos geográficos.

En síntesis, Vygotskij ha reelaborado, de forma innovadora, la idea central de Marx según el cual las actividades prácticas, hasta aquellas necesarias para la sobrevivencia, constituyen la esencia misma de la naturaleza humana. Según Marx, de hecho, las personas son lo que producen y cómo lo producen. Es más, Vygotskij afirma que es posible comprender los procesos psicológicos sólo si se tienen debidamente en cuenta los factores culturales y los instrumentos que vehiculan dichos factores, primero entre todos el lenguaje. En otra palabras, Vygotskij está convencido de que la inteligencia humana se extrínseca y desarrolla en gran parte a través de actividades sociales concretas, orientadas al conseguimiento de un objetivo y vehiculadas por artefactos. Sin embargo, Vygotskij estaba también persuadido de que cada actividad cognitiva nace como actividad social, y solamente en un segundo momento viene interiorizada a nivel individual. Por lo tanto, hay que destacar dos importantes consecuencias: en primer lugar, cada comportamiento humano, siendo vehiculado por artefactos

culturales, nace como comportamiento social, situado histórica y culturalmente. En segundo lugar, la unidad fundamental necesaria para comprender el comportamiento humano no es la acción individual sino la actividad social orientada a un objetivo y desarrollada a través de artefactos.

Durante los años Noventa del siglo pasado, el estudioso finlandés Yrjö Engeström (Engeström, Miettinen, & Punamäki-Gitai, 1999) trata de extender la teoría de la actividad más allá del ámbito psicológico – desde donde había nacido – para aplicarla al estudio de contextos organizativos y laborales. A tal fin, Engeström tuvo que integrar y adaptar la teoría de la actividad con otros elementos de carácter sociológico.

En primer lugar, la teoría de la actividad de Engeström atribuye gran relevancia a la centralidad del objeto de la actividad productiva: éste, de hecho, no es algo que preexiste a la actividad misma sino que es más bien parte integrante de la actividad de la cual constituye, al mismo tiempo, el resultado y el *focus*. Ahora bien, tanto el aspecto material del objeto como su interpretación social no pueden prescindir de las formas de mediación utilizadas en el ámbito de la actividad productiva. De hecho, si cambiaran las formas de mediación (tecnologías, metodologías de trabajo, etc.) variaría consecuentemente la concepción social que se habría del objeto. En este sentido, el objeto de la actividad está inevitablemente condicionado por los cambios históricos y culturales y, asimismo, la actividad implica una evolución continua de todos sus

elementos, todo ello sumergido en un inagotable proceso de desarrollo y reconstrucción. Por tanto, la comprensión de un sistema de actividad implica necesariamente el estudio de su contexto de desarrollo y de transformación histórica.

En segundo lugar, Engerström observó que, en el ámbito de los sistemas de la actividad organizativa, los instrumentos de mediación no son solamente los objetos sino también la comunidad de personas involucradas en la actividad misma, así como los sistemas simbólicos y la relativa deontología profesional.

El resultado de cuanto dicho se puede figurar gráficamente así:



Es interesante observar como el resultado no coincida con el objeto. En efecto, si por un lado es verdad que el objeto no puede considerarse independientemente de las prácticas que tienen lugar en el sistema de actividad, por otro lado ello no puede ser entendido realmente si no se relaciona con el resultado producido.

El modelo de sistema de actividad de Engeström presenta algunas importantes implicaciones teóricas. Ante todo, el concepto de sistema de actividad implica que el conocimiento y las competencias no pueden ser atribuidos a individuos singularmente sino que se basan sobre los elementos que toman parte al sistema de actividad. La *expertise* es, por tanto, siempre un fenómeno colectivo y heterogéneo que posee una dimensión tanto social como material y simbólica (Gherardi & Nicolini, 2004).

El principal punto de enlace entre la teoría de las comunidades de prácticas y la teoría de la actividad consiste en el hecho de que el conocimiento no es algo que se puede meramente objetivar sino que es el producto de la dimensión distribuida de la actividad organizativa. Es más, la teoría de la actividad destaca como la *expertise* y el saber, para ser comprendidos en su totalidad, deben necesariamente ser contextualizados históricamente. Finalmente, la teoría de la actividad afirma que las inevitables tensiones, que típicamente caracterizan los sistemas de actividad, no deben ser interpretadas simplemente como problemas,



puesto que representan factores de desarrollo esenciales para que el sistema pueda evolucionarse hacia un horizonte mejor.

#### **1.2.4      *El Expansive Learning***

Los sistemas de actividades están atravesados constantemente por tensiones internas, más o menos acentuadas, que representan potenciales líneas de fracturas y conflicto. Los factores desencadenantes de estas desalineaciones pueden ser varios: desde visiones distintas del enfoque laboral hasta dificultades inherentes a las tecnologías internas poco eficaces, desde una normativa excesivamente farragosa en relación a la acción y a la iniciativa hasta una organización del trabajo obsoleta.

Cuando el nivel de tensión alcanza cierto grado, es necesario intervenir tempestivamente para evitar el colapso organizativo. Si las prácticas organizativas utilizadas en este sentido resultan eficaces para la resolución de las incoherencias internas, se asiste a un proceso de innovación organizativa, esto es, un desarrollo de nuevas formas de mediación, de nuevas prácticas y concepciones de la actividad y de su objeto con el relativo desarrollo de un nuevo sentido de identidad colectiva (Gherardi & Nicolini, 2004). Así pues, para poder generar capacidades innovadoras, las organizaciones deben saber adoptar al propio interno trayectorias, incluso radicales, de innovación organizativa. El déficit de innovación que corroe el potencial de competitividad de la

organización puede identificarse también en la escasa propensión a cambiar modelos, procesos y comportamientos organizativos (Bonaccorsi, 2003). Está claro, pues, que la solución a estas tensiones internas puede asumir modalidades que, a su vez, dependen fuertemente de las fuerzas en juego.

El movimiento innovador al interno del sistema de actividad se realiza, en otras palabras, cuando los miembros de la organización reinterpretan colectivamente su mundo, redefiniendo su actividad y su objeto, creando a la vez nuevas formas de mediación. Este proceso de innovación ha sido definido por Engerström *expansive learning* (aprendizaje por expansión) y, en virtud de la naturaleza dinámica y abierta del sistema organizativo de actividad, tiene lugar cíclicamente y de manera recurrente. En efecto, los conflictos y las tensiones representan una constante derivada por la interconexión de distintos sistemas organizativos presentes en un determinado ambiente. Esto se traduce, inevitablemente, en una alternancia permanente de problemas y soluciones, puesto que los planes organizativos creados para la resolución de algunos desequilibrios necesariamente descuidan otros, generando así nuevas contradicciones organizativas que requieren un aprendizaje por expansión dinámico, recurrente y nunca definitivo.

En conclusión, la teoría de la actividad es una propuesta de una visión social del aprendizaje organizativo y del conocimiento, que se encierra en la importancia de las formas materiales y simbólicas de mediación y en la función

del objeto entendido como *catalizador* de las actividades organizativas. Además, dicha teoría destaca la característica esencial de las actividades organizativas, es decir, su ser siempre culturalmente situadas y mediatas por lenguajes, conceptos y tecnologías. Estos aspectos están en continua interacción entre ellos y forman un sistema al interno del cual las inevitables desviaciones, y las consecuentes tensiones, constituyen el motor y la gasolina de su evolución y adaptación.

#### **1.2.5      *Los laboratorios de aprendizaje***

Finalmente vamos a describir una variante de la filosofía de las comunidades de prácticas, es decir los llamados *laboratorios de aprendizaje*, una especie de microcosmos contruidos precisamente para que representen escenarios organizativos concretos donde simular pragmáticamente situaciones de aprendizaje. Dicho con otras palabras, estos laboratorios puede ser definidos como complejos *ecosistemas organizativos* (Leonard-Barton, 1992) finalizados a la creación y al control del aprendizaje. A tal fin, estos laboratorios tienen que estar concebidos de forma orgánica para que sea posible un impulso regenerativo del flujo de saber a partir del conocimiento interno y externo y, además, canalizándolo en operaciones presentes y futuras.

Más concretamente, la actividad típica del laboratorio de aprendizaje implica cuatros distintas fases:

- resolución de problemas;

- integración de conocimiento a lo largo de la actividad, funciones y proyectos;
- experimentación e innovación;
- integración de flujos de información externa.

Estas fases están entre ellas orgánicamente conectadas, pues forman, de hecho, cuatro subsistemas.

Más en detalle:

1) *Reconocimiento y solución de problemas.* El factor desencadenante del aprendizaje consiste en la capacidad, por parte de los sujetos del aprendizaje, de identificar y resolver problemas, en todos los niveles organizativos, favoreciendo un clima de igualdad y respeto mutuo.

2) *Integración de conocimiento.* Aquí el factor clave es compartir conocimiento interno para que sea posible su integración y un utilizzo transversal y fluido, prescindiendo entonces de estructuras organizativas rígidas y divididas en compartimientos estancos.

3) *Experimentación e innovación.* Es uno de los rasgos más típicos del laboratorio de aprendizaje, ya que estrechamente conectado al motor del cambio organizativo. Se destaca el valor del riesgo positivo como creador de oportunidades de aprendizaje, desde luego ligadas a la aptitud y la preparación de los miembros del laboratorio.

4) *Integración con el mundo exterior: la red.* Aunque un laboratorio de aprendizaje pueda contar con miembros dotados de conocimientos cualitativamente válidos, es preciso mantener una constante abertura al mundo exterior. Por lo tanto, un laboratorio de aprendizaje sano deberá construir y mantener una red de relaciones y alianzas con otros laboratorios u organizaciones de interés, para poder generar conocimiento de calidad, aprovechable por todo el relativo sistema de pertenencia y realmente orientado hacia la evolución y la mejora en su complejo.

## **1.2. Conocimiento**

Generalmente hablando, el conocimiento se puede definir como la conciencia y la comprensión de hechos, verdades o informaciones conseguidos a través de la experiencia del aprendizaje. Se notará como el conocimiento posea, desde el punto de vista conceptual en este caso, numerosas implicaciones con fenómenos de vasta envergadura como, por ejemplo, el aprendizaje y la comunicación. Ello es representativo del hecho de que el concepto de conocimiento precisa ante todo de una contextualización.

En este apartado haremos referencia al término *conocimiento* principalmente en dos acepciones:

- una definición genérica que lo entiende como un complejo de información derivadas del flujo de experiencia, cuya gestión es finalizada a una creciente adaptación del individuo al ambiente (físico, psíquico, socio-relacional);

- una definición más específica que se refiere al conocimiento y a sus dinámicas de creación y desarrollo en el ámbito de la organización de individuos.

A partir de estos supuestos, ilustraremos antes una evolución teórica del concepto de conocimiento y luego pasaremos a una definición innovadora e integrada de la misma.

### **1.3.1      *El conocimiento: la perspectiva occidental y oriental en comparación***

Desde el punto de vista histórico, la definición de conocimiento se ha encauzado, por así decir, en dos caminos por muchos aspectos opuestos. De hechos, podemos identificar dos principales corrientes de pensamiento en relación al estudio y a la definición de conocimiento: el enfoque *occidental* y el *oriental*.

### *La prospettiva occidentale*

La filosofía, desde sus orígenes, puede ser interpretada como un proceso – en continua evolución – de explicación de la naturaleza del conocimiento. El reto básico de los primeros filósofos clásicos radicaba en la búsqueda de un método que permitiera establecer la verdad última, el conocimiento autoevidente.

En este camino, bastante tortuoso en realidad, es posible individuar dos grandes tradiciones epistemológicas que han constituido los binarios principales sobre los que se han basado los estudiosos del conocimiento: nos referimos al *racionalismo* y al *empirismo*.

El racionalismo presupone la existencia de un conocimiento *a priori*, es decir, que no necesita ulterior evidencia empírica y que, por lo tanto, resulta autoevidente. Un ejemplo clásico en este sentido es representado por la matemática, ámbito del conocimiento donde *la verdad* se deduce a través del razonamiento lógico por axiomas y por definiciones intangibles.

El empirismo, por el contrario, niega que pueda existir conocimiento extrasensible, es decir, que el conocimiento derive exclusivamente de la experiencia sensible.

Las dos tradiciones epistemológicas citadas son radicalmente diferentes en el modo de entender la definición y el origen del conocimiento. Se podría destacar una diferencia ulterior: el racionalismo utiliza la metodología deductiva

– esto es, el uso de construcciones mentales, teorías y leyes – mientras que el empirismo se sirve de la metodología inductiva – que elabora sus propios análisis a partir de la experiencia sensible.

Ahora bien, podemos indicar en las figuras de René Descartes y John Locke los padres, respectivamente, del racionalismo y del empirismo.

Descartes excogitó la famosa *duda metódica* cuya estructura descansa principalmente sobre un particular interrogante: ¿Qué puedo considerar real a pesar de cualquier duda?

La respuesta de Descartes es que cada credencia puede ser puesta en discusión excepto que la existencia misma del sujeto pensante que, en el ponerse esa pregunta, implícitamente existe. Desde aquí la célebre frase *cogito ergo sum*. Según Descartes, la verdad última puede derivar exclusivamente de la existencia real de un sujeto pensante, que está constituido a la vez por la *res cogitans* – literalmente *cosa pensante* – y por la *res extensa* – es decir la dimensión corpórea y tangible del individuo –. Según el estudioso francés, el conocimiento efectivo de la realidad externa es alcanzable únicamente a partir de la mente y no de los sentidos que, por su naturaleza, pueden ser falibles.

Una de las personalidades principales que criticó firmemente el racionalismo de Descartes fue John Locke, padre del empirismo inglés. Los supuestos teóricos de Locke son diametralmente opuestos a los de Descartes: según el estudioso inglés, el mundo real percibido posee una naturaleza objetiva.



También cuando los sentidos fracasan en la restitución del mundo sensible, sin embargo queda la posibilidad de percibir algo.

Locke puso en comparación la mente humana con una *tabula rasa*, esto es, desprovista de ideas innatas. Es justamente con esta afirmación que Locke alcanza el punto de máxima distancia del racionalismo de Descartes. En efecto, Locke cree que la mente adquiera ideas únicamente a través de la experiencia sensible, constituida a su vez por la sensación y reflexión (en este caso entendiendo la sensación como percepción sensible del mundo mientras que la reflexión corresponde a la percepción del funcionamiento interno de la propia mente).

En definitiva, es posible sacar una importante conclusión: toda la tradición filosófica occidental está atravesada por el dualismo de Descartes, es decir la escisión mente-cuerpo, sujeto-que-conoce y objeto-conocido, ser pensante racional y mundo pensado racionalmente. Es justamente en este dualismo donde la tradición epistemológica occidental choca con la oriental.

A continuación, expondremos resumidamente los rasgos principales de la tradición intelectual japonesa, puesto que representa una interesante clave para una lectura teóricamente más eficiente, realística y productiva – respecto a la tradición occidental – del proceso de creación de conocimiento y de las dinámicas del cambio organizativo y social.

### *La perspectiva oriental*

Probablemente la característica más típicamente distintiva del pensamiento japonés es su basarse en la unidad de ser humano y mundo natural y, paralelamente, en la incapacidad de separar y objetivar el yo de la naturaleza.

Un ejemplo práctico de esta simbiosis – del humano y del natural – se encuentra en las características estructurales del lenguaje de esta cultura: la lengua japonés necesita el pensamiento visivo y la manipulación de imágenes tangibles. En otras palabras, las representaciones lingüísticas japonesas, a pesar de su pertenencia al mundo real o de la fantasía, tienen por el sujeto que habla un valor de realidad en cuanto existen en su mente en el mismo momento en el que se expresan. El lenguaje japonés sugiere también una visión peculiar del tiempo y del espacio: el japonés considera el tiempo como el fluir continuo de un presente en renovación permanente – contrariamente a la tradición occidental que posee una percepción secuencial del tiempo –. También en la visión del espacio, el japonés no utiliza una perspectiva bien definida, un punto de vista fijo e inmutable, y esto es evidente, por ejemplo, en la tradición pictórica, donde la ausencia de perspectiva hace que el pintor no necesite dibujar las sombras.

Así pues, la unidad del humano y del natural representa una constante imprescindible del pensamiento japonés y esto implica una renuncia a cualquier metafísica que predetermine la relación entre pensamiento humano y naturaleza. Este comportamiento mental constituye, en definitiva, una de las características

más importante de la tradición intelectual japonesa, característica que incide profundamente sobre la gestión del conocimiento y sobre el relativo ámbito organizativo.

La natural consecuencia de la cultura japonesa, esto es, creer en la unidad cuerpo-mente, ha sido la valorización de la interacción entre el yo y el otro. He aquí otra importante diferencia entre la cultura occidental y la oriental: mientras que la primera se caracteriza por una visión a menudo atomística y mecanicista de las relaciones humanas, la segunda concibe estas relaciones en una perspectiva colectiva y orgánica.

A continuación trazaremos un breve repaso histórico sobre las modalidades con las que las principales teorías económicas han tratado el conocimiento y su papel en los fenómenos económicos. Será posible observar cómo, en general, las diferentes teorías económicas se enfocan en particular en los procesos de adquisición, acumulación y utilizzo de conocimiento *existente* más que en verdaderos procesos de creación de conocimiento. Dicha comparación de filosofías debería permitirnos destacar las diferencias existentes entre tradición epistemológica occidental y oriental y, por consecuencia, observar y analizar las modalidades de tratamiento del conocimiento típicas de los citados enfoques filosóficos, y también las consecuencias en el aspecto organizativo y en el aprendizaje.

### 1.3.2 *Conocimiento y teorías económicas: una mirada al pasado*

En el ámbito económico, el conocimiento ha constituido un factor crucial para la formulación de varias teorías económicas. A continuación expondremos algunas de las principales teorías económicas que encierran en el concepto de conocimiento su propio aparato teórico.

#### *Marshall, Hayek, Schumpeter*

Alfred Marshall, precursor de la corriente económica neoclásica, fue uno de los primeros estudiosos en llamar explícitamente la atención sobre la importancia del conocimiento en las dinámicas de la actividad económica. A diferencia de otros economistas clásicos, que interpretaban el conocimiento como un elemento inoportuno en la actividad económica, Marshall reconocía en el conocimiento el más robusto motor de la producción (Marshall, 1965). De todos modos, es preciso subrayar que para los economistas neoclásicos el conocimiento era identificable substancialmente con la información del precio. Por tanto, la economía neoclásica desconocía el conocimiento tácito y explícito contenido en los sujetos económicos.

