

Presentación

Investigar el mal-estar, construir el saber estar para generar bien-estar en nuestros contextos organizativos

Introductory Notes

Researching Discomfort, Constructing Know-how, and Generating a Sense of Well-Being in the Context of Our Organizations

Claudia Perlo, María del Rosario de la Riestra y Leticia Costa*

En esta presentación en primer lugar explicitaremos el objetivo de este monográfico. Seguidamente brindaremos un panorama general de los trabajos incluidos en este número, desarrollando los conceptos que a nuestro entender constituyen puntos convergentes entre los mismos. Finalmente señalaremos los aportes que consideramos más distintivos de cada uno de los artículos aquí publicados.

Celebrando un encuentro: A diez años de la fundación del Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional

Esta publicación monográfica de la Revista IRICE tiene el objeto de celebrar una década de trabajo (1999-2009) en torno al Aprendizaje y Desarrollo Organizacional en nuestro instituto. Asimismo, este número inicia una nueva época de esta publicación, la cual ha acompañado en diferentes momentos históricos al IRICE. Para nuestro equipo de investigación, abocado a estudiar los procesos colectivos de aprendizaje y cambio, resulta altamente significativo y un honor ser parte de este acontecimiento.

La constitución de este área se inició con un grupo de investigación que se cuestionaba el origen del malestar en las organizaciones. Nos preguntábamos en qué medida y de qué modo dicho malestar es aprendido, se reproduce y aloja en la mente colectiva, con escasas o nulas posibilidades de ser transformado. Así, la pregunta ¿qué es necesario aprender para producir cambios reales y efectivos



en las organizaciones? originó la primera ronda para el encuentro, que tras el ademán litúrgico de preparar, cebar y tomar mate¹ comenzáramos a indagar

1. En nuestro país, como así también en Uruguay y Paraguay, el mate, infusión que compartieran originariamente tanto aborígenes como conquistadores, constituye un símbolo y ritual de encuentro ligado a la confianza para compartir conversaciones, en algunos casos profundas y ligadas a las más serias preocupaciones.

* Dra. Claudia L. Perlo, IRICE (CONICET - UNR). Rosario, Argentina (perlo@irice-conicet.gov.ar).

Dra. Ma. Del Rosario de la Riestra IRICE (CONICET - UNR). Rosario, Argentina (delariestra@irice-conicet.gov.ar).

Ps. Leticia Costa, IRICE (CONICET - UNR), Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina (idelcc@hotmail.com).

en profundidad. Nuestra tarea se centró en observar, reconocer, identificar y reflexionar sobre el malestar organizativo, en términos de investigación, para generar conocimientos que permitieran transformar en una nueva posibilidad (cambio), la realidad organizacional en la que participábamos.

El comienzo de cada reunión a la vera del río Paraná nos permitió evocar la conocida y notable frase del filósofo griego Heráclito de Éfeso (540-470 a.C.): “Nadie se baña en el río dos veces porque todo cambia en el río y en el que se baña”, la que se constituyó en una potente metáfora para indagar sobre los procesos de *cambio y aprendizaje organizativo* en nuestro equipo de investigación. Este equipo que gozaba del privilegio de contemplar literalmente a diario el flujo del río, enmarcado en el paisaje de todos sus verdes, sirvió de entorno para configurar una visión que nos comprometía: constituírnos en un referente científico para el aprendizaje y desarrollo organizacional en nuestra región.

Desde el inicio, el entusiasmo estuvo puesto en generar conocimientos que permitieran comprender y explicar los complejos procesos de aprendizaje colectivo, teniendo en cuenta que en estos procesos se pueden identificar las razones por las cuales se origina, sostiene y reproduce el malestar. Para esto se requería diseñar una metodología de reflexión sobre la acción, que posibilitara aprender a *saber estar* en las organizaciones. Trabajamos desde una perspectiva que respeta la singularidad de cada organización, para indagar de manera apreciativa las mejores prácticas (investigación-acción), y generar el bienestar deseado por los actores sociales involucrados en dicho sistema (enfoque generativo con visión sistémica).

