

Análisis del proceso grupal para la generación de información y conocimiento: Caso empresarios sector foresto-industrial

Group process analyses, for the generation of information and knowledge: Case study Forestry-industrial sector

Nilda Tañski*, Lucio Báez y Carmen Clérici*****

Código JEL: D71; D74; D22; M15; O32; Z13

Recibido: 05/04/2010, Revisado: 28/07/2010, Aceptado: 28/10/2010

Resumen

El presente trabajo trata acerca del desarrollo, de la metodología utilizada, de los resultados y su correspondiente análisis y del taller denominado Gestión del Conocimiento (GC) realizado con empresarios del sector foresto-industrial. Tuvo el objetivo declarado de integrar la información general y los conocimientos particulares de los participantes de los talleres y empleó la tecnología de gestión de conocimiento para potenciar los activos intangibles. Se presenta una síntesis del marco teórico, una descripción de la metodología, el análisis de lo realizado y, a manera de conclusión, se explicita la importancia de la metodología de entrenamiento del grupo para la búsqueda de la asociatividad de diferentes empresas.

Palabras clave: proceso grupal, gestión de conocimiento entre competidores.

Abstract

This paper is about the development of the methodology used, the results and their corresponding analyses, the workshop called Knowledge Management (GC) carried out by forestry-industrial entrepreneurs. It had the fixed objective of integrating the general information and the particular knowledge of the workshops' participants employing knowledge management technology to potentiate the intangible assets. It presents a synthesis of the theoretical framework, a description of the methodology, and the analysis of what had been done, and as a conclusion, it explains the importance of the group training methodology on the search of associativity of different enterprises.

Key words: group process, knowledge management among competitors.

* Profesora y Directora del Centro de Investigaciones de la F.C.E.-UNAM, Ruta Nac. N° 12, Km. 7½, (CP N3304), Miguel Lanús, Misiones, Argentina. Teléfono: +54+3752-480006 Fax. +54+3752-480988. Correo electrónico: nilda_tanski@hotmail.com.

** Brañas 2043 (3300), Posadas, Misiones. Teléfono y Fax: +54 +3752-440010. Correo electrónico: lcbaez@fce.unam.edu.ar y lcbaez@arnet.com.ar.

*** Córdoba 2173 (3300), Posadas, Misiones. Teléfono: +54 +3752-420293. Correo electrónico: clericic@arnet.com.ar.

1. Introducción

El presente trabajo es parte de otro mayor denominado “La gestión asociativa entre PyMEs en el sector de la foresto-industria y actividades relacionadas” realizado en la Provincia de Misiones que se efectúa en el marco de la convocatoria PICTO 2006. Tiene como objetivo general determinar la factibilidad de la gestión asociativa entre Pymes en el sector de la foresto-industria y actividades relacionadas, en la Provincia de Misiones. Contó oportunamente con instancias previas que permitieron identificar las tecnologías de gestión de los miembros del sector foresto-industrial.

Para cumplir con el objetivo mencionado, se desarrolló un taller denominado Gestión del Conocimiento (GC) en la ciudad de Eldorado. Se convocó para ello a la Asociación Maderera Aserraderos y Afines del Alto Paraná (AMAYADAP)¹ en marzo de 2009 tras lo cual, en mayo del mismo año, la asociación hizo extensiva la invitación a todos sus socios en una plenaria. Como la iniciativa fue aceptada, se iniciaron las acciones el día 16 de junio del año 2009 bajo la denominación GC en la AMAYADAP.

El taller tuvo como objetivos generales propender a cohesionar el grupo, generar espacios de confianza, incorporar gradualmente una jerga técnica específica, profundizar el análisis del sector desde distintos puntos de vista y, simultáneamente, recopilar información para continuar con la investigación marco mencionada. Para cumplir con los objetivos antes mencionados, se propusieron simulaciones que favorecieran el desarrollo grupal para ayudar a revertir las situaciones reveladas en investigaciones anteriores acerca de la incomunicación del sector y el trabajo individual predominante.

La propuesta se compuso de varios ejes temáticos y enfoques y se elaboraron teniendo en cuenta algunas preguntas de investigación. Éstas fueron:

- Respecto a los incentivos intangibles: si los incentivos económicos y/o tangibles creaban condiciones de asociatividad desde lo estructural, ¿los incentivos intangibles, que son los conocimientos y experiencias que tiene cada uno, podrían hacerlo eficazmente desde lo cultural?