La perspectiva sobre el concepto de conocimiento mutó con la escuela económica austriaca, representada por Friedrich Von Hayek y Joseph Schumpeter, que pusieron mayor atención sobre el aspecto *subjetivo* del

conocimiento y sobre la imposibilidad de considerarlo como una cantidad fija. En particular, Hayek (Hayek, 1937) subrayó la importancia del conocimiento tácito – es decir, específico de un determinado contexto espacio-temporal – distinguiéndola del conocimiento científico, lo cual concierne a unas reglas generales. No obstante, Hayek no logró visualizar uno de los procesos fundamentales de la creación de conocimiento, esto es, la conversión del conocimiento tácito a explícito, quedándose así en una concepción *estática* del saber y sosteniendo exclusivamente la necesidad de optimizar el utilizzo del conocimiento existente.

Otro importante estudioso austriaco, Joseph Schumpeter, se ocupó de la naturaleza cambiante y provisoria de la economía capitalista. En esta perspectiva, el desarrollo del capitalismo se traduce en la creación de nuevas combinaciones de conocimiento explícito (Schumpeter, 2010). Con estas afirmaciones, Schumpeter había centrado en parte una de las dinámicas fundamentales del proceso de creación de conocimiento, esto es, la combinación innovadora de los conocimientos.

### ***Penrose, Nelson y Winter***

Diversamente de Schumpeter, que había enfocado su análisis en el proceso de cambio en sentido global, Edith Penrose puso su atención sobre el análisis del desarrollo de la empresa, definida como organización formal y conjunto de

recursos productivos humanos y materiales (Penrose, 1959). Según la estudiosa, los recursos por sí mismos no constituyen los factores del proceso productivo sino que son los servicios que tales recursos permiten obtener los que tienen importancia en la empresa. Los servicios son, a su vez, el resultado de la experiencia y del conocimiento acumulados en la empresa; en otras palabras, la empresa puede ser considerada como un ente depositario de conocimiento.

Otro aspecto importante del análisis de Penrose consiste en definir el proceso de planificación de los recursos como un factor determinante del desarrollo de la empresa: los responsables de la planificación en la empresa crean *imágenes* – o, por utilizar un término actual, crean una *visión* – de la empresa misma y del ambiente donde opera, evaluando puntos de fuerza y debilidades, oportunidades y vínculos ambientales, y planificando por consecuencia el utilizzo de los recursos, todo esto a partir de la experiencia o *know-how* acumulado.

También Nelson y Winter, en el ámbito de la teoría evolucionista del cambio tecnológico y económico, consideran la empresa como un depósito de conocimiento. Más específicamente, estos dos estudiosos definen el conocimiento acumulado por la empresa como un conjunto de esquemas de comportamiento regulares y previsibles definido *rutinas* (Nelson & Winter, 1982). En este contexto, la innovación constituye un proceso imprevisible de variación de las susodichas rutinas. Asimismo, Nelson y Winter han elaborado

el concepto de *trayectoria natural* con el que pretenden especificar el particular camino de desarrollo tecnológico de la empresa, al definirla como estrechamente conectada con el *régimen tecnológico*, esto es, el conjunto de los conocimientos cognitivos sobre el potencial de desarrollo tecnológico.

Cuanto acabamos de describir pone en evidencia que la cantidad y calidad de desarrollo tecnológico de una empresa depende estrechamente del conocimiento acumulado por la misma, pero parece faltar en la literatura económica de entonces una conexión explícita entre creación de conocimiento tecnológico y procesos organizativos complejos.

### **1.3.3      *Conocimiento y teorías organizativas y del management: principales referencias***

Las teorías apenas descritas se han focalizados sobre el conocimiento existente en las empresas subestimando o ignorando la creación activa y subjetiva de nuevos conocimientos por parte de sujetos económicos. Las razones de ello pueden encontrarse esencialmente en la fuerte tendencia, típicamente occidental, a conferir científicidad a la economía. Dicho con otras palabras, persiste en los economistas una concepción – heredada con Descartes – del conocimiento como separado del sujeto que lo produce.

Una orientación análoga a la susodicha se encuentra en aquellas teorías del management fuertemente connotadas en sentido *humanístico*. La razón de ello

puede reconducirse al hecho de que en el área de estudios del management cobran protagonismo sobre todo aquellas prácticas manageriales invertibles sobre el campo, a diferencia de lo que se verifica en el área de competencia de los economistas, más atentos a la elaboración de modelos abstractos.

En la literatura del management es posible distinguir dos principales enfoques teóricos: el primero se basa sobre la tendencia a conferir científicidad a la estrategia del management; el segundo, por el contrario, centra la atención sobre el concepto de cultura organizativa.

Una vez más, parece reaparecer una reformulación de la diatriba racionalismo-empirismo que, esta vez, concierne al enfoque científico de las estrategias del management, en contraposición a otro mayormente orientado en sentido humanístico.

#### **1.3.4      *El management científico***

Los orígenes del management científico remontan a Frederick Taylor, que propuso eliminar la escasa productividad de los trabajadores a través el uso, en el ámbito de la organización y ejecución del trabajo, de métodos y procedimientos científicos – y, por tanto, altamente estandarizados y rígidos –.

El *management científico* (Taylor, 1911) ha representado un intento de formalización y objetivación de los conocimientos y capacidades tácitos, implícitos en el sujeto, no logrando pero capturar la dimensión heurística y



creativa intrínseca de los trabajadores. De hecho, usualmente el proceso de creación de metodologías laborales innovadoras ha sido puesto bajo exclusiva responsabilidad de los managers.

Bajo el impulso de la rápida difusión del taylorismo nació la *teoría de las relaciones humanas* que, básicamente, destacaba la importancia de los factores humanos en el management. Una fase importante de este enfoque teórico ha surgido durante los años veinte y treinta del siglo pasado, cuando un grupo de investigadores de la universidad de Harvard, dirigida por Elton Mayo, dirigieron una serie de experimentos en una instalación de la Western Electric en Hawthorne (Mayo, 1949): los estudios demostraron la incidencia sobre el nivel de productividad de factores sociales como el humor, el sentido de pertenencia a un grupo laboral y la capacidad de comprender las dinámicas de grupo.

A partir de los susodichos estudios, Mayo elaboró, en colaboración con F.J. Roethlisberger (Roethlisberger & Dickson, 1939) y otros, una nueva teoría del management llamada *teoría de las relaciones humanas*, que básicamente se contraponía a la visión, típica de Taylor, del trabajador mecanizado y subrayaba la naturaleza social del ser humano y la necesidad por parte del management de pensar el trabajador en el contexto de un grupo de trabajo. Mayo subrayó además la necesidad de cuidar y desarrollar relaciones humanas satisfactorias en el ámbito laboral, de manera que pueda ser posible incidir directamente sobre el nivel de productividad general.

No obstante la importancia atribuida a los factores humanos para el desarrollo de la productividad, la escuela de las relaciones humanas no consiguió alejarse netamente de la concepción taylorista del trabajo; sucesivamente, ha sido reabsorbida en modelos teóricos tendientes una vez más a considerar el sujeto laboral como basado sobre sencillas relaciones estímulo-respuesta, infravalorando así la capacidad intrínseca del individuo para crear conocimiento.

### ***Chester Barnard***

Uno de los primeros estudiosos que propuso una síntesis entre la *racionalidad mecanicista*, típica de la escuela de Taylor, y el énfasis de los factores humanos, típico de la escuela de las relaciones humanas, ha sido Chester Barnard.

Barnard ha sido entre los primeros en reconocer la importancia de la gestión organizativa al interno de la empresa. Gracias a su experiencia personal como presidente de la *New Jersey Bell Telephone Company*, Barnard formuló una teoría del management que se basa sobre dos ejes esenciales:

- el conocimiento no se resume meramente en contenidos lógicos-lingüísticos, sino que comprende también aspectos no lingüísticos y del comportamiento;

- en segundo lugar, los líderes de empresas deben crear valores, credencias y conceptos que permitan asegurar solidez al sistema de conocimientos presente al interno de una organización, además que gestionarla como un sistema cooperativo.

Un rasgo fundamental de la teoría de Barnard es la distinción entre procesos mentales lógicos y no-lógicos (Barnard, 1948): los primeros dan lugar a un conocimiento de tipo científico, formal y expresable; los segundos tipos de procesos originan conocimiento básicamente inherente a procesos mentales inconscientes – como procesos evaluativos y de decisión – y, consecuentemente, difícilmente expresables y formalizados.

En opinión de Barnard, el problema fundamental del proceso de organización del management consiste en canalizar objetivos conflictivos, pertenecientes a diversos actores sociales, en un sistema cooperativo racional. El conocimiento desempeña, en este sentido, un papel primario en cuanto permite generar aquella racionalidad cooperativa necesaria para superar las limitadas capacidades de elaboración de la información típica de los seres humanos.

Por lo tanto, Barnard tiene el merito de haber destacado la importancia de la armonización de los procesos lógicos y no-lógicos característicos de la mente humana, además de los aspectos científicos y conductuales del conocimiento. No obstante, Barnard no ha explícitamente tratado las modalidades de creación de conocimiento al interno de la organización ni tampoco ha dado explicaciones

exhaustivas en relación a las cuestiones centrales de cómo traducir el conocimiento tácito y conductual de los miembros de la organización en conocimientos organizativos y de cómo utilizar dicho conocimiento de manera funcional a las oportunidades ambientales y contextuales.

### ***Herbert Simon***

Rehaciéndose a las ideas elaboradas por Barnard sobre la importancia del management en las organizaciones, Herbert Simon analizó los procesos de decisión y de *problem solving* internos a una organización, la cual a su vez es entendida como sistema de elaboración de la información (Simon, 1947). Simon desarrolló una teoría científica concerniente los procesos de decisión y de *problem solving* que gravitan alrededor del concepto de *racionalidad limitada*, por él mismo formulado.

El afirmó que el ser humano tiene limitadas capacidades de elaboración de la información. A partir de este supuesto, construyó un modelo *cibernético* de la mente humana, entendiéndola como un procesador de información. Más específicamente, Simon sostuvo que la estructura cognitiva humana actúa como un centro de elaboración de la información procedente de los órganos sensoriales; estos datos – input – serán luego traducidos en estructuras significativas reabsorbidas por la mente bajo forma de nuevos conocimientos.

Simon afirmó además que las características estructurales y funcionales típicas de una organización son análogas a las de los procesos cognitivos humanos.

En conclusión, Simon remarcó el aspecto lógico de los procesos de decisión en la organización, además de los límites de las capacidades cognitivas humanas que necesariamente influyen tales procesos. Por otra parte, descuidó el *conocimiento conductual* de Barnard y el *conocimiento tácito* de Polanyi (Polanyi, 2011), considerándolos como factores de interferencia al interno de la organización. Todo ello porque Simon atribuye mayor relevancia al aspecto racional y lógico de los procesos de decisión y de *problem solving* más bien que al aspecto axiológico y de significado. En efecto, según Simon, la organización tiene el objetivo de reducir la complejidad de los problemas y la redundancia de información. Esta concepción ha llevado Simon a no considerar la capacidad potencial de los seres humanos de crear conocimiento y que, a su vez, ésta permita descubrir y resolver los problemas presentes al interno de una organización. Además, subestima la capacidad proactiva de la organización sobre su contexto de referencia, limitándose a atribuir a la organización un papel de adaptación pasiva a la dimensión ambiental.

### ***Karl Weick***

El paradigma teórico de Simon fue objeto de críticas por Karl Weick que, en efecto, remarcó la ambigüedad y la irracionalidad que caracteriza los

procesos de decisión y de *problem solving* internos a una organización. Según Weick, el sistema organizativo representa no tanto un medio de planificación y decisión sino más bien un sistema de percepción de problemáticas cuya función principal es asignar retrospectivamente significado a lo que experimenta.

Weick elaboró en este sentido una teoría organizativa llamada *teoría de la creación de sentido* (Weick, 1995).

La idea de fondo de esta perspectiva teórica consiste en que la realidad es el resultado de un continuo y dinámico proceso de definición del mundo, operado por los seres humanos al fin de crear un orden y dar retrospectivamente sentido a cuanto les ocurre. El concepto de creación de sentido destaca el esfuerzo que las personas realizan con el objetivo de dar credibilidad racional a la propia realidad y a la observada en los demás.

Según Weick, la organización está escandida por ciclos de comportamiento estructurados que adquieren sentido a partir del desarrollo de significados y de modos de entender conjuntamente compartidos entre los miembros que la componen. En efecto, la organización puede leerse también como el conseguimiento de una convergencia de procesos de significación entre los miembros que la componen.

Más allá del mérito de haber destacado la importancia y las dinámicas del proceso de *making sense* organizativo, Weick subestima el potencial

organizativo respecto al saber aprovechar el caos creativo presente en el ambiente para crear conocimiento.

### **1.3.5      *La ciencia de la estrategia***

Como hemos visto hasta ahora, la visión científica de la organización – entendida como un sistema de elaboración de la información – era criticada por el enfoque humanístico que la consideraba más bien como el resultado de un proceso complejo de creación de sentido no racional.

Paralelamente, se iba delineando otra diatriba entre una concepción humanística del management, por un lado, y una visión científica del mismo, por otra.

Entorno a los años Sesenta del siglo XX, algunos estudiosos de management – que pertenecían al *Boston Consulting Group* – llegaron a la conclusión que la empresa tuviese que concentrarse no sólo exclusivamente sobre los costes de producción sino también orientar sus propios objetivos hacia la optimización de la producción y la ampliación de la propia cuota de mercado. El BCG formalizó estas ideas en un modelo de planificación estratégica denominado *PPM – Product Portfolio Management* – que permitió establecer el flujo de fondos destinados a una actividad o a un producto a partir de la tasa de crecimiento del mercado y de la cuota de mercado relativa.

Entre los modelos estratégicos elaborados en el periodo aquí considerado, cabe mencionar el llamado *modelo de las cinco fuerzas* de Porter (Porter, 1979) que, básicamente, pretende explicar como las empresas crean y mantienen ventaja competitiva. Las *fuerzas* de las que habla Porter son: las barreras al ingreso, el poder de negociación de las compras, el poder de negociación de los vendedores al mayor, la presencia de productos o servicios alternativos a los propios y, en fin, la rivalidad entre los competidores actuales.

A través el análisis de esas fuerzas es posible, según Porter, entender la estructura del sector productivo y sus líneas de cambio y, consecuentemente, permitir a las empresas optimizar sus elecciones de mercado y organizativas.

En conclusión, es posible observar que, si bien los modelos teóricos elaborados en el ámbito de la estrategia económica hayan reconocido la importancia del conocimiento estratégico, no han tenido en debida cuenta el mismo proceso de creación de conocimiento. En efecto, estos modelos de referencia han subestimado la importancia, al interno de una organización, de los conceptos de *valores* y *creencias*, que están a la base de la elaboración de una *visión*, necesaria a su vez para mantener en vida las organizaciones en sus heterogeneidad. Además, estos modelos teóricos asignan exclusivamente al top-management el papel de gestionar el conocimiento explícito existente, perjudicando así la posibilidad de utilizar el inmenso patrimonio de



conocimiento tácito poseído por los demás miembros de la organización. Finalmente, los modelos de estrategias científicas no consideran la importancia del conocimiento como factor capaz de generar competencia.

En definitiva, una vez más asistimos a un enfoque taylorístico al conocimiento, cuya gestión es realizada únicamente por los vértices de la organización que, a su vez, no toman en consideración elementos humanos difícilmente formalizables y cuantificables como los valores, las creencias y las experiencias regresas. A continuación analizaremos como los susodichos elementos intangibles serán objeto de atención de los estudios sobre la *cultura organizativa*, nacida en torno a los años Ochenta del siglo XX.

### **1.3.6      *La «Cultura organizativa»***

En torno a la primera mitad de los años Ochenta del siglo XX, el enfoque científico en el ámbito de las decisiones estratégicas empezó a demostrar sus propios límites. Se intentó, por tanto, buscar otra vía que permitiera compensar la falta de competencia derivada por el utilizzo de la *ciencia de la estrategia*.

Peters y Waterman (Peters & Waterman, 1982) a partir de los estudios efectuados sobre algunas empresas excelentes de la época, pudieron observar que el trato esencial que acomunaba esas empresas fuera el favorecer el compartir de valores entre sus propios miembros y, por ende, llegar a crear una

verdadera cultura organizativa que orientara de manera específica el modo de pensar y actuar de la organización.

Uno de los estudiosos que contribuyó de manera relevante a consolidar los estudios sobre la cultura organizativa es Edgar Schein.

Merece la pena mencionar la definición que este estudioso ha dado de la cultura organizativa:

“La cultura organizativa se puede definir como un conjunto de presupuestos fundamentales – frutos de invenciones o descubrimientos o desarrollados por un determinado grupo en el momento en el que ha aprendido a afrontar problemáticas de adaptación externa y de integración interna – que se han demostrado bastante funcionales para ser considerados válidos y, por lo tanto, idóneos a ser transmitidos a los nuevos miembros como la manera más correcta de percibir, pensar y sentir en relación a esas problemáticas” (Schein, 1990, p. 11). En esa definición queda implícito el convencimiento de que el desarrollo de una *visión compartida* requiere necesariamente la presencia de suficientes experiencias compartidas y acumuladas durante un período de tiempo relevante. Es justamente en este sentido que es posible pensar en la cultura como el fruto de una experiencia de grupo.

Por lo tanto, es posible pensar sintéticamente en una definición de cultura organizativa como un conjunto de creencias y conocimientos compartidos por los miembros de una organización.

Concluyendo, los estudios efectuados durante los años Ochenta del siglo pasado sobre la cultura organizativa han arrojado algo de luz sobre la importancia, al interno de una organización, de factores humanos cuales los valores, las creencias, los significados y los símbolos, predisponiendo de tal modo el terreno para que los estudiosos pudieran concentrarse sobre el carácter implícito del conocimiento.

### **1.3.7      *Hacia un nuevo concepto de conocimiento***

Hemos visto como la definición del concepto de conocimiento haya asumido en el tiempo dos principales connotaciones: una de tipo científico – caracterizada por una concepción del individuo como sujeto que elabora, al interno de una organización, la información poseída y la utiliza científicamente en los procesos de decisión y estratégicos – y una concepción más humanística que, por el contrario, se centra particularmente en la capacidad de creación de sentido, un proceso continuo y dinámico de definición de la realidad que brota de la interacción entre individuos.

En torno a la mitad de los años Ochenta del siglo XX asistimos a una serie de intentos de alcanzar una síntesis del enfoque científico y humanístico. Estos intentos finalmente convergen en tres diferentes enfoques, estrechamente conectados entre ellos:

- a)      Los estudios sobre la *sociedad del conocimiento* de Drucker;

- b) Las teorías sobre el aprendizaje organizativo;
- c) Las teorías sobre la gestión estratégica de los recursos organizativos.