En síntesis, nuestra apuesta fue recuperar esa *trama vital* (perspectiva compleja) de las organizaciones que en un momento de su historia permitió la fundación (institución de la red) para facilitar una co-gestión creativa de *un saber estar* contingente en cada organización. En este sentido nuestro trabajo se focalizó en la co-construcción de dispositivos de participación, facilitadores de prácticas emergentes, promotoras de la salud en el contexto organizativo, integrando el aporte de conocimiento de los participantes de las instituciones en las que trabajamos, con al conocimiento generado por el área Aprendizaje y Desarrollo Organizacional.

A lo largo de esta década, este espacio de trabajo nos ha brindado conocimientos valiosos, experiencias nutritivas e inestimables encuentros con referentes de esta temática a quienes hemos invitado a trabajar en esta publicación. Es un honor y grato reencuentro para nosotros contar nuevamente con su contribución en este campo del conocimiento.

En este espacio de trabajo aprendimos que la confianza y el coraje conforman el andamiaje de las relaciones colaborativas sustentadas en la ética del

diálogo entre sujetos que ocupan diferentes posiciones (institucionales, epistemológicas, profesionales). El enfoque dialógico construido desde prácticas conversacionales básicas como la escucha atenta y el hablar cuidadoso, permitió el fluir de prácticas dialógicas donde *escuchar* profundamente, *respetar*, *suspender* nuestro sistema de creencias y *dar voz* a la polisemia del lenguaje, se constituyen en la base desde la cual abordamos los apremios cotidianos que constelan lo anímico y la productividad de nuestra tarea.

Valores y prácticas que se concretan en la decisión editorial de realizar este monográfico invitando a nuestros inestimables colegas; de parte de ellos, estos valores se evidencian en su respuesta certera y comprometida que hizo posible este trabajo.

Conceptos convergentes que traman esta red

Para comenzar resulta relevante señalar el desplazamiento del foco en torno al aprendizaje que hemos realizado quienes trabajamos en este campo del conocimiento. Nos referimos a una mudanza desde el aprendizaje individual al aprendizaje colectivo. Sin ignorar el primero, se ha priorizado el análisis del segundo para poder dar cuenta del proceso de aprendizaje, desde la complejidad de las acciones entramadas en el contexto organizativo.

El concepto de aprendizaje, que tradicionalmente estuvo restringido al sujeto individual y al mundo escolar, ha dado un giro significativo en la segunda mitad del siglo pasado que le ha permitido ampliar su alcance. Tradicionalmente este término, sostenido desde una concepción funcionalista de la sociedad (Durkheim, 1904), implicaba referirse de modo directo a la formación de las generaciones jóvenes (niños y púberes), a aquellos que debían prepararse para la actuación personal, social y profesional en un determinado contexto histórico. Los estudios en torno al proceso de aprendizaje –Piaget y Vigotsky entre los más reconocidos– brindaron significativos aportes para dar cuenta del aprendizaje como un proceso psicológico inherente al desarrollo humano que continuaba a lo largo de la vida adulta. Sin embargo, la repercusión social de dichos estudios tuvo mayor impacto en tanto explicación del aprendizaje en los primeros años de vida del niño, produciéndose una restringida lectura de tan valiosos estudios. El cambio significativo en el alcance del concepto de aprendizaje se produce a mediados del siglo pasado a través de un distinguido precursor del concepto de aprendizaje colectivo, Herbert Simon (1947).

En la última mitad del siglo pasado, el concepto fue abriéndose paso (Argyris y Schön 1978; Weick, 1979; Wenger, 1998)² y tomando relevancia a partir del reconocimiento social de la importancia de la

2. Referido de este modo por Gore en el texto aquí publicado.

educación en la vida adulta (educación permanente) en el contexto organizativo, debido a que es en este contexto, en el que se desarrolla en la actualidad la mayor parte de la vida (Druker, 1957).