- Respecto a las características del grupo: se trata de una asociación de conformación heterogénea, pero aun así, los consultores, como socios, tienen iguales derechos y responsabilidades que los forestales o los industriales; teniendo en cuenta la complejidad (que implica diferentes niveles de instrucción y/o capacitación, diferentes etnias, culturas, formas de pensar, decir y hacer, bandas etáreas, extracciones sociales, niveles socioeconómicos, etc.), ¿es posible interactuar grupalmente?
- Respecto a la factibilidad de la cooepetencia: Teniendo en cuenta que la zona de Eldorado, considerada por muchos como un polo maderero consustanciado, se caracteriza por el clima fuertemente competitivo ¿la competencia constituye un obstáculo para la cooperación en los grupos que se conformen?
- Respecto a factores psicológicos: si todo cambio en situaciones nuevas produce resistencias y miedos, entonces ¿es posible aplacarlos cuando se conforma un grupo que interactúe con un fin, se justifican los motivos y se evidencian las ventajas?

Estos interrogantes plantean variables (intangibilidad, comunicación, heterogeneidad, cooepetencia, resistencia al cambio) que intervienen en la asociatividad. Para atenderlas, se diseñaron primeramente acciones que permitieran conciliar la particular situación que presenta una asociación en la que muchos de sus integrantes pueden ser competidores puertas afuera de la entidad. Si todos fueran considerados no competidores entre sí, se podrían aplicar, íntegramente, tecnologías de Gestión del Conocimiento (GC), según los aportes de Nonaka y Takeuchi (1995), recomendados para aplicar dentro de las empresas. Si todos fueran competidores, convendría tener en cuenta las acciones a emplear dentro de territorios que son centrales para el aumento de la competitividad del sector recomendadas por Yoguel (2003).² Una entidad gremial como es la asociación, destinataria de las acciones proyectadas,³ no acredita ninguno de los extremos de las condiciones antes mencionadas ya que, por tratarse de una entidad intermedia, reúne a sus asociados por intereses comunes, como ya se dijo, pero con el deseo de mantenerse en competencia entre aquellos que por su naturaleza deben hacerlo y

no revelar prácticas internas ni perder su identidad. Por lo tanto, la necesidad de contar con una metodología *ad hoc* fue evidente ya que el escenario no estaba contemplado en ninguna de las teorías mencionadas.

El presente trabajo se compone de tres partes; en la primera se explicita un breve marco teórico acerca del funcionamiento de los Grupos Operativos de Aprendizaje, según Pichon Rivière (1999), y la Gestión del Conocimiento según Nonaka Takeuchi (1991); la segunda la constituyen las descripciones de las acciones llevadas a cabo a través del taller mencionado anteriormente, Gestión del conocimiento en AMAYADAP; y en la tercera se explicita el procesamiento y análisis de la información obtenida en dicho taller a la luz de las teorías expuestas; es decir, por un lado, se puso en acción una metodología *ad hoc* que intentó gestionar el conocimiento de los participantes del taller; por el otro, las distintas prácticas realizadas pudieron ser recogidas y elaboradas teóricamente bajo una metodología de investigación grupal bajo la teoría del Grupo Operativo de Aprendizaje.

Tal vez, la búsqueda de modelos que propendan a la asociatividad de los empresarios del rubro foresto-industrial de este territorio, con las características que le son propias, y nuevas conceptualizaciones que interpreten el intento, sea la punta de un iceberg que habla sobre los viejos paradigmas que han de ser considerados desde otras perspectivas. Este esfuerzo supone una articulación de los sistemas de dos sectores: el académico y el productivo-económico (foresto-industrial, en este caso); vale decir, la conciliación de distintas concepciones sobre el conocimiento y los objetivos que se persiguen en un proyecto de colaboración.

2. Marco teórico

2.1 Acerca del funcionamiento de los grupos operativos de aprendizaje

Enrique Pichón Rivière, autor de la teoría y la técnica de los grupos, fundamenta su teoría en la psicología social y la inscribe en una crítica a la vida cotidiana, es decir aborda al sujeto inmerso en sus relaciones. Considera que el sujeto es producido en una *praxis* y que en él se sintetiza

la interacción entre sujeto, grupo y clases. Estudiar el grupo permite la indagación del interjuego entre lo psicosocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo). Es decir es una estructura, un sistema de interrelaciones en el cual están las dimensiones del aquí y ahora grupal (Pichón Rivière, 1999); gráficamente serían dos coordenadas, la verticalidad (historia del individuo) y la horizontalidad (situación actual del grupo). En este orden de ideas se define el grupo como

Todo conjunto de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se plantea explícita e implícitamente una tarea, que constituye su finalidad (Pichon Rivière, 1999, p. 152).

La situación grupal está configurada por la estructura, la función, la cohesión y la finalidad junto con un número determinado de integrantes. El Grupo Operativo de Aprendizaje, teoría de la década de los años 60, inaugura una nueva línea de trabajo y de reflexión en torno a la posibilidad de utilizar la grupalidad como instrumento para el cambio. La técnica persigue la integración de aspectos intelectuales y vivenciales en el proceso del grupo.