### ***La «Sociedad del conocimiento» de Peter Drucker***

En el segundo posguerra, la concepción de la sociedad mutó radicalmente: de industrial, ésta se transformó en sociedad de servicios y, sucesivamente, de la información. Es justamente en ese periodo que empezó a afirmarse una orientación teórica managerial que consideraba las organizaciones económicas como sujetos creadores de conocimiento.

Uno de los pioneros de esta corriente de pensamiento fue Peter Drucker. En *Post-Capitalist Society* (Drucker P., 1993) afirmaba que se estaba a punto de entrar en la sociedad del conocimiento, en la que el recurso económico principal y esencial es representado por el conocimiento y los individuos que lo generan. Por consecuencia, Drucker estaba convencido de que el reto primario de las organizaciones tenía que ser la elaboración de acciones aptas a gestionar, de manera optima, los procesos de transformación que caracterizan todas las organizaciones. Por lo tanto, Drucker consideraba la organización de la sociedad post-capitalista como flexible e inteligentemente moldeada para que pueda enfrentarse al cambio constante y rápido que se iba prefigurando a nivel social, económico y cultural. (Drucker, 1988).

***El aprendizaje organizativo: primeros enfoques***

A raíz de la mencionada reflexión de Drucker sobre la necesidad, por parte de las organizaciones, de modificarse continuamente, se fue afirmando toda una serie de estudios sobre el llamado *aprendizaje organizativo*, considerado el mecanismo fundamental de adaptación necesario para la sobrevivencia de la organización. De hecho, como ocurre por los individuos, también las organizaciones tienen que adaptarse continuamente al ambiente circunstante.

Los teóricos del aprendizaje organizativo afirman que dicho proceso se traduce principalmente en dos tipos de actividades al interno de una organización:

- a) Obtener el conocimiento necesario – el llamado *know-how* – para la resolución de problemas específicos atinentes a la visión de la organización.
- b) Crear nuevos esquemas y modelos mentales idóneos para integrarse con aquellos precedentemente formulados.

Senge (Senge, 2002) en este sentido observa que, en las organizaciones, el aprendizaje puede ser de tipo activo-generativo y pasivo-adaptivo; ambas formas de aprendizaje concurren en reforzar la competencia de la organización, su flexibilidad y, pues, su adaptabilidad a las turbulencias del mercado. El principio básico que debe gobernar el aprendizaje en las organizaciones es lo

que Senge define como *pensamiento sistémico*, esto es, la capacidad por parte del management de armonizar los diferentes modelos mentales presentes en el grupo organizativo y de canalizarlos en un corpus coherente y cohesionado de teoría y práctica.

### ***El enfoque basado sobre los recursos***

En los años Noventa del siglo XX el mercado estaba ya caracterizado de forma importante por una vigorosa evolución, y estas dinámicas han contribuido en resaltar los límites del enfoque *estructuralista*, incapaz por sí mismo de satisfacer la necesidad de las organizaciones de adaptarse a las turbulencia del mercado mismo.

Estos límites han dado origen, entre otros, a un nuevo paradigma de estrategia organizativa llamado *enfoque basado sobre los recursos*. En contraposición al enfoque estructural característico de la ciencia de la estrategia, el enfoque basado sobre los recursos destaca el hecho de que las competencias, las capacidades y las disposiciones estratégicas representan la real ventaja competitiva de una empresa. Por lo tanto, el enfoque estructural ya no puede enfrentarse a las extraordinarias transformaciones del mercado; por el contrario, hace falta crear estrategias dinámicas, que generaran organizaciones que aprenden, en grado de adaptarse y modificarse rápidamente en el tiempo, y todo

ello requiere un proceso complejo de análisis, definiciones de criticidades y resoluciones organizativa y sistémicas de los problemas.

Resumiendo, en esta primera parte se han descrito algunas de las principales teorías económicas, del management y organizativas, características de la tradición epistemológica occidental. Gran parte de esta literatura ha tratado, de forma más o menos directa, el concepto de conocimiento en una perspectiva científica y objetiva, y esta acepción ha empezado a mostrar sus propios límites en torno a los años Ochenta del siglo pasado, época de significativos cambios del mercado. No obstante en esa época se hayan desarrollado varias teorías del management con el objetivo de evaluar el papel del conocimiento en las organizaciones, los estudios sobre el proceso de creación de conocimiento al interno de las organizaciones económicas han sido relativamente modestos. En efecto, inicialmente el enfoque de dichos estudios se centraba en la mera problemática de la adquisición, acumulo y utilizzo de conocimientos pre-existentes, mientras que el proceso de creación de conocimiento era ignorado o subestimado. El motivo de ello puede identificarse en la entonces todavía fuerte trascendencia del modelo dualista de Descartes que, centrándose en la escisión mente-cuerpo, sujeto-que-conoce y objeto-conocido, ha influenciado los teóricos hacia una visión *científica* del conocimiento, minimizando el valor y la incidencia de los llamados *conocimientos tácitos*, intrínsecamente presentes en cada individuo. Por tanto, el

proceso fundamental de creación de conocimiento explícito a partir del tácito es básicamente ignorado y, con ello, una de las dinámicas esenciales de la vida de las organizaciones, esto es, la innovación.

Una interesante perspectiva de análisis del concepto de innovación remonta al estudio del proceso de creación de conocimiento llevado a cabo por Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi. Resumidamente, estos teóricos han desarrollado un enfoque innovador al entender las organizaciones como sistemas, más o menos organizados, que intentan enfrentar la incertidumbre constante del mercado no sólo adaptándose pasivamente a ello sino interactuando activamente. Con otras palabras, las organizaciones tienen la capacidad de transformarse activamente – visión en neto contraste con aquella estática y pasiva típica de la tradición occidental –. Por tanto, presuponiendo que la organización sea una entidad que, para sobrevivir, tiene que relacionarse a un ambiente en continua y rápida evolución, consigue que ésta tiene que ser capaz de crear información y conocimiento y no sólo de elaborar informaciones dadas de forma eficaz. Todo ello implica que la organización se considera como un sistema capaz de renovar sus propios modelos de conocimiento, de pensamiento y acción, reinventándolos y reformulándolos en relación a sus propias capacidades y necesidades ambientales. En definitiva, un aspecto crucial estriba en la capacidad de gestionar la incertidumbre: premisa de este proceso es conocer sus orígenes. En cierto sentido, la incertidumbre nace de la ignorancia,



de la casualidad y de la complejidad, todas condiciones que normalmente se connotan en sentido negativo. En realidad, la ignorancia puede representar un trampolín para la innovación y el descubrimiento. La casualidad puede favorecer el desarrollo del cambio, del aprendizaje, de la evolución y de la adaptación. La complejidad puede animar al crecimiento y al desarrollo de nuevas conexiones estructurales, que finalmente estimulan la capacidad creativa y adaptativa de las organizaciones creadoras de conocimiento.

### ***1.3. El papel de la memoria en el proceso cognoscitivo***

El de la memoria es un campo de delicada investigación, bien porque aborda el tema de la mente y de su funcionamiento, campos del saber de inmensa envergadura, como porque, desde la perspectiva organizativa, todavía no se ha desarrollado una teoría unánimemente compartida respecto a las demás. Sin embargo, cabría citar algunas definiciones útiles del concepto de memoria, por lo que viene a nuestro caso de investigación:

-“La memoria es la facultad de retener y recordar cosas pasadas, y está asociada en primer lugar con individuos” (Walsh & Ugson, 1991, p. 58).

-“Los descubrimientos, invenciones y evaluaciones de los agentes que aprenden deben estar enclavados en la memoria organizativa” (Argyris & Schön, 1978, p. 19).

-“Los hechos pasados, promesas, objetivos, presunciones y comportamientos están almacenados en la memoria” (March & Olsen, 1976, p. 62).

-“La memoria es la habilidad para recordar cosas la cual nos permite exhibir estabilidad en nuestro pensamiento y en nuestras acciones” (Williams, 2001, p. 78).

-“Reglas, procedimientos, tecnologías, creencias y culturas son conservadas a través de sistemas de socialización y control. Son recuperados a través de mecanismos dentro de una estructura de memoria. Tales instrumentos organizativos no sólo graban la historia sino que forman su camino futuro, y los detalles de ese camino dependen significativamente del proceso por el cual la memoria es mantenida y consultada” (Leavitt & March, 1988, p. 326).

En consideración de lo mencionado, es oportuna una primera aproximación a la conceptualización de la memoria, esto es, en trazar los confines (teóricos) entre memoria individual y organizativa. En relación a ello, se pueden distinguir distintas posturas: lo más escépticos, como Argyris y Schön (Argyris & Schön,

1978), afirman que las organizaciones, como tales, no son capaces de recordar. Al otro extremo, hay quien defiende la memoria organizativa, como Sandelands y Stablein (Sandelands & Stablein, 1987), que consideran las organizaciones como entidades capaces de pensar. Pero también se encuentran posiciones intermedias, como la de Weich & Gilfillan (Weich & Gilfillan, 1971), que afirman que la organización guarda y recupera conocimientos independientemente de que parte de sus miembros la abandonen o no. Esto se justificaría a partir de la convicción de que la memoria es capaz de anidarse también en estructuras, procedimientos, reglas y, en definitiva, en la cultura organizativa.

Aunque sean íntimamente interconectados entre ellos, memoria y aprendizaje no deben confundirse, puesto que la primera se acerca más al proceso de retención de la información mientras que el segundo se centra más en los procesos de adquisición. Por lo tanto, trataremos de definir las funciones principales de la memoria, para luego relacionarlas a la dimensión de la llamada memoria organizativa.

#### **1.4.1      *Memoria y sus funciones***

Sintetizando, la función que caracteriza esencialmente el proceso cognitivo de la memoria, organizativa y no, es la de almacenar los conocimientos adquiridos en el tiempo.

Sin embargo, no todos los conocimientos se almacenan, hecho particularmente cierto en el caso de los sistemas organizativos, en los que entran en juego dinámicas diferentes respecto a aquellas del nivel individual. Por ejemplo, una de las razones de la falta de retención absoluta de conocimientos en una organización se refiere al dinamismo entrada/salida de los miembros que la componen. De hecho, una persona que abandone una organización, llevaría consigo tanto el *know-how* madurado en ella, quitándolo a la memoria organizativa, como el *know-how* precedentemente aportado. Por este motivo, para la organización resulta preciso encontrar la manera de extrapolar de sus miembros los conocimientos considerados relevantes, para que sea posible fijarlos en la memoria organizativa colectiva.

Otra dificultad relativa a la retención de conocimiento en una organización es que éste no venga retenido bien porque se considera innecesario o porque se opina, erróneamente, que exista ya en la memoria organizativa. Una solución posible sería que la organización sepa anticipar sus necesidades futuras y, paralelamente, definir claramente naturaleza y contenido de los conocimientos almacenados en la memoria organizativa (Huber, 1991).

En tercer lugar, la dificultad de almacenar conocimiento a nivel organizativo verte sobre el hecho de que es un proceso que implica un coste importante, tanto en términos materiales como de recursos mentales. Por ejemplo, implementar conocimientos en rutinas organizativas o formar sus

miembros en específicas competencias o habilidades comporta un coste considerable.

Por tanto, resulta bastante evidente la importancia de optimizar positivamente los procesos de creación y distribución de conocimiento en la organización, para que esta consiga su adaptación exitosa y continua a un contexto en constante evolución.

Ahora bien, por lo dicho hasta ahora, surge la necesidad de considerar que la memoria no se encuentra exclusivamente en un mismo lugar, sino que está distribuida en los distintos sujetos y sistemas que componen una organización.

En particular, podemos destacar: a) Individuos, b) Procedimientos y rutinas, c) Valores, normas y cultura, d) Red interorganizativa.

a) Se supone que los individuos, en una organización, retengan en su memoria información y conocimientos a partir de sus experiencias directas e indirectas, las cuales, a su vez, pueden seguir el camino para confluir en creencias y valores. Kim (Kim, 1993) habla de modelos mentales individuales, que comprenden, por un lado, el aprendizaje operativo, esto es, aquellas rutinas individuales que los sujetos utilizan para cumplir sus tareas – el llamado *know-how* –. Por otro lado, la memoria individual contiene esquemas mentales, definidos también como aprendizaje conceptual. Ahora bien, si es verdad que parte de estos modelos mentales individuales pueden ser externalizados y formalizados,

por ejemplo en manuales, es también cierto que hay una parte de ellos que es tácita y de difícil formalización y transferencia. Por este motivo, surge la necesidad de recurrir a formas de compartir el conocimiento tácito, por ejemplo a través de las comunidades de prácticas o de los laboratorios de aprendizaje antes mencionados.

b) Coherentemente con cuanto acabamos de exponer, cabe sostener que parte del conocimiento está dentro de los procedimientos y rutinas típicos de una organización. Nelson y Winter afirmaban que “la conversión en rutinas de la actividad de una organización constituye la forma principal de almacenamiento de los conocimientos operativos específicos de una organización” (Nelson & Winter, 1982, p. 99). Así pues, para que sea posible transformar un input en output, no se puede prescindir de aquel conocimiento incorporado en el susodicho proceso de transformación, conocimiento que procede justamente desde la llamada *memoria organizativa*. Todo ello se sostiene también por el hecho de que, normalmente, las rutinas y los procedimientos no consisten simplemente en un comportamiento guiado sin más, sino que tienen una conexión importante con la historia organizativa y la relativa experiencia parte de su propia cultura organizativa.

c) Si tenemos en cuenta la existencia de una historia organizativa, hay que considerar que aquellas experiencias que se han

demostradas válidas para acrecer y mejorar la vida organizativa serán transformadas en valores y normas que, a su vez, convergerán en un más profundo y holístico concepto de cultura organizativa. En este sentido, es posible entender la cultura organizativa como conjunto de conocimientos y creencias compartidas por los miembros de una organización que, más o menos sinérgicamente, contribuyen en crear una memoria organizativa (Schein, 1990).

d) La racionalidad en la comunicación organizativa no depende exclusivamente de los sujetos en ella involucrados sino que es también función del ambiente en el que cobra forma. En este caso, se define ambiente tanto la situación-circunstancia específica como el contexto cultural en el que la organización está ubicada, con sus normas, modelos de comportamiento y procedimientos consolidados y aprobados socialmente. Pero, subrayamos una vez más, el conocimiento, desde el punto de vista cognitivo, no consiste en la mera adquisición de información almacenadas en la memoria, sino que es un proceso de búsqueda y construcción de significados vehiculados por varios medios. Análogamente, los procesos de construcción de memoria organizativa no tienen lugar solamente en el ámbito de la organización sino que se generan gracias también a la transmisión y, sobre todo, negociación de información también al exterior de la organización misma que, por tanto,

resulta conectada con su ambiente. Dicho con otras palabras, la creación y el mantenimiento adaptivo de una red interorganizativa representa un factor dialécticamente relacionado con la construcción y maduración de una memoria organizativa, en la que la información no es inmediatamente situada en un lugar físico sino que reside en el flujo de intercambio tanto al interno de la organización como entre ésta y su ambiente interorganizativo.

Aunque parezca obvio afirmar que la función de recuperación sea la otra cara de la memoria, este proceso en realidad no es tan linear. En efecto, por su tipicidad de funcionamiento, la memoria no permite recuperar todo lo que ha contenido, sino que hay partes de información que, por distintas razones, desvanecen.

No obstante, particularmente en el caso de la memoria organizativa, hay algunas técnicas que facilitan el proceso de recuperación:

- La frecuencia de utilizo de conocimientos;
- La proximidad organizativa, es decir, que la recuperación de conocimientos más cercanos a procesos organizativos regulares sea habitual;
- El utilizo de la tecnología como prolongamiento de las facultades cognitivas de los miembros de la organización, paralelamente a las



mayores oportunidades proporcionadas por la existencia de una red organizativa y tecnológica.

#### ***1.4. Información***

Definir un concepto tan ecléctico como el de *información* es una operación particularmente importante en el contexto de nuestra investigación. Ante todo hay que destacar que la información no nace inmediatamente como elemento de la comunicación, sino que más bien emerge como *dato*, elemento básico identificable con un conjunto de hechos discretos y objetivos relacionados a la realidad. Así pues, los individuos pueden partir de los datos para añadirles valores, propiedades objetivas y, finalmente, significados. Consecuentemente, la información no consiste simplemente en un conjunto de datos, por sí mismo desprovistos de connotación de significado individual o colectivo, sino que dicho concepto se enriquece al proporcionar mayor probabilidad de control de la realidad presente y futura y, a la vez, influenciar los procesos de decisión subyacentes. En este sentido, el éxito o menos de las decisiones individuales y/u organizativas está directamente relacionado con la disponibilidad, cantidad y calidad de la información de la que se dispone en un dado momento.

Otra diferenciación a tener en cuenta es aquella entre necesidades de información y deseos (Mélèse, 1979): mientras que la necesidad de información está dirigida a una correcta finalización de las decisiones tomadas y de los

relativos procesos de ejecución, los deseos de información se refieren más a necesidades de construcción de la propia identidad, seguridad, poder y, más en general, al logro o mantenimiento de determinadas condiciones o estatus.

Finalmente, la revolución de la tecnología junto a la dimensión informática de la que procede, han generado un cambio radical en el sistema de información actual, entendido como un “conjunto de recursos técnicos, económicos y humanos, organizados de forma que permitan establecer las necesidades informativas de la organización y proporcionen dicha información en cantidad/calidad y en lugar/tiempo idóneos, para una correcta adopción de decisiones y para ejecutar las acciones derivadas de tales decisiones.” (Peris, Fernandez-Guerrero, & Tarazona, 1995, p. 129). El sistema informático, en sentido estricto, se refiere por tanto a la posibilidad de manejar grandes masas de datos e informaciones y, por ello, se connota más precisamente como instrumento del sistema de información, aunque su existencia, hoy día imprescindible, afecta de forma bidireccional el desarrollo del sistema de información mismo. Gran parte de las sociedades hodiernas son, y serán, sociedades de la información, en el sentido de que los procesos centrales de generación de conocimiento, la productividad económica, el poder político/militar y los medios de comunicación ya han sido profundamente transformados por el paradigma de la información y están enlazados con redes

globales de salud, poder y símbolos que funcionan según esa lógica (Castell, 1996, p. 47).

### 1.5.1 *Datos, información, conocimiento*

Por lo expuesto hasta ahora, resultará evidente la existencia de una relación esencial entre la información y el proceso de aprendizaje, sea éste individual u organizativo. Sin embargo, no toda la información almacenada se transforma automáticamente en aprendizaje y no toda información conlleva a la creación de conocimiento. Por este motivo, es oportuno evidenciar las diferencias sustanciales existentes entre información y conocimiento.