En los trabajos que aquí se presentan se concibe la *organización* como una comunidad de personas con capacidad de interrelación. Esto significa no sólo un sistema de estructuras formales, procedimientos y objetivos, sino especialmente relaciones intersubjetivas capaces de producir y dar sentido a dicho sistema. Esa capacidad de dar sentido se expresa a través de una red de significados compartidos, sustentada a través del desarrollo y uso de un lenguaje común e interacciones sociales cotidianas (Walsh y Ungson, 1991).

Esto es lo que permitió definir a Flores (1994) a la organización como una *red de conversaciones*.

Dado que los aprendizajes individuales interactúan en un determinado contexto social u organizacional y que todo proceso de aprendizaje tiene una profunda raíz social, necesitamos abordar el aprendizaje en tanto colectivo.

El *aprendizaje colectivo* se aloja en un espacio interindividual, reticular, al cual los individuos contribuyen con sus significados compartidos acerca de lo que debe ser la organización *-teorías declaradas-* y de lo que ocurre en la misma *-teorías en uso-* (Argyris, Schön, 1978).

El aprendizaje colectivo trasciende la mente individual como espacio donde se da este proceso para enfocar la cuestión en el reconocimiento de un nuevo espacio donde se produce el aprendizaje, la mente colectiva.

En el concepto de mente colectiva al que refieren Weick y Roberts (1993) la inteligencia de un grupo es de un orden diferente a la de un individuo, y se materializa en las acciones de interrelación entre éstos. Estamos haciendo referencia a un fenómeno transindividual, donde las acciones aisladas de cada miembro carecen de sentido; sólo lo cobran dentro del campo de las interrelaciones que lo conforman (Gore, 2003). Este enfoque señala la necesidad de comprender el comportamiento en las organizaciones a través de la coordinación de las acciones entre sus miembros.

A tales efectos el concepto de aprendizaje individual resulta limitado para comprender las contradicciones entre lo que las personas saben "individualmente" y lo que las personas pueden hacer juntas colectivamente. El encomillado cumple la función de relativizar la posibilidad de aprendizaje individual en tanto experiencia social de estar en el mundo (Wenger, 1998).

En este sentido la *acción colectiva* debe entenderse en el marco de las historias previas de los indivi-

duos que hoy componen la organización y la historia de la organización misma, de la que fueron parte o no los miembros actuales (Gore, 2003).

Estas conceptualizaciones se enmarcan dentro de una *perspectiva sistémica* donde cobran un sentido relevante los conceptos señalados, acción, mente y aprendizaje colectivo. Percibimos en todos ellos una visión compleja y holística de los procesos colectivos. Reconocer la *complejidad* implica optar por una flexibilidad paradigmática que asume la realidad social como un sistema de interacción de gran cantidad de variables donde se reconocen las nuevas ideas e integran aportes de diferentes paradigmas, asumiendo la trama vincular entre el mundo natural y social en el que vivimos. Subyace en los mismos la idea de que el sujeto co-construye su identidad junto con sus semejantes, transforma y es transformado.

Enmarcados en el *construccionismo social*, para estos desarrollos teóricos el aparato conversacional constituye el eje transversal que pone en marcha los procesos de objetivación/subjetivación en la relación sociedad/individuo. Estos desarrollos comprenden que el *lenguaje* no representa el mundo, sino lo construye. En los trabajos presentados, y más especialmente en el de Fuks, observamos cómo las conversaciones son recursos relevantes que posibilitan o inhiben dicho proceso. Las conversaciones, en tanto encuentros sociales, desenvuelven prácticas y rituales sociolingüísticos. En todos ellos se puede observar claramente, aunque en diferentes situaciones y contextos, en qué medida las conversaciones entre los individuos constituyen la trama donde se gesta la acción colectiva. Y más aún el diálogo como modo especial de conversar, de "indagación colectiva sobre los supuestos y certezas que conforman la experiencia diaria" (Isaacs, 1999, p. 9). En tal sentido, en su trabajo López Yáñez señala que "las escuelas que aprenden se caracterizan por la presencia de diálogo reflexivo".