La estructura y función de un grupo cualquiera, sea cual fuere su campo de acción, están dadas por el interjuego de mecanismos de asunción y adjudicación de roles. Éstos representan modelos de conductas correspondientes a la posición de los individuos en esa red de interacciones, y están ligados a las expectativas propias y a las de los otros miembros del grupo. El rol y su nivel, el *status*, se liga a los derechos, deberes e ideologías que contribuyen a la cohesión de esta unidad grupal.

Todo grupo se plantea explícita o implícitamente una tarea que constituye su objetivo o finalidad. Durante la interactuación del grupo, los miembros irán asumiendo distintos roles según las características personales de cada uno. Entre los roles, Pichón Rivière (1999) menciona: pertenencia, afiliación, cooperación, pertinencia, comunicación, aprendizaje y telé (representados en forma de un cono invertido). Otros roles, que pueden ser asumidos por miembros del grupo, pueden ser el de portavoz,⁴ saboteador, chivo emisario y liderazgo. Agrega los roles que tienen mando: el líder autocrático, el democrático y el demagógico.

Cuando la adjudicación o asunción del rol en el marco del puesto se realiza adecuadamente, la funcionalidad aumenta. Ciertos roles como el conspirador o saboteador son generalmente las fuerzas que actúan desde afuera en el adentro para sabotear el cambio, es decir, son representantes de la resistencia al cambio.

En la figura de Pichón Rivière (cono invertido) se puede observar el proceso que experimenta el grupo, el pasaje de lo implícito a lo explícito, tal como lo presenta la figura 1.

Este esquema está constituido por tres elementos: la base, el vértice y la espiral dialéctica. Muestra en la base (parte superior), la parte más extensa, todas las situaciones manifiestas o explícitas, los contenidos emergentes en el campo operacional.

En el vértice, la parte más circunscripta e inferior, se ubican las situaciones básicas o universales implícitas que están permanentemente actuando en forma latente y cuya indagación es tarea del observador.

La espiral dialéctica indica que hay una mutua retroalimentación: desde lo manifiesto se llega a lo latente, lo latente es reenviado al nivel manifiesto para hacerse explícito; lo explicitado produce un *insight* que, a su vez modifica la situación latente (por ejemplo, reduciendo los miedos básicos) y así sucesivamente va cumpliéndose la tarea correctora a través de la continua retroalimentación.

Por otra parte, en términos de trabajo grupal, según Pichón Rivière (1999), se pueden distinguir tres instancias que se dan en orden

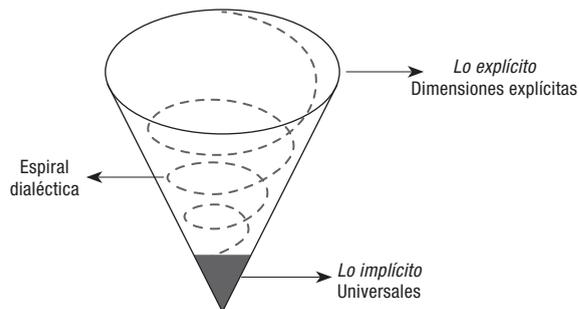


Figura 1. Cono invertido

Fuente: Enrique Pichon-Rivière (1999, p. 63).

cronológico. En primer lugar la pretarea; se instaura en los primeros momentos y en ella se ponen en juego las técnicas defensivas del grupo movilizadas por la resistencia al cambio y destinadas a postergar la elaboración de las ansiedades que funcionan como obstáculo epistemológico. El grupo utiliza como mecanismos la repetición y la reproducción de viejos esquemas.

En segundo lugar la tarea; es un momento de elaboración en el que el tema asume una significación para el grupo. El grupo constituido comienza a enfocarse en el objetivo que se había propuesto y se da un aprendizaje de la relación interpersonal, utilizando alternativamente la tarea como mediación.

En tercer lugar se tiene el proyecto, que surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros; se concreta en una planificación. Va a constituir el resultado de la interacción de los diversos aprendizajes elaborados en el grupo; se enriquece con los aportes de cada uno. El grupo se plantea objetivos a largo plazo construyendo una estrategia destinada a alcanzar dicho objetivo. De esta manera, tratará de superar la situación de muerte o de pérdida que vivencian los miembros cuando, a través de la realización de la tarea, advierten la posibilidad de la separación o finalización del grupo.