En primer lugar, la información se define a partir de datos finalizados a la reducción de ambigüedad e incertidumbre o al conseguimiento de mayor control de la realidad, mientras que el conocimiento implica un nivel de información más complejo y que incluye valores, creencias y el llamado *know-how*. En otras palabras, el conocimiento implica una comprensión más global del contexto de existencia de la información, o sea pretende investigar de dónde viene, qué presunciones enraizadas posee y, finalmente, interpreta su importancia y sus límites (Ericksen, 1996). Por lo tanto, una primera diferencia entre información y conocimiento es que la primera se refiere a meros procesos de *problem solving* mientras que el conocimiento eleva la organización de la información hasta

producir un cambio en la interpretación misma de la información, afectando más profundamente los esquemas cognitivos de los sujetos que actúan dicho proceso.

Prosiguiendo con el análisis de esas diferencias, encontramos que el conocimiento, entendido aquí como producto del aprendizaje, contiene un elemento más, puesto que, a partir de la interpretación de la información, puede conllevar a cambios en las reglas de decisión y en las relativas actuaciones individuales y organizativas. Argyris y Schön (Argyris & Schön, 1996) afirman que la información es el entrelazamiento de pensamiento y acción finalizado al *problem solving*, mientras que el conocimiento representa el output de la información organizativa cuando un cambio de pensamiento y acción produce a su vez un cambio en el diseño de prácticas organizativas.

En tercer lugar, reforzando la idea de que el conocimiento sea algo más complejo que un flujo de información, Nonaka y Takeuchi (1995) y Lawrence y Lorch (1967) definen la información como un flujo de mensajes, mientras que el conocimiento se origina a partir del flujo de información y está anclado en las creencias y compromisos del sujeto y, por tanto, afecta más bien la dimensión tácita del conocimiento.

Una cuarta diferencia, enlazada con la precedente, es que información y conocimiento difieren por complejidad y dificultad de transmisión. De hecho, mientras que la información es fácilmente compartible mediante, por ejemplo, la comunicación verbal o los manuales, el conocimiento, en su faceta más tácita,

no puede prescindir de formas más complejas de transmisión, como el contacto humano y el aprendizaje vicario.

Por supuesto, tanto la información como el conocimiento difieren de los datos, siendo estos más nucleares e inertes y, de hecho, asumen forma de información o conocimiento a partir de la interacción entre personas que, a su vez, están sumidas en un determinado contexto social y cultural. No es casual que la llamada sociedad del conocimiento derive de los tres ejes fundamentales que acabamos de describir – datos, información, conocimiento – y que ellos sean representativos, en cierto sentido, de tres fases evolutivas de la susodicha sociedad, cuya capacidad de aprendizaje deriva de su eficiencia y eficacia en incorporar saber y talento innovadores y que, con ellos, pueda mejorar la coexistencia positiva de los individuos y de las organizaciones que con ellos conjuntamente se retroalimentan.

Resumiendo, cabe reconocer y afirmar que los cuatros pilares examinados (aprendizaje, memoria, información, conocimiento) están entre ellos íntimamente enlazados y concurren, con equilibrios más o menos dinámicos y eficaces, en la creación, gestión y evolución de conocimiento. En efecto, la naturaleza estructural de dicha relación genera a su vez una peculiar modificación de la realidad, que no siempre se traduce en ventaja evolutiva efectiva, tanto por el individuo como por las organizaciones. De hecho, el tránsito de la economía industrial a la de la información ha comportado, y ha

dependido estrechamente, de una nueva conceptualización y utilizzo del conocimiento. Todo ello, junto a la capacidad reflexiva del individuo y al medio tecnológico son los principales motores con los que, en medida más o menos directa, todos tienen que enfrentar el actual contexto social, económico y cultural. Además, estos recursos dependen de lo que se puede llamar como *valor intangible*, es decir el *alma* de los productos individuales u organizativos que, según sus peculiaridades, definen el valor individual y/o social de cuanto generado.

El aprendizaje, la memoria, la información y, finalmente, el conocimiento son al mismo tiempo causas desencadenantes y efectos de esos activos intangibles, al protagonizar un proceso continuo de creación de conocimientos tácitos y explícitos mediante los cuales las sociedades en su conjunto se modifican y evolucionan hacia formas organizativas más o menos adaptivas y saludables.

## BIBLIOGRAFÍA

Argyris, C. (1997 September-October). Double-loop Learning in Organizations. *Harvard Business Review*, 115-125.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Barnard, C. (1948). *Organization and Management*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bateson, G. (1972). *Steps toward an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.

Bonaccorsi, A. (2003). *La genesi del nuovo. Come cambiano le organizzazioni*. Milano: Guerini Associati.

Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Fin de milenio* (Vol. 3). Madrid: Alianza Editorial.

Drucker, P. (1988). The Coming of the New Organization. *Harvard Business Review*, 45-53.

Drucker, P. (1993). *The Post-Capitalist Society*. New York: HarperCollins Publisher.

Ericksen, G. (1996). Creating Value by Managing your Organization's Information and Knowledge. *Directorship*, 22 (8), 1-3.

Garvin, D. A. (2000). Crear una organización que aprende. *Gestión del conocimiento*, 51-89.

Gherardi, S. & Nicolini, D. (2004). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Milano, Italia: Carocci.

Hayek, F. (1937). *Economics and Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Herberg, B. (1981). How Organizations Learn and Unlearn. *Handbook of Organizational Design*, 3-27.
- Huber, G. (1991). Organizational Learning: the Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2 (1), 88-115.
- Kim, D. (1993). The Link between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, 35 (1), 37-50.
- Lave, J. & Wenger, E. (2009). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, P. & Lorch, J. (1967). *Organization and Environment*. Boston: Harvard University (*Organización y ambiente*. Barcelona: Editorial Labor, 1973).
- Leavitt, B. & March, J. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Leonard-Barton, D. (1992 Fall). The Factory as a Learning Laboratory. *Sloan Management Review*, 23-82.
- March, J. & Olsen, J. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitets-forlaget.
- Marina, J. A. (2007). *Anatomía del miedo: un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama.
- Marshall, T. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: University Press.
- Mayo, E. (1949). *Hawthorne and the Western Electric Company. The Social Problems of an Industrial Civilisation*. New York: Routledge.
- Mélèse, J. (1979). *Approaches systémiques des organisations*. Paris, France: Hommes et Techniques.
- Moreno-Luzón M., Oltra V., Balbastre F. & Vivas S. (2001). *Aprendizaje organizativo y creación de conocimiento: Un modelo dinámico integrador de ambas corrientes*. Valencia: Universitat de Valencia.



Nelson, R. & Winter, S. (1982). *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge: Mass.

Penrose, E. (1959). *The Theory of the Growth of the Firm*. New York: John Wiley and Sons.

Peris F., Fernandez-Guerrero R., & Tarazona, F. (1995). *Curso de dirección y organización de empresas*. Valencia, España: Editorial Tirant Lo Blanch.

Peters, T. & Waterman, R. (1982). *In Search of Excellence: Lessons from America's best-run Companies*. New York: Harper and Row.

Polanyi, K. (2011). *La gran transformacion: los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Porter, M. E. (1979 March-April). How Competitive Forces Shape Strategy. *Harvard Business Review*.

Roethlisberger, F. J. & Dickson, W. J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge: Harvard University Press.

Sandelands, L. & Stablein, R. (1987). The Concept of Organization Mind. *Research in the Sociology of Organizations*, 5, 135-162.

Schein, E. (1990). *Cultura d'azienda e leadership*. Milano, Italia: Guerini e Associati.

Schein, E. (1993). How can Organizations Learn faster? The Challenge of Entering the Green Room. *Sloan Management Review*, 85-92.

Schein, E. (1990). Organizational Culture. *American Psychologist*, 45 (2), 109-119.

Schumpeter, J. (2010). *Il capitalismo può sopravvivere? La distruzione creatrice e il futuro dell'economia globale*. Milano: ETAS.

Senge, P. (2002). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Gránica.

Simon, H. (1947). *Administrative Behavior: A Study of Decision-making Processes in Administrative Organization*. New York: MacMillan.

Taylor, F. (1911). *Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Brothers.

Walsh, J. & Ungson, G. (1991). Organizational Memory. *Academy of Management Review*, 16 (1), 57-91.

Weick, K. & Gilfillan, D. (1971). Fate of Arbitrary Traditions in a Laboratory Microculture. *Journal of Personality and Social Psychology* (17), 179-191.

Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*.

Williams, A. (2001). A Belief-focused Process Model of Organizational Learning. *Journal of Management Studies*, 38 (1), 67-85.

**Alberto Alonso-Ponga García**

**BETWEEN INTEGRATION AND SEGREGATION.  
A DIALECTIC VIEW OF THE USE OF CULTURAL HERITAGE  
BY THE BULGARIAN COMMUNITY IN VALLADOLID (SPAIN)<sup>1</sup>.**

**ABSTRACT.** Modern cities are composed of a large range of different cultural groups which contributes all together to the creation of the urban scenery. Migrants can be considered as one of the most visible cultural groups in the town. In the case of Valladolid, the Bulgarian community is the biggest migrant community. They started to arrive at the beginning of the XI<sup>st</sup> Century, and now are one of the most integrated collective in the town.

In this paper I will explore the role of Cultural Heritage in the making of the town, and its relation with the integration process of a migrant community. I will describe how the management of Cultural Heritage becomes a way of empowerment of the group. Through participation in the different rituals, the local and migrant groups develop a sense of belonging that lays the ground for the process of the making of the city.

First of all, I will consider two simultaneous processes: the important role of Cultural Heritage in the group definition and the importance of the group definition in the management of the Cultural Heritage. This will allow offering a kind of classification of the different rituals of Valladolid according to the participation of migrant people.

Secondly, I will discuss the relationship between the management of Cultural Heritage and the participation in the city life. This participation will help comprehend the dialectical process between the integration and segregation of migrants in relation to their management of Cultural Heritage. The higher the participation, the stronger the boundaries of the group. Strong boundaries should be understood within the discourse of cultural difference. Such a discourse can turn into a segregation process. Hence, integration should be regarded along with segregation.

Thirdly, I will examine how the participation in the management and performance of some rituals is a way to take part in the process of the making of the town. The management of Cultural Heritage has a big influence on the process of emergence of new meanings for the urban space. The centre and the periphery are continuously redefined by the action of the social subjects living in the town. Migrants can take part in this process through their participation in the different rituals along the year.

### **Cultural Heritage**

In the last decades, Cultural Heritage has become an important object of reflection not only for anthropologists, but also for many other experts from

---

<sup>1</sup> This paper is a reflection after a presentation held in the annual conference of the Associação Portuguesa de Antropologia, Vila Real, September 2013.

different cultural sectors. Step by step, the interest in this field has been growing, developing an important conceptual strategy to analyze and study this area of knowledge. At the beginning of the XXI<sup>st</sup> Century, the distinction between Material and Intangible Heritage turned important, being the main topic of discussion. As a result, the concept of Cultural Heritage is now referred not only to objects (such as ethnographical objects, pieces of arts and handicraft), but also to traditions and the knowledge related to them (UNESCO 2003).

This approach also includes the people involved in the making of the different traditions, rituals and objects, focussing the attention on the sustainability of their way of life. These people are not only the subjects who preserve heritage, but also the subjects who transform, reinterpret, and remake it. As traditions are invented (HOBBSAWM 1983), the material heritage is also reinvented day after day. Even if objects seem to have a more stable conformation than rituals and traditions, their importance and meanings are shaped day after day by the action of subjects. Cultural Heritage refers to a community in which it gains importance and meaning and, at the same time, it shapes the borders of the community itself.

Therefore, Cultural Heritage, in its many different forms, allows exploring the group construction process (HANDLER 1998, LINNEKIN, 1983 #101). It turns especially important when referred to a migrant group which tries to build itself within the new community. In most cases, a big amount of cultural

material is displaced and reinterpreted according to the new position the group has taken in the host society in its attempt to gain a better place in the social space. The preservation, management and performance of Cultural Heritage are closely related to the self-notion of the migrant community. Such a notion is also linked to the local community management of identity and originates a new form of understanding of the groups by both sides.

Material and Intangible Heritage are closely related to the group identity construction. In both cases, objects and practices develop a special meaning, gaining a new place in the core of the definition of the group. Those objects and practices could be found in other groups without any kind of special role for the community. Hence, what turns an object or a practice into Cultural Heritage is the symbolic appropriation made by the community. This central role is recognized not only by the community, but also by the surrounding communities in a broader cultural stage.

In this paper, attention is focussed on the Intangible Heritage of the Bulgarian Community settled in Valladolid. First and foremost, ritual will be considered as one of the most representative practices in the community making. According to Rappaport (RAPPAPORT 1999), ritual can be considered as one of the most important facts in the making of humanity, i.e., community. His broad fieldwork on rituals included not only religious rituals, but also many other civic rituals that occur in a contemporary town. He stressed that a ritual

contributes to the construction of the community, to the emergence of hierarchy, and to the self-interpretation of the group. The performance of the ritual becomes a deliberative action of the group, forced by tradition, which allows exploring the group boundaries and the group construction.

Ritual proves to be powerful in the collective identity management. Hence, to be able to define and determine how a ritual should be performed becomes an important source of social power. Ritual also enforces the links between individuals, leading to the emergence of a social network which lays the ground for the group construction. It provides the person with a potential range of weak ties, which can be enforced by the personal action. It provides the person with a sense of belonging to the community. By the performance of the ritual, the group itself will be assembled. The relationships between the group and other different groups will be also shown in the performance of the ritual.

With particular reference to this case study, the Bulgarian Community settled in Valladolid takes part in the performance of different kinds of ritual along the year. Since they are a long settled and good integrated community, they play an active role in the different rituals which contribute to the making of the city as a complex of social relationships. For analytical purposes, I will consider three kinds of rituals: (i) Bulgarian Rituals, (ii) Local Rituals (iii), Merging forms. This classification should be understood as an analytical tool

which allows understanding the continuum that characterizes the real social life of the city.

(i) **Bulgarian Rituals.** This group includes those rituals the Bulgarian community performs for itself. They are the Bulgarian traditional rituals supposed to be played by the former community in Bulgaria. The participation in this kind of ritual is related to the belonging to the migrant community. Hence, it is important for the reinforcement of the ties within the community. It plays an important role in the group identity definition because it stresses the cultural difference between the Bulgarian community and other groups settled in the town. This group comprises the celebrations of the scholar festivities at the Sunday school, the Marteniza, the folk dances exhibitions, and the celebration of the Day of Bulgarian Alphabet.

Those rituals can be found among the Bulgarian Communities settled in many other countries (KARAMIHOVA 2010). Hence, they can be considered important for the Bulgarian migrant groups in many other places. On the other hand, their importance in the current social life of Bulgaria is hard to define. In the last two decades, they have lost their main place in the social scenery, remaining as nostalgic celebrations only for a few members of the community. As it happens in many other migrant groups, Bulgarian migrants are stressing some of their particular traditions to emphasize their cultural peculiarity. The

performance of rituals plays a crucial role in the group definition by pointing out its difference and reinforcing the group boundaries.

(ii) **Local Rituals.** This group includes the rituals and festivities the town celebrates in an official way, such as the Eastern Processions, the Main Festivity of the Holy Virgin of St. Lorenz, or the Main Festivity of St. Peter Regalado. Those rituals express the identity of the town which celebrates the very old tradition of each of those events. The appeal to tradition becomes relevant to justify the celebration and performance of the different rituals, even if some evident changes have occurred (i.e. less than 20 years ago, the Main Festivity of the Holy Virgin of St. Lorenz was the St. Mathieu celebration). Those rituals and festivities are performed by the local population for the local population. Many different collectives are involved as social actors, creating a space for social communication where the symbols managed in the ritual make sense. These rituals are organized in a high hierarchical way, with local authorities playing a decision-making role.

Foreign people can participate in those rituals. Actually, their participation is expected, but they are far from the power position. As the Bulgarian community is highly integrated within the local society, the participation of its members in these rituals occurs at an individual level. Most of them take part in different activities and enjoy the many amusements offered in those periods as



regular citizens rather than as migrants or Bulgarians. The town is a social complex where the sense of belonging and the right to participation are not so strongly defined. The town boundaries are hard to define. Hence, people from many different social groups can find their place in the town's rituals.

(iii) **Merging Rituals.** This group includes the rituals made by the local authorities specifically for the migrant population. The importance of migration in the city life has increased in the last twenty years. It has reached a critical point where the local authorities have started to develop specific programmes for migration. In the last decade, these programmes have been oriented to the inclusion of migrants in the city. They have tried to improve the participation of the migrant population in the city life. The local authorities have created a set of new rituals and festivities specifically directed to the migrant population, where its participation is expected through the migrant associations settled in the town. Those rituals and festivities are considered as “merging rituals” because they are neither migrant rituals (because they do not refer to any real concrete migrant society), nor local rituals. They are new rituals planned by the locals, performed by the migrants, in order to show their different cultures to the whole society. That is why the term “merging ritual” is used.

In Valladolid, the Intercultural Week, the Carnivals, and the International Festival are also celebrated. The performance of these festivities is carried out

by the different migrant associations. Migrants can participate on an individual level, like the local population, but, in order to play a major role, they need to be engaged in one of those associations. In the case of the Bulgarian community, the three Associations settled in the town take part in the different events. The Bulgarian Association Stara Planina plays an important role in the different rituals because it is the only association which has a dance group and enough members to carry out activities.

Cultural Heritage, both material and intangible, is a symbolic construction that expresses the identity of the community. The intangible heritage, specifically rituals and festivities, becomes a place which provides the person with a set of social ties, a social network where the ritual develops its meanings, transforming the self-perception of the group. The meanings of the Cultural heritage are not fixed but change with the performance over time. While the migrant communities are taking part in the performance of the ritual, they are also taking part in the process of the definition of the town. The different rituals presented above are only a theoretical approach to understand a changing reality. The importance of the different rituals is not a fixed position, but a process of negotiation between the different social actors. In this process, the local scenery is defined marking the boundaries of the local group as well as those of the different migrant groups. The successful integration of the Bulgarian community

in daily life can also be found in their successful participation in the performance of the ritual.