Asimismo en los trabajos se observa que *el conocimiento es considerado no sólo como insumo sino como producto de la organización*. Esto implica que la organización no sólo requiere conocimiento para su funcionamiento, sino además que ella misma lo genera como producto de su propia acción.

Los productos de la acción colectiva se expresan a través de la *cultura*, entendida ésta como un conjunto de creencias y de símbolos compartidos de una organización. Estas creencias ponen de relieve el modo de producción cultural que se da a través de un proceso participativo de construcción social de significados.

Los trabajos asumen el supuesto de que "la suma total de estos aprendizajes, representados por una serie de premisas y normas implícitas que se dan por sentadas, puede considerarse como la cultura" (Schein, 1990, p. 85), entendiendo también según Wenger (1998) que la participación es la experiencia

social de vivir en el mundo, desde el punto de vista de la afiliación a las comunidades y del involucramiento activo.

De la misma forma se percibe una convergencia en una concepción del *cambio*, distante de los procesos lineales, planeados y previsibles. Contrariamente los trabajos ponen el acento en procesos internos, propios de los sistemas alejados del equilibrio, como un flujo irreversible de complejidad creciente y creadora de nuevas configuraciones (Prigogine, 1996).

En congruencia con la identificación de una trama colectiva, estas contribuciones avanzan más allá de la metáfora de la pirámide, buscan visualizar la complejidad y totalidad de la red que configuran las múltiples interacciones que llevan a cabo los actores en el contexto organizativo. Es en este sentido que reconocen, y más precisamente el trabajo de López Yáñez, que ya no es posible continuar sosteniendo modelos de gestión basados en “una concepción personalista del líder carismático y visionario con habilidades para decir por otros y conducir a otros”. Los actores organizacionales, en este sentido, deben ser considerados partícipes creativos que no deben abandonar su *autonomía reflexiva* (Dávila y Maturana, 2008), lo que permite señalar la necesidad de un liderazgo distribuido o compartido que posibilite una gestión basada en la participación y la autonomía, que posibilite la construcción de un espacio psíquico fundado en la confianza donde todos puedan ser reconocidos y tener presencia (Dávila y Maturana, 2008).

Los trabajos muestran las ventajas de coordinar una red por sobre las desventajas de dirigir una pirámide. Ésta última nos condena a la soledad y a tomar distancia con el otro, mientras la segunda nos conecta con el encuentro y la diversidad del semejante. Como señala Fuks en su texto se trata de “ser músicos concertistas en una gran orquesta, en vez de meros operadores”.

Los abordajes metodológicos que se ponen en juego en estos trabajos, o bien se infieren de su fundamentación, se enfocan desde las perspectivas de *facilitación sistémica*. En los trabajos se hace explícito, como claramente lo expresa López Yáñez, que la sustentabilidad de los cambios depende en gran medida de comprender que “las condiciones organizativas locales no sólo influyen, sino que conforman las bases fundamentales sobre las que los cambios son construidos cuando éstos logran mantenerse en el tiempo”.

Los artículos ponen el acento en el trabajo sinérgico y en la búsqueda de nuevos significados compartidos para comprender la acción colectiva. Apuestan a identificar el tejido relacional donde los individuos están presentes, recuperar los vínculos y redes existentes y generar nuevos, que amplíen las posibilidades de interacción y permitan el aprendi-

zaje en colaboración. En todos ellos se advierte la relevancia de caracterizar el modo en que los sujetos están vinculados, conectados, en el ámbito organizativo para generar una comprensión holística del proceso. Asimismo, dejan claro que la capacidad de aprendizaje de lazo doble³ de una organización está dada en primer lugar, por sus posibilidades de *darse cuenta* de este tejido intersubjetivo, moldeado en la mente colectiva y constitutivo de la cultura. Y en segundo, por el riesgo y compromiso de *hacerse cargo* de su participación ineludible en la acción colectiva, como puede evidenciarse en el trabajo de Bobzien.