### **Performance and participation: between integration and segregation**

The rituals and festivities are at the basis of the social group, providing the person with a big range of social ties that link one to each other. They are important facts that represent the social life of the town. Hence, the participation in such events can be regarded as a way of integration in the social complex that makes the city. As to the classification mentioned above, the Bulgarian Rituals and the Merging Rituals are the most interesting for this research. Since the participation in the local ritual is only in an individual way, its analysis will exceed the purpose of this paper. Therefore, in the following pages, integration and segregation through cultural heritage will be analyzed by taking into account Merging and Bulgarian Rituals.

Those different kinds of ritual share a set of common characteristics that allow further analysis. First of all, in both cases, an important difference concerning the participants should be pointed out. It is possible to consider the individual participation besides the group participation. However, groups have a higher degree of agency and play the main roles in every event. For this reason, rituals and festivities will be considered from a group point of view. These groups, understood as social actors, are the subjects that perform the different

rituals, in both the Bulgarian and Merging rituals. The various Bulgarian Associations in the town are the subjects which organize and perform the different events. For example, in the celebration of the Carnivals, the different migrants of the town take part in the performance of the opening march, always as members of migrant associations. In this festivity, the agency lies on the local authorities, but they take into account the proposals from the different participating collectives. Even the local people involved in this festivity take part through the “peñas”, associations arranged for the main festivities of the town that also start to play some roles in other events along the year. Belonging to an association allows the person to play a main role in the ritual. Somehow, belonging to an association means belonging to and having the right to participation in the social life of the town, just as, in a clan-based society, belonging to a kinship group means belonging to the society.

Secondly, besides the different associations involved in it, the performance of the ritual entails the potential participation of many other people in a varying extent. The performance of the main activities and roles is reserved only for those collective subjects belonging to associations. However, as it occurs with many other festivities and rituals in the town, they are directed to an unspecified range of different people who take part in many different ways, i.e. as simple spectators, tourists, or possible participants in some concrete events in the ritual. In the last decades, Cultural Heritage, particularly the Intangible Heritage, has

become a source of tourism (KIRSHENBLATT-GIMBLETT 2004). Hence, the performance of a ritual has also gained a tourist meaning, which implies that it should be adapted to the modern society so that it can be understood by a big variety of different people, not necessarily related to the local context.

In the case of the celebration of the Carnivals, it is evident that the opening march would not make any sense without the big amount of spectators surrounding the different collectives which perform the ritual. In this case, as the local authorities have the highest degree of agency in the ritual organization and in the decision-making process, they are the most interested in the attendance of spectators and tourists. The Bulgarians asked about the Carnival celebration spoke proudly about the group of the association Stara Planina they had formed to take part in the Opening March, because it was bigger than those of other associations. At the same time, the local authorities showed a big interest in its success as a tourist event for the rest of the city, not paying so much attention to the particular attitudes of the concrete and different associations.

This potential integration of the others as spectators is also found in the “Bulgarian Rituals” performed by and for Bulgarians, such as the Marteniza. This is a traditional festivity which marks the end of winter and the beginning of spring, which is celebrated on March 1<sup>st</sup>. In this performance, many Bulgarian nationalistic elements are also included because March 3<sup>rd</sup> is the most important National festivity in Bulgaria (BORISOVA 2012). The Bulgarian people settled

in Valladolid celebrate both festivities together. The festivity is arranged and managed by the Bulgarian Association Stara Planina, hence they are the people with the higher degree of agency. They arrange a concert and exhibitions of traditional Bulgarian dances, performed by the dance group of the association. However, they also make a big effort to include many other people. On the one hand, many Bulgarian people, who do not belong to the association, attend the event as spectators. On the other hand, they also try to include the local population and other migrant groups. They formally invite the local authorities and the management of other migrant associations in the town. The whole event is held in Bulgarian and in Spanish so that it can be understood by everyone. When they speak about the organization of this festivity, they consider the good performance of the different dances just as important as the attendance of a big range of different people as spectators. Hence, the influence of tourism on the cultural heritage can also be seen in the case of the migrants' cultural heritage.

As shown above, the Bulgarian participation in the rituals and festivities of Valladolid occurs through the Bulgarian Associations. These associations act as collective social actors and have a different degree of agency according to the different kind of rituals. The participation of the Bulgarian Associations in the different rituals and festivities of the town is considered quite important by their members. They point out that it is the way they have started to make them visible at the local level. Their participation in the festivities and rituals

reinforces their position among other migrant associations and allows them to keep in touch with the local authorities, which, on the one hand, arrange the merging festival and, on the other hand, attend the Bulgarian Festivals as guests. In this sense, it is clear that the participation of the Bulgarian Associations in the different rituals and festivities is a way to integrate these associations within the local social system. Hence, belonging to an association is a way to take part in such events, integrating the different individuals at the local level. The position of the group would gain a better position for the individual. However, this position is not a reached static point, but a process of negotiation that comprises also the segregation of the group.

As a social group, in this case a Bulgarian Association, gets a better and stronger position among other groups in the town scenery, it gains more visibility. The Bulgarian group reinforces the social ties inside itself, which also means the reinforcement of the group boundaries. If its boundaries are reinforced, the group appears more differentiated in the social complex of the town, highlighting that its members are different and migrants. Such differentiation enhances the potential danger of the segregation of the whole community, because the maintenance of boundaries stresses the difference between the local “we” and the foreign “others”. The management of the Cultural Heritage becomes especially important as a source of identity discourses in the process of integration and segregation performed at the local

level. It is important to broaden the view of the management of the Cultural Heritage by the migrant groups so as to include this dialectical process. Thus, the management of the Cultural Heritage can be a successful strategy in the reinforcement of the group since it helps it gain a better position for itself and its members. At the same time, it stresses the group boundaries, sustaining the cultural difference (STALLAERT 2004).

This paradox of the participation in the rituals is perceived by the Bulgarian community. Most of the Bulgarian people settled in Valladolid do not belong to any association and participate in the Bulgarian or Merging Rituals only as simple spectators. When they are asked about this fact, they answer that they want to be integrated in the local society and, for this reason, they prefer doing the “regular local activities instead of the Bulgarian ones”. They stress that they appreciate their own culture and try to teach it to their children but in a private sphere, because they do not want their children pointed out as “Bulgarian” throughout their life. For this people, Cultural Heritage remains as a place for nostalgia rather than an active strategy of performance of the social life.

Cultural Heritage plays an important role in the community identity definition. The Intangible Heritage, especially rituals and festivities, allow exploring the right to participation as well as the core of the identity of the different groups. Its performance becomes important for the reinforcement of the group and integrates different groups which play different roles in the



different events. This way, migrant groups, such as the Bulgarians, can find a way to participate in the social life of the town. If this participation succeeds, the group and its boundaries will be reinforced. This stresses the cultural difference, being at the same time a source of segregation. The management of the Cultural Heritage plays a major role in the process of group position between integration and segregation.

### **The making of the town**

A modern town is a complex of different people with many different cultural backgrounds who use the urban space and develop a kind of common trends in the social life, making a social complex. Space is more than a physical dimension. It has a symbolic dimension that turns important to understand the life of the town. This symbolic dimension is not static, but it is the result of a continuing negotiation between the different groups and subjects settled in the town. In this sense, the town is always in a making process, in which different social actors take part.

One of the ways to take part in the city making is through the management of the Cultural Heritage. The performance of the different rituals along the year changes the meaning of the different streets and squares integrated in the town. On the one hand, some places are important for the community, since they have a special relevance for the local people. The rituals performed in those places

receive this relevance and become meaningful for the people. On the other hand, some places, which are of no special interest for the local traditional point of view, can become relevant through the performance of some important rituals. In this case, it is the ritual that gives a symbolic meaningful dimension to the places. As a result, it can be suggested that ritual and social space have a feedback relationship, as they transform each other by the action of the social subjects. Hence, the social space, as well as the performance of the different rituals, is always involved in a process of continual transformation.

As to this case study, it is possible to observe that the Bulgarian community takes also part in the making of the city by participating in the different rituals and festivities. Regarding the Bulgarian Rituals, they show a clear will to reach central places for their performances. Even if these rituals are firstly directed to the Bulgarian Community, the Bulgarians have early understood their importance to make the community visible. For this reason, they claim for better places for their performances. Hence, in the last years, they have got better places in more central areas, while, in the early 21<sup>st</sup> century, they used to perform them in outlying stages.

In the case of the merging rituals, the Bulgarian Community has been playing an active role in the organization of the different festivals and events. Deeply convinced of the importance of these rituals to empower the position of the community, the Bulgarian Associations have become active in the

organization and management of the different merging festivities. An example is the organization of the 2013 Carnival. As mentioned above, this festivity is arranged by the local authorities, offering a place for the participation of the migrant associations. In the last celebration, two different Bulgarian Associations, Stara Planina and Asociación Hispano-Búlgara de Ayuda al Inmigrante, organized the different activities along the weekend, playing the role of coordinators among the other migrant associations.

Their participation in the Carnival should be understood taking into account the cultural difference. As many of them told me during the festivities, Carnivals in Bulgaria are celebrated at a very different calendar time (they profess the Orthodox religion) and have a completely different meaning. While, in Valladolid, everyone is expected to be dressed up, in Bulgaria, it is only expected from some selected people from rural areas where masquerades are celebrated (SCHARLANOVA 2010). However, this difference in the comprehension of the festivity did not avoid the active participation of the Bulgarian Association in the Carnival of the town. Not only did they coordinate this event last year, but, after the celebration of this event, they also made several different proposals to the authorities to arrange some changes in the different events. As a result of these proposals, which turned into an effusive discussion at the local authorities' office, in 2014, the opening march was held

in a different place. Therefore, their participation in the rituals of the town gives them the possibility to take part in the city making by transforming such rituals.

The implication of the Bulgarian community in the city making through the management of the Cultural Heritage does not end with the Bulgarian and Merging Rituals. Last year, during my fieldwork, they usually claimed some specific place to show the Bulgarian Culture also within the Local Rituals. As some of the Bulgarians explained me, they had realized they were performing their rituals and culture exhibitions “only in some secondary festivities”. They wanted to perform them also during the main local rituals and festivities. As mentioned above, their participation in the local rituals is expected at an individual level. Now it is clear that they are also claiming for a collective participation. They have made some concrete proposals, such as the inclusion of Bulgarian folkdance groups in the traditional folkdance exhibition held during the main Festivities of the Virgin of St. Lorenz, or the presence of some relevant singer and music player from Bulgaria on the main stage in the Main Square. “We want to show to the local people that we also have good music players, singers... Local people don’t know a lot about Bulgarian culture, and it will be a good opportunity to solve this problem”. Even if, so far, they have not succeeded in this claim, they never hesitate to ask for new places of participation within the local community.

Modern towns are social complexes composed of different cultural groups which interact with each other developing the city as a whole. The many different migrant groups take part in the making of the city through the participation in the city life. This starts a process of redefinition of the different urban places, where the place surpasses the physical dimension, gaining new meanings for the community. Those meanings emerge from the social interaction of the different social actors. The management of the Cultural Heritage can be a successful way to participate in the process of the emergence of the new meanings of the urban space; it becomes a useful way to participate in the city making process. As shown by the field cases, it is important not only for the local population, but also for the migrants settled in a town. Hence Cultural Heritage plays an important role in the modern urban scenery.

### **Concluding remarks**

This paper has explained the importance of the management of the Cultural Heritage as a remarkable way to participate in society for a migrant community. The performance of some rituals can be understood within the process of empowerment of a migrant community in the city life. This way, they cooperate in the process of city making.

Cultural Heritage, both Material and Intangible, is closely related to the notion of community. It has some meanings linked to the community which

preserves and manages it. These meanings are not a definitive stage, but a process of negotiation in which the community shapes its identity through the Cultural Heritage and models its Cultural Heritage according to its identity. Hence, the management of the Cultural Heritage is an important process underlying the making and preservation of a group. Regarding the Intangible Heritage, ritual and its performance lay the ground for the group making process. When considering a modern society, composed of several different groups of people, these rituals become especially interesting. Sometimes they involve different groups, sometimes they are related only to one of the groups settled in the town, but they are always linked to the construction of the group.

Since the rituals and festivities are important to the social scenery, the participation in them becomes a remarkable way of integration. In some cases, the participation in some festivities is expected in the way of associations. Those associations act as collective social actors. Their participation in the different rituals allows them to start a process of empowerment of the group. In this case, belonging to such associations gives to the subject the opportunity to reach a better place in the social arena. In this sense, it is possible to speak about a successful integration of the different associations. However, this integration happens together with a kind of segregation. The empowerment of such collective social actors also implies the reinforcement of boundaries. This reinforcement stresses the cultural difference and allows the emergence of

segregation. Integration and segregation should be meant as two linked components of a dialectical process in the making of the social life. The management of the Cultural Heritage and, specifically, the performance of the ritual, become crucial in such a dialectical process.

The performance of the ritual also transforms the urban space, which takes a symbolic meaning. The management of the Cultural Heritage contributes to the emergence of new meanings for some concrete places of the urban stage. Centre and periphery are not definitive defined places, but they are also involved in the continual transformation of the city. The different collective social actors can change the meaning of the different places through their participation in the performance and definition of the ritual. In this sense, the management of the Cultural Heritage can be understood as a way to participate in the redefinition process of the town. The performance of the ritual appears as a way to take part in the process of the city making.

## REFERENCES

BORISOVA, Y. (2012). *Bulgarski Etnokalendar*. Sofia: Milenium.

HANDLER, R. (1998). *Nationalism and the Politics of Culture in Quebec*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

HOBSBAWM, E.-RANGER, T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: The Cambridge University Press.

KARAMIHOVA, M. (ed.) (2010). *Readings in the History and Culture of the Balkans. In Support of University Teaching*. Sofia: Paradigma.

KIRSHENBLATT-GIMBLETT, B. (2004). Intangible Heritage as Metacultural Production. *Museum* 56(1-2).

RAPPAPORT, R. (1999). *Ritual and Religion in the Making of Humanity*. Cambridge: The Cambridge University Press.

SCHARLANOVA, V. (2010). *Balgarski Tradizionni praznizi i obichai*. Sofia: Enthusiast.

STALLAERT, C. (2004). *Perpetuum mobile. Entre la balcanización y la aldea global*. Barcelona: Anthropos.

UNESCO (2003). *Report on Preliminary Study on the Advisability of Regulating Internationally, through a New Standard-setting Instrument, the Protection of Traditional Culture and Folklore*. E. Board (ed.). Paris: UNESCO.



**Luigi Rossi**

## **SOGGETTIVITÀ E OGGETTIVITÀ NELLE ORGANIZZAZIONI**

**ABSTRACT.** L'autore propone una rassegna delle principali teorie contemporanee dell'organizzazione, evidenziando la diversità di approccio di ciascuna di esse, nonché i presupposti teorici e gli esiti operativi di tali teorie.

L'affermazione che il fattore "umano" sia divenuto, negli ultimi decenni, motivo di riflessione all'interno delle organizzazioni, nasce dalla storia stessa del pensiero organizzativo.

Dal taylorismo fino a oggi, il modo di guardare alle organizzazioni si è radicalmente modificato: "non più dalla struttura alla reazione dei soggetti ma dalla loro mente alla struttura", poiché sono gli individui, che impegnando la loro energia e partecipando alla vita delle aziende e delle istituzioni, apprendono, producono e costruiscono significati condivisi, ovvero "cultura organizzativa".

Essa, fatta di simbologie, credenze e modelli di azione, espressa nella progettazione dell'organizzazione e delle attività produttive, negli artefatti e nei servizi, nell'architettura degli spazi, nelle tecnologie adottate, nei cerimoniali degli incontri e delle riunioni, nella strutturazione delle azioni organizzative, nelle ideologie del lavoro, nel gergo, nello stile di vita e nel modo di apparire dei suoi membri, è stata il filo conduttore delle analisi delle teorie organizzative .

Allo studio della cultura organizzativa e del rapporto impresa-individuo si sono dedicati diversi pensatori dei processi organizzativi: Elton Mayo e la scuola delle Relazioni Umane, Chester Barnard, Michel Crozier, Philip Selznick, Oliver Williamson, Clifford Geertz, Karl Weick, Edgar Schein, Joanne Martin, Gideon Kunda.

La scuola delle “Relazioni Umane” nasce negli USA tra gli anni '40 e '50 dall'esigenza di dare soddisfazione a due esigenze contrapposte o apparentemente contrapposte: a) durezza delle procedure lavorative tayloristiche e b) valori umani della democrazia americana.

Essa è segnata dalla ricerca empirica condotta da Fritz Roethlisberger, William Dickson e in parte Lloyd Warner, anche se il principale teorico ed ispiratore della scuola è Mayo.

La ricerca iniziò quando la direzione degli stabilimenti della WEC di Hawthorne decise di promuovere un programma di ricerche sperimentali sulla “produttività” del lavoro.

Era una ricerca pienamente conforme allo spirito dello “Scientific management”, con il ricorso alla scienza come strumento mentale di conoscenza, la scelta di alcune condizioni fisico-ambientali e la presenza degli operai come oggetto passivo di esperimento.

I risultati, però, disorientarono i tecnici: l'aumento di luminosità in un reparto determinò un aumento della produzione, ma lo stesso fenomeno si

verificò nel reparto di controllo dove la luminosità era rimasta costante. In un esperimento successivo si provò a diminuire l'elemento fisico, ma il risultato non modificò di molto i risultati precedenti.

Se ne dedusse che i dipendenti avevano interpretato la situazione come una sfida alle loro capacità e con il loro comportamento volevano dimostrare di essere in grado di produrre anche in condizioni di disagio.

La Direzione, allora, si rivolse a Mayo e alla sua équipe, poiché si rese conto che lo sviluppo delle ricerche sui rapporti tra motivazioni e rendimento richiedeva l'intervento continuo di specialisti.

Dalle successive ricerche emerse:

1) che l'aumento del rendimento cresce con l'instaurarsi di relazioni migliori nel gruppo e con una migliore distribuzione delle pause;

2) che l'incentivo economico calcolato sul lavoro di gruppo ha un effetto modesto.

Il punto di partenza di Mayo è caratterizzato da tre considerazioni:

- a) importanza del “fattore umano”;
- b) anomia della società industriale e dell'azienda come istituzione reintegratrice;
- c) primato degli aspetti informali nell'organizzazione.

La risposta al primo punto sta nella sottolineatura di una visione più completa del rapporto uomo-azienda che faccia risaltare il “fattore umano”.

L'uomo di Mayo non è l'uomo isolato di Taylor, ma possiede una dimensione sociale. Il secondo punto è il recupero della funzione integrativa delle istituzioni secondarie. Infine all'interno dell'azienda esiste una serie di rapporti non istituzionalizzati ma che svolgono una notevole funzione di integrazione.

Il progetto complessivo di Mayo, però, nella concreta applicazione in azienda, non produsse un efficace e duraturo cambiamento.

Il cambiamento di paradigma avverrà con l'opera di Chester Barnard. Nel suo lavoro *La funzione del dirigente*, riflettendo sulla sua esperienza di dirigente, egli considera l'azienda e in generale le istituzioni un'entità cooperativa. Ciò era dovuto anche al mutamento avvenuto nella struttura aziendale: la figura, nuova, del manager rende i giochi strategici dell'impresa più complessi.

Il manager è tenuto a identificarsi con gli interessi dell'impresa, ma ciò non implica l'annullamento della sua personalità, anzi avere una personalità forte e indipendente è un requisito per essere un manager di successo.

Il punto di partenza è la visione dell'azienda in modo non puramente razionale e formale, ma come luogo nel quale i moventi degli individui determinano i loro comportamenti.

La sua analisi, quindi, si incentra sul rapporto che si stabilisce tra l'organizzazione e l'individuo che cerca in ogni modo di perseguire i suoi fini.

A livello esistenziale, politico, morale, Barnard cerca di costruire la sua teoria sull'operato del management come soggetto di mediazione continua tra gli interessi dell'organizzazione e quelli dei membri che a vario titolo vi sono coinvolti.

A livello teorico egli avverte la necessità di superare la contrapposizione tra visione formale e informale dell'organizzazione. Ma la domanda radicale che è in fondo la più semplice diventa la seguente: perché gli individui creano le organizzazioni?

Attraverso la “parabola del masso”, Barnard risponde a tale domanda indicando alcuni punti teorici:

1) un'organizzazione nasce quando degli individui sono in grado di comunicare tra loro e collaborano per soddisfare bisogni comuni. Emergono così due considerazioni: a) l'elemento informale si esprime nella comunicazione tra individui che scambiano opinioni, idee e propositi; b) l'elemento formale viene espresso nel processo decisionale e quindi nelle procedure da seguire per raggiungere lo scopo. Successivamente Simon analizzerà i processi decisionali, allontanandosi sul piano teorico da Barnard. Organizzarsi equivale a formare un sistema cooperativo, il cui scopo non appartiene più del singolo ma all'intera organizzazione che i singoli hanno formato. L'organizzazione non è allora il risultato numerico degli sforzi individuali ma il risultato della collaborazione che supera e potenzia i limiti

personali.

2) Conseguenza del primo punto è la distinzione ma anche la stretta relazione tra elementi formali e informali in un'organizzazione. Quando si stabiliscono formalmente gli scopi comuni, si dividono i compiti e si assegnano le responsabilità, i rapporti tra gli attori creano nuove relazioni dalle quali si possono sviluppare rapporti informali. Con questo nesso formale/informale, Barnard si differenzia sia dalla scuola classica che da quella delle “relazioni umane”.

Nella distinzione, che rappresenterà la dialettica interna dell'organizzazione, tra fini organizzativi e moventi individuali, Barnard individua due dimensioni dell'azione organizzativa: efficacia ed efficienza.

La prima misura il grado in cui l'azienda raggiunge i suoi obiettivi mentre l'efficienza riflette il grado in cui i moventi personali di far parte dell'organizzazione sono soddisfatti.

Ipoteticamente si danno quattro combinazioni di queste due dimensioni: aziende con alto grado di efficienza ed efficacia; aziende con alto grado di efficacia ma bassa efficienza (modello tayloristico); aziende con alto grado di efficienza ma minore efficacia (modello giapponese?); infine, per assurdo, scarsa efficacia e scarsa efficienza.

In quest'ottica, la funzione del management sarà quella di coniugare efficienza ed efficacia per sviluppare competitività.

Compito e qualità del manager si iscriveranno in tre funzioni:

1) Assicurare un efficiente sistema di comunicazione interna ed esterna: la comunicazione è il pre-requisito per la stessa esistenza del gruppo sociale. Comunicare non è solo dare informazioni ma ascoltare (modello Audit) per sviluppare “identità”.

2) La seconda funzione è garantire il regolare e costante flusso delle risorse necessarie al funzionamento del sistema. Le risorse più importanti sono quelle umane interne ed esterne.

3) Stabilire il fine dell’organizzazione. Lo scopo è concepito come l’insieme di efficienza ed efficacia, il cui equilibrio si realizza attraverso un processo che coinvolge tutti i membri del sistema.

Le argomentazioni di Barnard vengono sviluppate ulteriormente con le considerazioni di Crozier, che afferma che l’individuo non è soltanto un braccio o un cuore, ma una mente, un progetto, una libertà.

Egli osserva che i soggetti hanno degli interessi personali che non solo non coincidono con quelli dell’organizzazione ma addirittura possono indurre a procedure non prevedibili dal sistema. Da ciò la possibilità della nascita di processi degenerativi che al di là della volontà dei singoli conducono l’organizzazione alla conflittualità continua. Tale asimmetria di comportamenti mette in crisi la progettualità assolutamente razionalistica del modello tayloristico che prescriveva e predeterminava comportamenti rigidi

disattesi dai soggetti che sviluppavano strategie alternative.

Un'ulteriore prospettiva teorica viene offerta dal contributo di Philip Selznick, considerato il fondatore dell'“Istituzionalismo” nell'analisi organizzativa. Tale filone di pensiero si sviluppa a partire dalla considerazione che la società non è un semplice aggregato di individui, orientati a massimizzare le proprie utilità secondo criteri strettamente razionali.

Esso pone in primo piano i condizionamenti di ordine materiale, simbolico e morale che concrete istituzioni come lo Stato, la Chiesa, la famiglia, ecc., esercitano sugli orientamenti e sui comportamenti umani. Non di meno, Selznick si differenzia da Crozier per il fatto che l'origine dei processi degenerativi delle organizzazioni non è addebitata alle strategie dei singoli soggetti inseriti nel sistema, bensì all'azione dei centri di potere esterno.

Sulla base della ricerca sulla TVA (Tennessee Valley Authority), Selznick afferma che la letteratura manageriale aveva delineato un quadro ideale della organizzazione sottolineando che:

- ogni organizzazione ha una sua catena di comando, delle competenze tecniche, una divisione del lavoro;
- in ogni organizzazione è presente una delega di compiti che necessita di meccanismi formali di coordinamento e di controllo;
- il rendimento di un'organizzazione, affinché sia regolare e costante,



prevede che il management standardizzi le prestazioni e operi in modo tale che i soggetti siano il più possibile interscambiabili fra di loro, prescindendo dalle loro caratteristiche personali. Il carattere formale delle procedure garantisce così che l'organizzazione non entri in crisi.

Rispetto a tale impostazione, Selznick ritiene che vengano trascurati due elementi importanti per poter capire l'effettiva azione organizzativa.

Il primo è che l'organizzazione formale è solo una componente di una struttura sociale completa. Gli attori non sono solo esecutori passivi, ma individui con una loro esperienza umana.

Il secondo elemento fondamentale è che l'organizzazione si trova inserita a sua volta in un ambiente non neutro che esercita su di essa delle pressioni costringendola a continui adattamenti.

I due elementi portano a un inevitabile paradosso organizzativo: le persone e l'ambiente esterno, perché il sistema esista, sono indispensabili ma al tempo stesso sono fonte di tensioni e dilemmi.

Da un lato il modello formale non riesce a considerare la totalità della vita reale, dall'altro è proprio la vita reale la parte più rilevante per il mantenimento e lo sviluppo dell'organizzazione formale. Il modello formale, per sua definizione, non potrà mai includere gli interessi sia dei soggetti che dell'ambiente esterno.

Secondo Selznick, infatti, le strutture formali possono essere influenzate

da “cricche” interne e da “poteri” esterni. Egli analizza ed esplora i paradossi, le tensioni, i dilemmi che scaturiscono dal rapporto tra individuo e organizzazione. I soggetti tendono a fuoriuscire dai ruoli assegnati, a mettere in gioco tutta la loro complessità esistenziale. Il modello formale non ha gli strumenti, proprio per la sua rigidità, per comprendere e gestire questi comportamenti, così che tali atteggiamenti pongono problemi imprevisi al sistema. Può anche succedere, anche se raramente, che i comportamenti imprevisi creino maggiori risorse per l’organizzazione e che l’organizzazione, suo malgrado, raggiunga il suo obiettivo.

Un ulteriore elemento di disturbo per il sistema formale, nel suo funzionamento, può essere determinato dai centri di potere e pressione esterni che agiscono con obiettivi diversi dall’organizzazione. Da ciò la considerazione delle organizzazioni come strutture “adattive”.

La tesi di Selznick è che le organizzazioni sono strutture sociali le cui componenti interne, per poter sopravvivere, devono soddisfare i seguenti bisogni:

- la sicurezza dell’organizzazione in rapporto alle forze sociali che agiscono nell’ambiente;
- la stabilità delle linee interne di autorità e di comunicazione;
- la continuità della politica e delle fonti della sua definizione;
- l’omogeneità dell’immagine con il significato e il ruolo

dell'organizzazione.

Ciò non garantisce comunque, in assoluto, il successo sempre e in ogni caso dell'impresa.

Il pessimismo di fondo dell'autore trae origine dal fatto che un'organizzazione quando nasce ha bisogno di risorse per vivere ed espandersi, quindi deve stringere accordi, scendere a compromessi, dedicare energie a controllare e/o contrastare i centri di potere già presenti sul territorio. Pur di sopravvivere, la dirigenza viene a patti che possono snaturare il suo compito iniziale. E il concetto di “recalcitranza dei mezzi” serve a Selznick per spiegare le strategie che il sistema mette in campo per autodifendersi.

Uno dei modi di autodifendersi è quello della “cooptazione”. L'autore distingue due tipi di cooptazione: quella formale e quella informale. Con la prima, l'organizzazione assorbe ufficialmente i nuovi elementi coinvolgendoli negli organismi e nelle decisioni, depotenziando le proteste esterne; con la seconda, invece, si viene a patti con i poteri esterni, accettando le loro richieste pur mantenendo formalmente il potere decisionale.

Mentre la cooptazione formale trova una facile legittimazione nell'ideologia dell'organizzazione, quella informale contraddice quasi sempre i valori e gli orientamenti ideologici dichiarati.

Una delle risposte possibili a tale processo conflittuale, è, per Selznick, una leadership in grado di garantire:

- 1) la definizione della missione e il ruolo dell'istituzione;
- 2) l'incorporazione dello scopo dell'istituzione: non indica solo gli obiettivi ma si impegna a creare “identità” organizzativa sviluppando cultura;
- 3) la difesa dell'integrità istituzionale: al leader spetta il compito di tutelare il patrimonio ideale dell'istituzione, i suoi valori e costruire “empowerment”
- 4) la composizione dei conflitti interni attraverso un processo che sviluppi “commitment”

A partire dagli anni '70 il paradigma organizzativo classico si allarga andando oltre la dimensione dell'organizzazione come struttura dai confini ben delineati e definiti dove la gerarchia e la burocrazia sono le tipiche strutture di comando e di funzionamento.

A superare tale visione concorrono due scuole di pensiero: la prima è l'“economia dei costi di transazione” o brevemente ECT; la seconda è l'analisi delle “popolazioni organizzative” o teoria “ecologica”.

Secondo l'ECT il concetto di organizzazione è assai più vasto: è sistema qualsiasi modello stabile di rapporti tra soggetti, siano essi individuali o collettivi. Nel nuovo modo di intendere l'organizzazione, il “mercato” e l'impresa non sono realtà contrapposte, perché l'organizzazione non ha più confini fissi.

L'approccio ecologico ritiene che sia errato studiare le “singole”

organizzazioni, ma che occorra, invece, studiare le “popolazioni organizzative”, ovvero un insieme di aziende che condividono la caratteristica di operare o di aver operato nella stessa nicchia per un certo periodo. Quindi oggetto di analisi non sono solo le aziende sopravvissute a un processo di selezione, ma anche quelle scomparse e del cui insuccesso bisogna cercare le ragioni.

Fino agli anni '70 senso comune e teoria economica hanno condiviso il presupposto che il fine istituzionale delle imprese fosse quello di produrre e di mettere sul mercato una determinata serie di beni, con l'obiettivo di ottenere il massimo profitto, utilizzando al meglio le tecnologie disponibili: l'impresa era in funzione del mercato. Tale affermazione aveva la sua giustificazione ideologica nella produzione di massa del modello tayloristico e in questo contesto la definizione dei confini dell'azienda non era un problema: le risorse tecniche, finanziarie, umane coincidevano con i confini fisici.

Le imprese tradizionali, di norma, avevano un alto grado di verticalizzazione: il ciclo completo della produzione era gestito direttamente dall'azienda. Con gli sviluppi accelerati dei processi tecnologici, con gli anni '70 inizia un processo di deverticalizzazione della produzione: si sviluppa l'“Outsourcing”, come modalità di creazione, produzione e vendita dei beni..

È a partire dagli anni '80, comunque, che viene tematizzato, dentro le organizzazioni, il concetto di cultura organizzativa come valore aggiunto.

Il nuovo modo di guardare alle organizzazioni è stato stimolato dall'antropologia interpretativa di Clifford Geertz. Egli come Malinowski e Radcliffe-Brown, studia le società "pre-letterate", mettendo in primo piano gli elementi culturali che le regolano e governano.

Geertz, però, non si limita a sostenere la necessità di comprendere le funzioni di conservazione dell'ordine sociale, svolte dalle istituzioni e dai rituali in uso. Egli sostiene che occorre capire il punto di vista delle popolazioni indigene, entrare nella loro visione del mondo e afferrare il significato simbolico dei loro codici di lettura della realtà e quindi dei loro comportamenti.

Questo approccio non conduce a formulare leggi o ipotesi generali, come faceva l'antropologia funzionalista, ma riporta a un'empatia intellettuale con la società indagata, cioè a una "comprensione interpretativa" della sua cultura e del suo intero modo di vivere, poiché nella realtà umana nulla esiste prima o fuori della cultura.

L'approccio antropologico-interpretativo viene fatto proprio dal simbolismo organizzativo e applicato alle culture organizzative. L'azienda viene vista come dotata di significati, simboli ed emozioni condivise e ciò comporta che vengano studiati soprattutto gli aspetti omogeneizzanti della vita sociale delle organizzazioni piuttosto che le dinamiche differenzianti.

Questa tipologia di analisi conduce spesso a considerare le organizzazioni

in modo diacronico. Si studiano cioè le fasi di sviluppo e le “drammaturgie” avvenute nella loro storia passata per comprendere le scelte, gli atteggiamenti e le condotte attuali. Le saghe (successioni di capi e crisi superate) idealizzate nella memoria collettiva rafforzano il senso di appartenenza all’istituzione e ripropongono il successo ottenuto nei momenti critici del passato, come modello di azione per il presente.

Al posto della metafora meccanica e organica, i simbolisti propongono la metafora culturale: le organizzazioni sono entità simboliche e non è sufficiente dire che *hanno* cultura, poiché esse *sono* cultura.

Il simbolismo può essere usato in due modi: manageriale e analitico. Il primo senso ha lo scopo di sensibilizzare i dirigenti sull’importanza degli aspetti simbolici nella gestione.

La tesi di fondo è che esiste una connessione tra il successo economico dell’impresa e l’efficacia dei suoi simboli: a un management con una simbologia forte corrisponde un risultato economico favorevole. Spetta al manager gestire il patrimonio culturale e simbolico dell’impresa, scegliere i corsi d’azione più forti, dare significato alle azioni dei dipendenti. Egli occupa il suo tempo in varie attività, ma l’ammontare del tempo dedicato ai vari problemi è anche la misura dell’importanza data a quei problemi, quindi è un messaggio implicito ai dipendenti su ciò che è prioritario o secondario.

Inoltre, nel presentare bilanci e resoconti dell’attività passata, il manager

interpreta la storia dell'azienda e in tal modo dà significato agli eventi.

L'uso analitico del simbolismo ha scopi prevalentemente di ricerca, a differenza dell'uso manageriale. I ricercatori escono dal chiuso della disciplina e si interrogano sulle condizioni strutturali che spiegano il ricorso al simbolico.

È in questi anni che si sviluppano metodi di ricerca qualitativa come lo studio dei casi, l'osservazione partecipante, la ricostruzione di eventi significativi nella storia delle organizzazioni.

Tale impostazione culturalista vede contrapposti un modello oggettivista e uno soggettivista.

Edgar Schein è il maggior teorico di questo filone di pensiero. La sua tesi principale è che studiare un'organizzazione equivale allo studio della sua cultura. Secondo Schein, una cultura si forma sempre all'interno di un gruppo e quest'ultimo è formato da individui che sono stati insieme il tempo sufficiente per aver condiviso problemi significativi, averli affrontati, aver osservato gli effetti delle soluzioni tentate e avere trasmesso quelle soluzioni ai nuovi soggetti. Quanto più il gruppo è omogeneo e stabile con esperienze lunghe e intense, tanto più forte e articolata è la sua cultura.

La cultura deve essere intesa non solo come insieme di idee astratte, ma anche come possibilità di rispondere a problemi concreti, che occorre risolvere inventando e scoprendo soluzioni che poi diventeranno oggetto di



apprendimento da parte dei nuovi membri.

Schein distingue, all'interno dell'impresa, due grandi categorie di problemi: quelli riguardanti l'adattamento del gruppo all'ambiente esterno e quelli riguardanti l'integrazione interna.

I problemi del primo tipo riguardano gli obiettivi, le strategie e i mezzi per realizzare gli scopi e la valutazione delle prestazioni. Ma i problemi possono cambiare man mano che l'organizzazione li affronta con successo e sviluppa un'altra fase della sua crescita.

I problemi di integrazione interna riguardano la capacità dei singoli di funzionare come gruppo.

Il gruppo si sviluppa attraverso procedure di inclusione o esclusione, per distribuire il potere, per sviluppare amicizia, confidenza, per stabilire premi e punizioni anche se l'elemento principale è quello di generare consenso sull'ideologia. La cultura organizzativa è un processo continuo, perché è sempre in atto un qualche tipo di apprendimento che relaziona ambiente esterno e organizzazione, così come si crea tensione continua tra conservazione e innovazione: sta alla leadership mediare continuamente tale dinamica.

Con Karl Weick inizia un nuovo movimento che, pur considerando la cultura importante, ne sviluppa gli aspetti più soggettivi. Gli studi del nuovo indirizzo si incentrano sulla ricerca del "significato" che i soggetti

conferiscono alle proprie azioni all'interno delle organizzazioni .

Nello studio delle organizzazione e del ruolo che in esse svolgono gli individui, Weick si interessa dei processi cognitivi attraverso i quali i soggetti attribuiscono significati alle operazioni che ivi vengono svolte. La sua tesi è che il mondo esterno non possiede un senso intrinseco ma ha sempre il senso che noi gli attribuiamo: non è possibile conoscere la realtà esterna e interagire con essa se non all'interno dei nostri processi di creazione di senso.