La *dimensión emocional* se encuentra implícita como un recurso inevitable para producir cambios transformativos en el contexto organizativo. Ahora bien, es el trabajo de Ascorra el que evidencia la peligrosidad de eludirla. “Entre el conocimiento y la acción se encuentra la emoción. Esto implica que es la dimensión emocional la que aporta la energía necesaria para efectivizar lo pensado, en acciones concretas en un contexto determinado y en relación con los otros” (Perlo, Costa y De la Riestra, 2009). Las emociones no son estados individuales, sino dinámicas relacionales, e-moción deviene del latín *mover*, tal dimensión relacional configura un *entre*, pensamiento-acción que aporta la cualidad de lo resultante. Como indican Bloch y Maturana (1998):

“las emociones existen en la relación, no en el cuerpo, aunque se realizan a través de él. Así, desde la biología, las distintas emociones son distintas disposiciones corporales dinámicas que en cada instante especifican la clase de conductas relacionales que un organismo puede generar en ese instante”

El malestar o bienestar forman parte de la arquitectura de lo invisible. La emoción es registro de lo que nos pasa (tristeza, enojo, alegría, angustia, entusiasmo). Cuando le ponemos nombre al malestar/bienestar podemos darnos cuenta de lo que lo gatilla, despierta, dispara la emoción. El no registro de las emociones es censura, es negación que implica un gasto de energía, según Ascorra en su texto, despotenciación de las personas y las organizaciones.

Si pasamos por alto las emociones estamos sometidos a repetir la acción, si atravesamos las emociones estamos encaminados a transformarlas.

Hasta aquí hemos abordados las convergencias de estos trabajos que traman esta red de conocimientos para abrir paso ahora a las contribuciones particulares de cada uno, que nutren y fortalecen dicha red.

3. Por aprendizaje de lazo doble, Argyris y Schon (1978) entienden a aquel proceso de indagación reflexiva sobre la acción, capaz de cuestionarse a sí mismo en tanto sistema y tendiente a la transformación del mismo. A diferencia de un aprendizaje de lazo simple que permite corregir errores sin cuestionar el sistema.

La singularidad que nutre y fortalece la red

En primer lugar destacamos la diversidad de contextos organizativos que nos han ofrecido los autores para pensar la cuestión: la empresa, el hospital, la escuela, la comunidad.

El trabajo de Ernesto Gore nos proporciona un valioso análisis comparativo de casos en los que se pueden observar con claridad los conceptos teóricos enraizados en la práctica. Presenta una perspectiva del aprendizaje y el conocimiento claramente social, donde éstos deben encontrar su comprensión más allá del diseño de capacitación en el aula, fundamentalmente según el mismo autor en “la configuración de las redes de práctica en las que se sustentan”. Resulta de alto valor el énfasis y profundidad puesto en el concepto de mente colectiva, como así también sumamente categórica e inquisidora la idea de que la mente colectiva se muestra en diferentes patrones de comportamiento que van de lo estúpido a lo inteligente. Categoría, la primera determinante e inquisidora, en tanto pueda funcionar como *perturbación eficaz* (Schvarstein, 1998) que nos responsabilice del aprendizaje y desarrollo de dicha mente.

La investigación de Paula Ascorra centra su mirada en los estados de ánimo y se interroga por las consecuencias individuales y colectivas que ellos tendrían, en cuanto a imponer límites o abrir posibilidades a la reinención de un nuevo juego empresarial. Este trabajo describe de manera profunda y clara el desencuentro emocional en el ámbito laboral, que nos muestra que la disyunción planteada entre perdedores y ganadores nos ubica en un rispido escenario de *todos perdedores* en términos de encuentros y conversaciones auténticas, que posibiliten tanto el desarrollo personal como organizativo.