Non c'è differenza tra i processi con cui una persona, ad esempio un manager, organizza l'impresa e i processi con cui quello stesso manager conferisce senso ai rapporti che ha con i collaboratori.

Creare senso e organizzare sono la stessa cosa. I punti di forza di tale proposta teorica si possono riassumere in quattro strategie:

1) Considerare la realtà come prodotta dal conferimento di senso ai flussi di esperienza non significa supporre che la realtà sia in ogni caso plasmabile dai soggetti. La realtà attivata dal conferimento di senso retroagisce sui soggetti che l'hanno attivata, li obbliga a prendere atto dei suoi vincoli e a comportarsi di conseguenza. Noi attiviamo l'ambiente in cui ci troviamo poi ad agire. Quell'ambiente ci condiziona per il fatto stesso che l'abbiamo attivato in base alle nostre mappe cognitive. Ogni esperienza viene interpretata e organizzata in modo diverso dal passato;

2) La centralità del linguaggio. Secondo Weick, i soggetti sono calati in

un mondo ambiguo e incomprensibile. Solo sviluppando un linguaggio comune di atti, riti, procedure a cui diamo un significato univoco, possiamo mettere insieme delle serie di azioni interdipendenti in sequenze sensate che generano risultati sensati.

3) La costruzione del *sensemaking*: una delle sue proprietà più potenti è quella di essere intessuto di emozioni;

4) Il problema del potere. Il potere nasce dalla capacità di un soggetto di far accettare a un altro la sua visione della realtà: ad esempio, un manager, che, ripercorrendo la storia dell'impresa, ricorda i momenti eroici del passato, indica i concorrenti da contrastare oggi e gli obiettivi da raggiungere domani, fornisce ai suoi dipendenti un "ambiente attivato", una "mission", che i dipendenti stessi sono sollecitati ad accettare e fare propria. Ma l'accettazione di un ambiente attivato dall'esterno non sarà mai totale, riguarderà sempre e solo una porzione di quella esperienza.

In conclusione, viene abbandonato l'assunto "oggettivista" secondo cui la realtà esterna è intrinsecamente dotata di un senso che a noi spetta soltanto scoprire e con Weick si perviene a un assunto "soggettivista" secondo cui bisogna partire dai processi mentali con cui i soggetti attribuiscono senso alla realtà.

È la strada che permette il passaggio dai processi di conoscenza "taciti" ai processi "espliciti" e quindi a processi di socializzazione delle conoscenze e di

valorizzazione del senso che ogni individuo attribuisce alla realtà.

### TESTI DI RIFERIMENTO

ALVESSON M.-BERG P. O., *L'organizzazione e i suoi simboli*, Cortina editore, Milano, 1993

BONAZZI G., *Dire fare pensare. Decisioni e creazione di senso nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2001

BONAZZI G., *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano, 1997

JEDLOWSKI P., *Il mondo in questione*, Carocci, Roma, 1998

SCHEIN E. H., *Cultura d'azienda e leadership*, Guerini, Milano, 1999

WEICK K., *Organizzare*, Isedi, Torino, 2003

**Michela ALAMPI**

**COLLEZIONI PRIVATE A REGGIO CALABRIA:  
IL RITRATTO DELL'ARCIDUCA D'AUSTRIA**

**ABSTRACT.** Rispetto al tema “Collezionismo a Reggio Calabria tra Seicento ed Ottocento”, è stata condotta una ricerca nei fondi archivistici dell'Archivio di Stato di Reggio Calabria, nell'Archivio storico della stessa città e della Soprintendenza per i Beni Archeologici della Calabria. La ricerca ha condotto all'individuazione di documenti di estremo interesse relativi all'esistenza, tra il XVII e il XIX secolo, di collezioni private nelle case dell'alta borghesia reggina.

Di particolare interesse l'identificazione del personaggio e le vicende relative al Ritratto dell'Arciduca d'Austria nel Museo Nazionale di Reggio Calabria.

**ABSTRACT (Español):** Con respecto al tema “Coleccionismo en Reggio Calabria entre Seiscientos y Ochocientos”, se ha llevado a cabo una investigación archivística en las áreas notariales del Archivo de Estado de Reggio Calabria, del Archivo Histórico de la misma ciudad y de la Superintendencia de Bienes Arqueológicos. La investigación realizada nos ha permitido encontrar documentos de extremo interés relativos a la existencia de colecciones privadas en las casas de la alta burguesía de Reggio Calabria entre los siglos XVII y XIX.

Merecen particular mención los acontecimientos del retrato del archiduque Carlos III de Habsburgo en el Museo Nacional de Reggio Calabria y su identificación.

**Premessa**

Nel panorama culturale dell'Italia del XIX secolo si assiste alla nascita di una fitta rete di musei civici e anche in Calabria, oltre al Museo Provinciale di Catanzaro e al Civico di Cosenza, viene inaugurato il 18 giugno 1882, giorno della festa dello Statuto, il Museo Civico reggino, dall'allora sindaco Fabrizio Plutino<sup>1</sup>.

Si trattava di un'istituzione fortemente voluta da uomini e studiosi appassionati di storia patria, nata con l'intento di accogliere e conservare opere insigni e modesti prodotti di artisti locali, passati al Comune per effetto della soppressione degli Enti e Corporazioni religiose (D.R. 3036 del 7.7.1866), ma anche reperti archeologici

---

<sup>1</sup> Leone G., *Restauro dell'antico: beni artistici e medievali e moderni tra regime di proprietà ed intervento statale*, in “Rivista Storica Calabrese”, n.s., XXX (2009), nn. 1-2, 2010.

provenienti dalla campagna di scavo che accompagnò la riedificazione della città dopo il disastroso terremoto del 1783 e la realizzazione della linea ferrata Reggio Calabria-Eboli.

Un consistente incremento della raccolta avvenne solo successivamente al terremoto del 1908, con l'acquisizione di due importanti collezioni private quali, rispettivamente, nel 1909 la collezione Genoese, frutto di un lascito testamentario di Domenico Genoese, e nel 1915, quella Monsolino-De Blasio-Fieschi, "opere riunite non senza discernimento da un collezionista locale", il quale, non potendo averle nella sua villa, quasi interamente distrutta dal terremoto, "si vedeva costretto a provvedere ai suoi interessi nel modo migliore proponendone l'acquisto al Comune che, di fatto, dopo aver vagliato con la consulenza di esperti, la qualità e la consistenza delle opere, ne deliberava l'acquisto per la cifra di Lire 1000<sup>2</sup>.

### **La collezione Monsolino-De Blasio-Fieschi: il ritratto dell'Arciduca d'Austria**

Nella prima Guida al Museo Nazionale di Reggio Calabria del 1975, P. Olindo Geraci afferma: "La raccolta Monsolino-Lavagna-De Blasio riunisce i quadri posseduti da tre famiglie patrizie reggine, legate tra loro, che avevano continui rapporti commerciali e culturali con Napoli [...] Dei membri della famiglia Monsolino, ci interessa Gaetano, nato a Napoli nel 1797 e morto a Reggio Calabria

---

<sup>2</sup> Cfr. M. T. Sorrenti, *Il patrimonio artistico degli Enti tra committenza pubblica, acquisti e donazioni*, in S. Valtieri (a cura di), *La Grande ricostruzione dopo il terremoto del 1908 nell'area dello Stretto*, Roma, Clear 2008, pagg. 404-443, cui si rimanda anche per la bibliografia precedente.

nel 1876, dove si era trasferito nel 1807. Coprì l'alta carica di fiduciario del Regno e impinguò il suo patrimonio con vastissimi possedimenti terrieri ubicati in Calabria e Campania”<sup>3</sup>.

Nella raccolta, accanto a importanti testi figurativi quali il *Cristo e l'adultera*, opera concordemente riconosciuta dalla storiografia artistica quale autografo di Luca Giordano<sup>4</sup> e la *Popolana che lava i sedani*, dipinto ricondotto al catalogo di Eberhart Kheilau<sup>5</sup>, significativa appare la presenza del ritratto raffigurante l'Arciduca Carlo d'Austria, in quanto fornisce un contributo importante per una corretta datazione del primo costituirsi di questa collezione reggina.

Ciò apre un nuovo percorso di ricerca nell'ambito di un fenomeno, quello del collezionismo in Calabria, che è stato oggetto solo di recente di studi approfonditi e documentati confluiti in un'opera fondamentale per la conoscenza della politica culturale e del gusto della Calabria vicereale e postunitaria<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> P.O. Geraci, *Il museo nazionale di Reggio Calabria. L'arte bizantina, medievale e moderna*, Reggio Calabria, Ed. Parallelo, 1975.

<sup>4</sup> Cfr. G. Scavizzi-O. Ferrari, *Luca Giordano*, 2 vol., Napoli, Ed. Scientifiche italiane, 1992, I, pag. 52, figg. 79 e 76.

<sup>5</sup> Cfr. L. Laureati, *Ragazza che lava sedani (allegoria della Terra e/o dell'Acqua)*, in F. Porzio (a cura di), *Da Caravaggio a Ceruti. La scena di genere e l'immagine dei pitocchi nella pittura italiana*, Catalogo della Mostra, Brescia, Museo di Santa Giulia, 28 nov. 1998-28 febb. 1999, Schira, Ginevra-Milano, 1998, pagg. 336-337.

<sup>6</sup> A. Anselmi (a cura di), *Collezionismo e politica culturale nella Calabria vicereale borbonica e postunitaria*, Roma, Gangemi Editore, 2012.



In tale contesto acquista rilievo il Ritratto menzionato dell’Arciduca Carlo d’Austria (1685-1740) raffigurato in età giovanile e vestito dell’Ordine del Toson d’oro<sup>7</sup>.

La figura dell’Arciduca è impostata di tre quarti al centro della tela e volge lo sguardo verso lo spettatore, uno sguardo affettato, espressivo solo della regalità che egli rappresenta. Indossa la corazza e sul petto ricade il collare del Toson d’oro formato da “acciarini” (detti anticamente “focili”) d’oro contrapposti, alternantisi a gemme che simulano pietre focaie sprizzanti simboliche fiammelle, e terminante con un gioiello riproducente una pelle di ariete. Il viso è incorniciato da una parrucca, la fronte alta, le sopracciglia ben disegnate e le labbra carnose; accanto, su un trespolo coperto di velluto purpureo, è la corona di Spagna.

Come è evidente si tratta di un ritratto “d’apparat” che, pur nel rispetto delle caratteristiche fisiognomiche del personaggio, intende unicamente comunicare il ruolo, il potere, lo status dell’effigiato.

---

<sup>7</sup> L’Ordine del Toson d’Oro venne modellato sull’esempio dell’Ordine della Giarrettiera inglese, ma venne dedicato a Sant’Andrea, che ne è il patrono. Filippo di Borgogna, suo fondatore, era infatti stato nominato cavaliere dell’Ordine della Giarrettiera, ma aveva rifiutato per evitare di recare offesa al vicino Re di Francia col quale stava inaugurando una politica proficua per il suo Stato. Come l’Ordine della Giarrettiera, esso si distinse per avere un numero limitato di cavalieri che potevano ricevere l’onorificenza. La grande particolarità e novità di questo Ordine che lo rese davvero esclusivo, il più importante in Europa e certamente uno dei più prestigiosi al mondo, furono gli straordinari privilegi di cui i suoi insigniti potevano disporre, tra cui la totale immunità giudiziaria. L’insegna dell’Ordine riprende il mitico vello d’oro rubato dagli Argonauti nella Colchide. Il collare presenta nella sua parte inferiore la figura di una pelle di ariete (il “tosone”, dal francese *toison*, propriamente il vello tosato, con allusione al vello d’oro della mitologia) e reca anche il motto “*Pretium non vile laborum*”.

La prima identificazione del personaggio si deve a Placido O. Geraci<sup>8</sup>, grazie al riscontro che lo studioso reggino poté effettuare, nel corso delle sue ricerche, con un'incisione di Pieter Schenk il Vecchio (Elberfeld, 1660-Amsterdam 1718/9) conservata presso l'archivio storico di Barcellona e riprodotta nel volume di Pedro Voltes Bou<sup>9</sup> con il seguente commento “*Grabado antiquo del archiduque Carlos de Austria, que es aproximadamente de los años en que llegó a España. Las facciones son típicas de los Habsburgo, en la mirada hay una curiosa mezcla de bondad natural y afectación de autoridad, que es característica del personaje*”.

Nell'incisione Carlo d'Asburgo, raffigurato in età giovanile, veste le insegne dell'ordine del Toson d'oro e accanto a lui è la corona di Spagna, di cui l'Arciduca fu insignito il 2 luglio 1706. Più tardi nel 1711, morto il fratello Giuseppe, Carlo gli sarebbe succeduto anche sul trono di Vienna e, quasi contestualmente, anche su quello imperiale con il nome di Carlo VI. A seguito dei trattati di Utrecht (1713) e Rastatt (1714) con i quali si concludeva la lunga guerra per la successione al trono di Spagna, egli, pur perdendo i diritti sulla corona spagnola, avrebbe mantenuto quelli sul regno di Napoli: questi elementi consentono di circoscrivere la data di realizzazione del nostro dipinto negli anni compresi tra il 1706 e il 1711.

Sebbene all'epoca delle sue ricerche il Geraci ritenesse che non vi fossero altri ritratti dell'Arciduca e che, quindi, quello della collezione Monsolino rappresentasse

---

<sup>8</sup> P. O. Geraci, *Il Museo* (op. cit.), pagg. 49-50, tav. XX.

<sup>9</sup> P. Voltes Bou, *El Archiduque de Austria rey de los Catalanes*, Barcellona, Aedos, 1953, cap. III, pag. 48.

un *unicum* o “almeno un raro ritratto”, diversamente nel 1981 F. Bologna<sup>10</sup> pubblicava un dipinto in collezione privata napoletana identificandone la fisionomia, grazie all’incisione dello Schenk, proprio con l’Arciduca Carlo d’Asburgo, ma soprattutto con l’Arciduca in quanto re di Spagna.

L’opera pubblicata dal Bologna era considerata dallo studioso “replica autografa di un prototipo ufficiale, commesso a Solimena non molto dopo l’entrata delle truppe austriache a Napoli” e quindi qualche tempo dopo il luglio del 1707.

L’aver ristretto l’arco temporale nel quale far ricadere il dipinto della collezione Monsolino serve a retrodatare in maniera significativa il primo costituirsi della raccolta in quanto se, come asserisce il Geraci, essa dovette formarsi nel primo Ottocento a iniziativa di Gaetano Monsolino<sup>11</sup>, non si comprenderebbe perché Gaetano avesse voluto esibire il ritratto di un sovrano non più regnante a meno che esso non fosse già in possesso dell’avita collezione di famiglia.

Tali considerazioni inducono a ritenere il primo costituirsi della collezione in parola come databile alla parte iniziale del XVIII secolo e ciò apre nuovi orizzonti di conoscenza per quanto attiene alla storia del collezionismo in Calabria e a Reggio Calabria nello specifico a iniziativa delle più ragguardevoli famiglie della città.

---

<sup>10</sup> F. BOLOGNA, *La dimensione europea della cultura artistica napoletana nel XVIII secolo*, in *Arti e civiltà del Settecento a Napoli*, a cura di C. De Seta, 1982, pag. 54.

<sup>11</sup> P. O. Geraci, *Il Museo* (op. cit.), 1975, pag. 10.

## BIBLIOGRAFIA

M. T. Sorrenti, *Collezioni reggine dell'Ottocento e del Novecento: tra dispersione e conservazione*, in A. Anselmi (a cura di), *Collezionismo e politica culturale nella Calabria vicereale borbonica e postunitaria*, Roma, Gangemi Editore, 2012, pagg 561-585

Barocchi P., *Storiografia e collezionismo dal Vasari al Lanzi*, in *Storia dell'Arte Italiana*, vol. II, seconda ed., Torino, Einaudi, 1979

Bologna F., *La dimensione europea della cultura artistica napoletana nel XVIII secolo*, in *Arti e civiltà del Settecento a Napoli*, a cura di C. De Seta, 1982

Coppola D., *Il patrimonio archeologico-artistico della provincia reggina nella documentazione archivistica*, De Franco, Reggio Calabria, 2003

De Benedictis C., *Per la storia del collezionismo italiano. Fonti e documenti*, Ponte alle Grazie, Milano, 1998

Geraci P. O., *Il Museo Nazionale di Reggio Calabria. L'arte bizantina medioevale e moderna*, Ed. Parallelo, Roma, 1975

Geraci P. O., *Un ritratto dell'Arciduca d'Austria*, in "Brutium", XLV, n. 3, 1966

Laureati L., scheda n. 36, Eberhart Kheilau, *Ragazza che lava sedani (allegoria della Terra e/o dell' Acqua)*, in *Da Caravaggio a Ceruti: la scena di genere e l'immagine dei pitocchi nella pittura italiana*, a cura di F. Porzio, catalogo mostra di Brescia (Museo di Santa Giulia, 28/11/1998-28/02/1999), Skira, Milano, 1998

Leone G., *Restauro dell'antico: beni artistici e medievali e moderni tra regime di proprietà ed intervento statale*, in "Rivista Storica Calabrese", n.s., XXX (2009), nn. 1-2, 2010



Ignoto XVIII secolo, *Ritratto dell'Arciduca d'Austria*, Reggio Calabria, Pinacoteca civica



Pieter Schenk il Vecchio, *Archiduke Carlos de Austria*,  
Barcellona, Archivo Histórico de la Ciudad de Barcelona



F. Solimena, *Ritratto di Carlo III d'Asburgo*, Napoli, Collezione privata



**Tedd Koren**

## **HUMAN VARIABILITY AND THE CONTROLLED CLINICAL TRIAL**

**ABSTRACT.** The author points out that the so called Controlled Clinical Trial (CCT) is not sufficient to demonstrate the validity of a drug because of the impossibility to utilize a really homogenous group of persons to test it. Besides, he stresses the difficulty for homeopathy and chiropractic to be accepted without reserves by the allopathic medical science.

During my undergrad days at the University of Miami I had a girlfriend who, to make extra money, decided to sell her body. Actually she was going to rent her body. It's not what you think. It was to science, to test a new drug. I didn't think it was such a bad idea since at the time I was pre-med and naive (but then, I repeat myself). She had to stay in a group home with about 30 other women, ages 18-30, for a week. I spoke to her when she got back:

“How did it go?” I asked.

“Ugh! It was so weird, I don't think I'll ever take another medicine again,” she said.