El trabajo de Ascorra amplía la perspectiva y profundiza la ineludible inclusión de la dimensión emocional y afectiva en el contexto organizativo. Asimismo en su desarrollo se advierte la peligrosidad del malestar, en términos de Böhm (1984) de lo no desplegado. Al concluir, Ascorra en diálogo con nuestros trabajos anteriores (Sagastizábal, Perlo y De la Riestra, 2008), señala la potencia del colectivo de hacerse cargo de su propia posición para producir una acción transformadora.

El artículo de Monika Bobzien presenta una perspectiva teórico-metodológica donde el poder se define en tanto posibilidad, potencia e influencia recíproca. El trabajo encuentra un plus en su valor, en tanto se desarrolla en el marco de una organización tradicionalmente estructurada de modo piramidal, donde se encuentra clara y fuertemente instituido quienes tienen el conocimiento experto para la toma de decisiones. Por lo que el desarrollo del concepto de *empowerment*, en el marco de una institución hospitalaria, constituye una práctica de facilitación particular e innovadora. Asimismo consideramos

que brinda otra mirada sobre la evaluación de los procesos y gestión de la calidad en el contexto nacional en el cual este caso está inserto. Ofrece una perspectiva sistémica que integra de manera creativa, *el adentro y el afuera* de los sistemas, explicado exhaustivamente, desde la teoría de sistemas por Von Bertalanffy (1949) a través del concepto de *sistemas abiertos*. Este trabajo es un adecuado ejemplo de espacio de inclusiones recíprocas entre sistema y entorno social.

Conjuntamente los trabajos de Ascorra y Bobzien constituyen un aporte relevante para este número monográfico en tanto constituyen dos caras de una misma moneda: despotenciación y empowerment. Uno de ellos un excelente diagnóstico crítico de los estados de ánimo en las empresas chilenas, que como todo estudio cualitativo encuentra su valor de generalización, en tanto teoría válida para pensar otros contextos. El otro refiere a una práctica basada en un enfoque complejo, apreciativo y dialógico, que nos muestra las posibilidades de un contexto basado en la confianza y el compromiso de *hacerse cargo*, con el que de manera integrativa Ascorra culmina su trabajo. Consideramos estos dos artículos, como opuestos complementarios que echan luz sobre *las concepciones del poder en las organizaciones y su incidencia en los procesos de cambio colectivo*, problema de investigación, que actualmente estamos desarrollando en nuestro equipo de trabajo.

Respecto del texto de Julián López Yáñez nos interesa destacar sus hallazgos que ponen en relación los procesos de cambio e innovación desarrollados en instituciones escolares, la concepción del aprendizaje colectivo como práctica reflexiva y una visión de liderazgo basado en la participación (liderazgo compartido, intercambio de conocimiento para la toma de decisiones). La investigación muestra claramente cómo es el colectivo es que el permite el cambio desde dentro y no como política premeditada, sino como modo de vida incorporado. Resultan también muy relevantes los resultados que muestran un perfil difuso del liderazgo, donde “ningún estilo específico de liderazgo se pudo establecer como claramente dominante”. Los datos muestran amplitud, alternancia y distribución de roles y tipos de liderazgo que se adaptan a contextos cambiantes. Asimismo se observa estrecha colaboración y confianza, en los centros educativos españoles seleccionados por su capacidad de innovación. Igualmente es muy sugerente la naturaleza del poder en estas organizaciones, la que se encuentra más ligada a la posibilidad y potencia de la innovación, que a la opresión y control sobre la tarea. Naturaleza que se observa inscrita en la cultura organizativa que se sustenta.