“What happened?”

“Well, it was a mix of black, Latino, and white women. Most of us followed the rules but some put the pill under their tongue and spit it out when no one was looking. Others got real sick and stopped taking them. Others took some, but not all of them. I think I got a placebo because I didn't feel anything. The food wasn't so good so people would sneak stuff in. It was so boring. Some smoked dope to kill the time. It was a joke.”



Based on that controlled clinical trial or CCT conclusions were drawn regarding a drug's safety and efficacy. Conclusions, which were, to put it mildly, worthless.

But forget about the dope, the poor compliance and the food that was snuck in. Let's say you got 30 or 100 or 1,000 people together to test a drug who were all cooperative and would follow the rules and be good. The conclusions would still be worthless.

Why? Because for a CCT to be valid you have to have a homogenous group of subjects: people that are similar. That's impossible to find as the famous nutritionist Roger Williams writes:

While healthy young men of the same height and weight may resemble one another in their overall oxygen consumption, specific chemical reactions may take place, under basal conditions, five or ten times as fast in one individual as in another ... Each individual would, if subjected to the same stress and given the same food, exhibit a highly distinctive metabolic pattern. In our experience with control young men we have never found one who exhibited a pattern which was free from distinctive variations from the average. Roger J. Williams, cited in *Controlled Clinical Trial* by Harris Coulter, Ph.D., p. 216.<sup>1</sup>

Williams claims that less than 3% of persons in “normal” health need to consume the “minimum daily requirements” or “recommended dietary

---

<sup>1</sup> I am indebted to Harris Coulter, Ph.D., and his two wonderful books, which every D.C. should have: *The Controlled Clinical Trial* and *Divided Legacy*, Vol. 4.

allowances” of vitamins and minerals. There is no normal for the five major vitamins and minerals. Why? Because we are just too different. As Harris Coulter in his little gem *Controlled Clinical Trial* states: “If every individual has a different set of fingerprints, would should everyone have the same riboflavin requirements?” And we may add, why should everyone metabolize drugs the same way, react to their environment the same way or get sick the same way? Look at some of the things that make us chemically different:

- Sex - men and women have different body chemistry, different blood composition.
- Age - different ages have different chemistry and nutritional needs.
- Ethnic background - will affect how drugs are metabolized.
- Time of the year - metabolism undergoes variation from season to season.
- Time of the day - metabolism undergoes variation from day to night.
- Time in menstrual cycle changes body temperature.
- Place - body temperature is different in different latitudes.
- Past immunologic history. As Coulter writes: “Each individual possesses a unique set of antibodies, representing the *history* of his or her lifetime exposure to the environment.” *Divided Legacy*, Vol. 4, p. 218.
- Emotional Stress - metabolism is affected by emotional stress.
- Genes - are never the same in two people, so proteins are different.

Other variables include height, weight, diet, past drug use etc. But lets say you could somehow test a drug on 25 fifty year old white Polish women of similar height, weight, personality and body-type from the same place, who menstruate at the same time and have similar immunologic histories (don't ask me how). Question: Do the drug findings from this CCT relate to you, me and the man or woman down the street? Answer: No.

The basis of medical testing today the “Controlled Clinical Trial” sounds very impressive: you get a group of homogenous people suffering from the same condition or with no condition at all, you give them a drug and you see what happens. This information is then printed on drug inserts, in drug ads, in the Physicians Desk Reference (PDR) and other publications as Side Effects, Contraindications, Adverse Reactions, Indications and so on. The implication is that the physician will know what will happen when he/she gives the stuff to patients. The reality however is that there is no way of knowing.

These tests are *very* expensive. The Food and Drug Administration (FDA) makes drug companies spend over \$300 million to get a drug to market and yet you still cannot predict how the next person will react:

More than half the prescription drugs approved by the Food and Drug Administration (FDA) between 1976 and 1985 caused serious side effects that later caused the drugs to be either relabeled or removed from the market. M. Caldwell, «Serious Side Effects linked to many drugs», *Washington Post*, May 28, 1990.

In order to know how a drug will work on every single person, every single person would have to be tested. That would really increase costs and the drug companies could collectively afford to put out a new drug say, once every 500 years. Come to think of it, that may not be a bad idea.

A. B. Hill the British statistician who developed the controlled clinical trial wrote:

The controlled clinical trial ... does not tell the doctor what he wants to know. It may be so constituted as to show without any doubt that treatment A is on the average better than treatment B. On the other hand, that result does not answer the practicing doctor's question what is he most likely outcome when this drug is given to a particular patient. Is there indeed any way of answering that? (A. B. Hill, *Principles of Medical Statistics*, 8th ed., 1966) in *Controlled Clinical Trial* by Harris Coulter, Ph.D.<sup>2</sup>

What's the moral of this story? Human variability in health and disease cannot be controlled for. Therefore the controlled clinical trial is seriously

---

<sup>2</sup> Coulter also brings up the salient point that Homoeopathy, as well as Chiropractic, is not suited to be judged by the Controlled Clinical Trial since a purely homogenous group of individuals (with or without the exact same disease, another impossibility) is needed in order to perform a proper CCT. Such a group does not exist since human variability is so great. But homeopaths and chiropractors do not treat diseases, and homeopathic philosophy, along with acupuncture and other vitalistic schools of healing, do not even recognize individual diseases.

flawed in testing a drug, a chiropractic adjustment, an herbal remedy, a exercise regime – that is to say, *any* intervention.

Heath care is a unique occurrence and must be individualized. What works for one person will not work in the same way for another. That is one difference between chiropractic and medicine. Each person must be analyzed for their unique subluxation pattern and their adjustment will be unique for their needs. No two spines are alike, no two people have identical joints, nervous systems or structural systems. No two people have identical subluxations.<sup>3</sup>

Also, homoeopathic M.D.s began CCTs in the 1960s so the medical monolith would change their opinions of homoeopathy. After over 100 CCTs it did not change. The very idea that chiropractic and chiropractors (who have no M.D.) can earn acceptance by kowtowing to or mimicking the medical model is the height of foolishness. DCs should stop saying that if chiropractors will only do more CCTs we'll get "accepted." That attitude destroyed all but destroyed Osteopathy and Homoeopathy earlier in this century.

There has been the false belief that if we do enough studies the medical profession, the government and the people who make drugs and have influence

---

<sup>3</sup> To read more about chiropractic techniques and, in particular, about the Koren Specific Technique, you can visit the website <http://www.teddkorenseminars.com/articles.asp>.

will accept us. That is fantasy. That approach has been tried, and has been discredited in the laboratory of life. Controlled clinical trials will not get us accepted!

Homeopaths are M.D.s. They graduate medical school, take the same courses, get the same degrees. They are in the club. Not like us D.C.s. But homeopaths have a different medical philosophy than their allopathic brethren – a philosophy that is more aligned with chiropractic in their respect for the wisdom of the body, the dangers of suppressing symptoms, the enhancement of natural resistance to disease.

So although M.D.s they were attacked, ridiculed, rejected and ostracized. They were labeled as quacks and frauds, phonies and unscientific charlatans. (That fact that they got their patients better, often after allopathic medicine failed, was irrelevant to the allopaths).

To disarm their opponents and gain acceptance, they decided to do enough research studies to prove their theories so that any prudent person would have to accept homeopathy's validity. After the data was on the table, and published in respected journals, it was assumed then homeopaths would be accepted.

Sound familiar? We find the same lament from many chiropractors. “If only we do the right scientific studies, then the medical profession will accept us,” they cry. Well, let’s see what happened when that was tried.

In Harris Coulter’s *Divided Legacy* (Vol. 4) we find the following:

“Introduction of the allopathic ‘controlled clinic trial’ in the 1950s placed on the agenda the task of using this technique to test homoeopathic remedies. It was even suggested that barriers to general acceptance of homoeopathy would fall if only their therapeutic value could be demonstrated as “rigorously” as this is done in allopathy.”

“In the 1970s and 1980s, with the rapidly growing public acceptance and popularity of homoeopathy, these physicians decided to take up the challenge of the ‘controlled clinical trial,’ and by 1991 more than a hundred such trials had been reported not only in the homoeopathic literature but in such publications as *Lancet*, *British Medical Journal*, *Journal of Clinical Pharmacology*, *Arzneimittelforschung*, *Presse Medicale*, *Therapiewoche*, and *Deutsche medizinische Wochenschrift*.”

But all to no avail. Homeopathy is laughed at and derided in the medical literature and by individual MDs. Why would anyone think that chiropractic would have a better chance?

**Giuseppe Trovato**

**ÉLYCE I, ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y CONTRASTIVOS DE  
ESPAÑOL (Didáctica, reflexiones críticas, recursos y estrategias  
comunicativas)**

**M<sup>a</sup> Cándida Muñoz Medrano (coord.) ISSN:  
2240-7030 Año I, n. 1 (2011), págs. 166**

Es incuestionable que en las últimas décadas el interés por cuestiones relacionadas con la lengua y la lingüística española ha crecido vertiginosamente, pues han surgido revistas en línea, se han celebrado congresos y jornadas internacionales y se ha afianzado el papel de la didáctica de la lengua española en el ámbito educativo y académico.

En este marco, Élyce I (Estudios Lingüísticos y Contrastivos de Español) se configura como una valiosa aportación al terreno de la investigación en torno a la didáctica del español como lengua extranjera y a la lingüística contrastiva de italiano y español. En esta revista –cuyo primer número se publicó en el año 2011– se ha materializado la voluntad de la profesora doctora Cándida Muñoz Medrano (Departamento de Humanidades de la Universidad de Catania) de propiciar la difusión del español dentro del contexto académico italiano, a través de una herramienta de indiscutible valor científico y didáctico. En la presentación, la propia coordinadora de la revista señala que:

La revista Élyce es una publicación científica, con periodicidad anual, que pretende transmitir investigaciones en torno a la Lingüística Aplicada,



especialmente el Análisis Contrastivo, y la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua. Tienen cabida asimismo estudios relacionados con el estudio de la lengua en general en tanto práctica social: aspectos ligados al análisis del discurso, la lingüística del texto, la etnografía de la comunicación y la pragmática. La intención de la revista es, por tanto, dar a conocer trabajos dedicados a la investigación de estos aspectos temáticos, con la intención de ponerlos al alcance de estudiosos y de profesores de español que deseen actualizar sus conocimientos en las últimas metodologías y técnicas de la enseñanza del idioma. (Presentación: 7)

Estas breves notas introductorias nos ofrecen una panorámica esclarecedora acerca de los objetivos del volumen y de los contenidos desarrollados. Son diez las aportaciones que conforman este primer número de la revista y dan cuenta de la amplitud y complejidad científica de varias cuestiones dentro del panorama de la lingüística española.

A continuación y con el fin de sistematizar los contenidos abordados en el volumen, vamos a realizar una revisión crítica de cada aportación. Nuestro objetivo –si procede– reside en poner de manifiesto la relevancia de los temas tratados y relacionarlos con su potencial rentabilidad en el campo de la didáctica y la investigación.

El primer artículo corre a cargo de Simona Barbagallo y tiene como título *El enfoque intercultural en el aula de ELE*. La autora pone de relieve la importancia de los elementos culturales a la hora de enfrentarse al estudio de una lengua extranjera. Su contribución aboga por el desarrollo de una auténtica competencia intercultural en los aprendientes de ELE, lo que posibilitaría en

definitiva la aceptación del *otro*. Con el fin de dotar al texto de un corte didáctico, Barbagallo emprende una serie de reflexiones en torno al uso del cine en la clase de ELE y demuestra cómo esta herramienta puede fomentar la interculturalidad de forma motivadora y atractiva.

En *Los llamados “usos desviados de la norma”: del dardo en la palabra al diccionario de la lengua*, F. Javier de Cos Ruiz realiza un estudio esmerado sobre la evolución de “algunas palabras del léxico español desde la crítica de Lázaro Carreter hasta su sanción académica, testimoniada en el DRAE y en el DPD” (p. 29). En su análisis, el autor argumenta que existen algunos condicionantes gramaticales susceptibles de alterar la configuración del léxico, a saber, la propiedad morfológica y semántica. La conclusión que el autor plantea apunta a una reflexión más crítica sobre los usos a los que está sometida la lengua.

Manuel Ferrer Davó y Federica Fragapane describen en *El humor en la clase de E.L.E.* la utilidad de este elemento en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras. Este artículo, con una clara vocación didáctica, pretende hacer hincapié en las ventajas y desventajas que el elemento *humor* puede aportar dentro de un escenario didáctico. En la parte final se brindan algunas sugerencias interesantes que se concretan en la elaboración de algunas

actividades didácticas que podrían favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE.

Con el artículo *Expresiones metafóricas idiomáticas en español e italiano: reflexiones contrastivas sobre su enseñanza y su incorporación en los diccionarios bilingües*, Federica Fragapane lleva a cabo un estudio que se enmarca dentro del ámbito de la lexicografía bilingüe español-italiano. En concreto, la autora hace un breve repaso por el concepto de metáfora y ofrece una clasificación de las expresiones metafóricas. Este estudio pone de relieve que el diccionario no se configura siempre como el instrumento más idóneo para sortear la problemática contrastiva. Es más, en muchos casos no hace sino complicar la tarea traductora.

Mariano Franco Figueroa en *Gramática del uso: a propósito del Diccionario Panhispánico de Dudas* aborda la cuestión de la estandarización de las variantes de la lengua. Su análisis está orientado a realizar un cotejo entre el *Diccionario Panhispánico de Dudas* y otros manuales de estilo, con objeto de subrayar que a menudo se adoptan criterios desiguales a la hora de justificar las variantes de uso del español. En suma, el aspecto interesante de la contribución estriba en el valor que se le atribuye al concepto de “norma”.

El artículo de Eva Gutiérrez Prada titulado *Las perífrasis verbales de gerundio. Un análisis contrastivo a partir de los cuentos de Julio Llamazares* analiza los diferentes valores modales y aspectuales de estas estructuras verbales. Asimismo, la autora adopta un enfoque orientado a la práctica traductora entre dos lenguas afines, concebida como técnica pedagógica de gran utilidad en la didáctica de ELE para italohablantes.

En *Provocar para comunicar... Consideraciones didácticas sobre este ulterior recurso en la enseñanza de las segundas lenguas*, Lina Lombardo se propone desarrollar el espíritu crítico de los aprendientes a través de la aproximación a los estereotipos sociales y culturales. Su trabajo pone énfasis en el poder de la imagen en ámbito didáctico y destaca la importancia que revisten los aspectos cognitivos y psicológicos a lo largo del proceso de aprendizaje. En la última parte del artículo se presenta una unidad didáctica a modo de recapitulación de los contenidos anteriormente desarrollados.

En la aportación de Cándida Muñoz Medrano titulada *La expresión del cambio en español e italiano: hacerse, ponerse y volverse en los diccionarios bilingües*, se aborda una cuestión espinosa, a saber, los verbos de cambio y el tratamiento que de ellos se hace en algunas obras lexicográficas monolingües y bilingües. La autora ofrece una fundamentación teórica sobre el tema y destaca

la especificidad de cada uno de los tres verbos estudiados, pues se trata de uno de los asuntos lingüísticos que más confusión generan ante los estudiantes de habla italiana. Dada la complejidad de la materia en cuestión, Muñoz Medrano plantea la necesidad de llevar a cabo una obra lexicográfica bilingüe que recopile los ítems lingüísticos tratados de forma más sistemática y exhaustiva.

Rosa María Pérez Bernal con *Allora,... pues no sé. El marcador pues y los estudiantes italianos de ELE* describe la labor de investigación llevada a cabo en el seno del Instituto Cervantes de Palermo con el fin de determinar en qué medida los estudiantes italianos de nivel C1 están en condiciones de discriminar los distintos usos del marcador discursivo *pues*. A raíz de su estudio, la autora concluye que en aproximadamente un 95% de los casos analizados, los estudiantes han sido capaces de acertar la función que cumplía *pues*, tratándose de una operación de reconocimiento pasivo del ítem en cuestión. Queda por realizar un estudio en el que se les pida a los estudiantes que usen de manera autónoma el marcador. Posiblemente el porcentaje disminuya considerablemente a la hora de tener que producir enunciados.

Cierra este primer número de la revista el capítulo a cargo de Viviana Rapisarda Blasi (*Aproximación a las nuevas fronteras del aprendizaje. La Prensa Digital para la clase de E/LE. Un ejemplo concreto de explotación de*

*contenidos digitales*). Es cierto que los modernos medios de comunicación y las nuevas metodologías didácticas ofrecen interesantes posibilidades y modalidades para llevar a cabo la didáctica de la lengua española. En definitiva, la autora consigue argumentar que la multimedialidad puede dinamizar el proceso de aprendizaje de los discentes y hacerlo más interactivo y creativo.

Las aportaciones reseñadas en las páginas anteriores se han planteado ahondar en varios ámbitos y aspectos temáticos dentro del amplio panorama de la lengua, lingüística y traducción española. Asimismo, cabe observar la referencia al tema de la lingüística contrastiva español-italiano, un ámbito que goza de una clara relevancia científica en el marco de la Lingüística Aplicada.

Para ir concluyendo, este volumen surge como una contribución de gran interés y rentabilidad didáctica y abarca un amplio espectro de potenciales receptores, puesto que podría resultar de utilidad no solo para los investigadores y docentes universitarios, sino también para los profesores de lengua española en el ámbito escolar y a las personas en vías de formación, pues encontrarán en los diferentes trabajos material didáctico ya confeccionado así como elementos encaminados a fomentar la reflexión crítica y metalingüística.

En definitiva, en un momento en que la Universidad italiana está atravesando por una etapa difícil, es encomiable el esfuerzo realizado por Cándida Muñoz Medrano así como su afán por promover el español como

lengua de proyección internacional. De hecho, el volumen se coloca en el panorama científico como una interesante guía de consulta que, mediante estudios analíticos y pormenorizados, ofrece una amplia perspectiva sobre las orientaciones y líneas de investigación más actuales en el campo de la lingüística española.

Hace muy poco ha salido Élyce 2 que, al lado de Cándida Muñoz Medrano cuenta con la coordinación de Luis Luque Toro de la Universidad Ca' Foscari de Venecia. Estamos convencidos de que las aportaciones de este número aportarán nuevos planteamientos y nuevas perspectivas dentro de las orientaciones más actuales de la Lingüística Aplicada y nos proponemos realizar una revisión crítica del volumen a la mayor brevedad.

# <<ILLUMINAZIONI>>

**Rivista di Lingua, Letteratura e Comunicazione**

**N. 28 Aprile – Giugno 2014**

ISSN: 2037-609X



[compu.unime.it](http://compu.unime.it)