El texto de Saúl Fuks brinda un sólido sustento para comprender la perspectiva de la facilitación sistémica de los procesos colectivos, poniendo especial énfasis en una descripción esclarecedora de cuál debe ser el rol y función del facilitador en este

proceso. La artesanía de contextos es un luminoso encuadre para comprender “la co-construcción y la auto-organización del diseño de los escenarios que vivimos”. Asimismo en tanto cuidador/guardián de las condiciones para el aprendizaje, se emparenta con la afectividad, el cuidado y el compromiso que pone en juego el artesano tradicional. Es en este sentido que es importante señalar las implicancias éticas que subraya este trabajo, en tanto respeto por el flujo del propio proceso grupal y asimismo responsabilidad con la comunidad, la que se asume tanto desde el rol de facilitador, como del participante involucrado.

Para finalizar queremos expresar nuestro más afectivo agradecimiento a nuestros colegas por los trabajos presentados de este monográfico, ya que esta ha sido una nueva oportunidad para el desarrollo conjunto de este campo del conocimiento. Asimismo hacerles saber a ellos y a nuestros lectores el placer con el que hemos llevado a cabo esta tarea. Para nosotros ha significado un nuevo espacio de encuentro, conversaciones, diálogo y enriquecimiento basado en la diversidad. Diversidad de perspectivas teóricas, enfoques metodológicos, contextos geográficos y organizativos, que hacen de este trabajo una valiosa obra académica. Durante el proceso de edición de este monográfico nos hemos sentido coordinando una red. Una vez más hemos vivido y aprendido acerca de las ventajas de este tipo de vínculo, que nos conecta en el maravilloso encuentro de lo diverso de nuestros semejantes.

Referencias

Argyris, C. y Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Bohm, D. (1987). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Editorial Kairos.

Dávila Yáñez, X. y Maturana, H. (2008). La gran oportunidad: Fin del liderazgo en el surgimiento de la gerencia co-inspirativa. En *Entendimiento matrizico organizacional: En el fin del liderazgo y el comienzo de la gerencia co-inspirativa*, Santiago de Chile: (en preparación).

Drucker, P. (1957). *La gerencia de empresas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Durkheim, E. (1998). *Educación y pedagogía: Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.

Flores, F. (1994). *Creando organizaciones para el futuro*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Gore, E. (2003). *Conocimiento Colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas*. Buenos Aires: Granica.

Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together: A pioneering approach to communicating in business and in life*. New York: Currency.

Maturana, H. y Bloch A. S. (1998). *Biología del emocional y alba emotin: Respiración y emoción; bailando juntos*. Santiago de Chile: Dolmen Ed.

Perlo, C., Costa L. y De La Riestra M. R. (2009). Conflicto y emoción. Tensiones emergentes y nuevas configuraciones de la alteridad. Artículo presentado en las X Jornadas de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo. Producción de Subjetividad en la Transformación de la

Organización del Trabajo. Montevideo, Julio.

Prigogine, I. (1996). *El tiempo y el devenir*. Barcelona: Gedisa.

Sagastizabal M. A., Perlo C. y De La Riestra, M. R. (2008). Conceptos de participación implícitos en las políticas públicas. *Cuadernos del Seminario. Revista del Seminario del Espacio*. Vol.3. Semestre 1, 113-135. Chile: Vicerrectoría de Investigación y Estudios Avanzados, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Schein, E. H., De Valverde, B. D. L., y Herrera Romo, M. E. (1990). *Consultoría de procesos: Su papel en el desarrollo organizacional*. Wilmington, Del: Addison-Wesley Iberoamericana.

Schvarstein, L. (1998). *Diseño de organizaciones: Tensiones y paradojas*. Buenos Aires: Paidós.

Simon, H. A. (1979). *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*. Buenos Aires: Aguilar.

Von Bertalanffy, L. (1950). The theory of open systems in physics and biology. *Science*, 13, January, Vol. 111. no. 2872, 23–29.

Walsh, J. y Ungson, R. (1991). Organizational memory. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 16 (1), 57-91.

Weick, K. y Robert, T. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381.

Weick, K. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. Nueva York: Mc Graw-Hill.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Nueva York: Cambridge University Press.