A partir de una constatación sistemática y reiterada de ciertos fenómenos grupales, Pichón Rivière (1999) construye una escala de evaluación básica a través de la clasificación de modelos de conducta grupal. Ésta es el punto de referencia para la construcción de interpretaciones. Asimismo, a la aparición de fuerzas grupales, la denomina vectores.⁵ En el primer vector de dicha categorización incluye los fenómenos de afiliación o identificación con los procesos grupales, pero en los que el sujeto guarda una determinada distancia, sin incluirse totalmente en el grupo. Pichón Rivière (1999) dice que la afiliación que siempre suele estar en el inicio del proceso que vive el grupo luego se transforma y los miembros empiezan a dar muestras de una mayor integración; a este momento el autor lo denomina de pertenencia y es ahí donde se inicia la elaboración de estrategias, tácticas, técnicas y logísticas para que sea posible planificar.

La cooperación, como segundo vector, consiste en la contribución, aun silenciosa, a la tarea grupal. Se establece sobre la base de roles

diferenciados. Es a través de la cooperación como se hace manifiesto el carácter interdisciplinario del grupo operativo y el interjuego. A esto lo define como verticalidad y horizontalidad. Llama pertinencia a otra categoría (tercer vector) que consiste en el centrarse del grupo en la tarea prescripta y en el esclarecimiento de ésta. La calidad de esta pertinencia se evalúa de acuerdo con el monto de la pretarea, la creatividad, la productividad del grupo y sus aperturas hacia un proyecto.

La cuarta categoría, la comunicación que se da entre los miembros, puede ser verbal o preverbal a través de gestos. En este vector se toma en cuenta no sólo el contenido del mensaje sino también el cómo y el quién de ese mensaje; cuando ambos elementos entran en contradicción, se puede producir un malentendido dentro del grupo.

El quinto vector se refiere a un fenómeno básico, el de aprendizaje. Se logra por integración de información de los integrantes del grupo cumpliéndose, en un momento dado, la ley de la dialéctica de transformación de cantidad en calidad. Se produce un cambio cualitativo en el grupo que se traduce en términos de resolución de ansiedades, adaptación activa a la realidad, creatividad, proyectos, etcétera.

Se incluye como categoría universal de la situación de grupo el factor *telé*, definido como disposición positiva o negativa para trabajar con un miembro del grupo. Este esquema se propone como modelo de evaluación grupal, y sirve también para ver la actitud frente al cambio de cada uno de los integrantes. Conceptos muy importantes, que dan luz al análisis de las interrelaciones, son los aportados por Goffman quien ha estudiado los *rituales* que configuran los encuentros orales, desde los más espontáneos hasta los más institucionalizados. Dice Goffman (1970):

Cuando un individuo se presenta ante otros, éstos normalmente tratan de obtener información sobre él o sacar a colación información que ya poseen acerca de él. Estarán interesados en su estatus socioeconómico en general, en su concepto de sí mismo, en su actitud hacia ellos, su honradez, etc. (p. 163).

Considera que, en general, “el interés personal de los hablantes es mantener mutuamente su imagen” (1967, p. 13). La imagen (*face*)

es un constructo social, una máscara compuesta no solamente por nuestra apariencia física, sino también por nuestra historia, por nuestras creencias, por nuestros sentimientos sobre nosotros mismos y por las actitudes de los demás hacia nosotros, es nuestra existencia y nuestro ser en sociedad.

Según la teoría de Goffman (1967), la imagen tiene dos aspectos: la imagen negativa, el deseo de cada uno de no ser invadido en su espacio personal, de no ser agredido y la necesidad de que no se lesione la libertad de acción de cada cual, y la imagen positiva, contraria a la anterior, porque es el deseo de tener el aprecio de los demás y de que se cumplan los deseos personales.

A partir de este concepto de imagen se construye el de cortesía. Ésta constituye un contrato de conservación de la imagen de cada uno. Con ella, se trata de evitar precisamente la violación de la imagen personal y proteger el territorio. Según Brown y Levinson (1987), la cortesía implica la defensa del espacio personal ya que la imagen de los hablantes se pone constantemente en peligro a través de cuatro tipos de actos, los cuales se detallan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Actos amenazadores de la imagen

Interlocutores	Imagen	Amenazas: Ejemplos
oyente	negativa (territorio)	órdenes, consejos, amenazas
	positiva	quejas, críticas, desacuerdos, tópicos tabú, burla, insulto, ironía.
hablante	negativa	aceptar una oferta, aceptar las gracias, prometer sin querer;
	positiva	autocrítica, autoinsulto, disculpas, aceptar cumplidos, confesiones

Fuente: Adaptación de Calsamiglia (2002, p. 163).

La tabla explicita las dos características interdependientes que cada persona pone en juego cuando se comunica: la imagen negativa y la imagen positiva. La primera se refiere al territorio que se considera propio. La imagen positiva se refiere al valor y estima que la persona reclama para sí misma. Los participantes en la comunicación tratan

de mantener sus respectivas imágenes y la del otro en el transcurso del intercambio comunicativo. En la última columna se consignaron ejemplos de algunas actitudes que pueden constituirse en posibles amenazas porque afectarían negativamente en mayor o menor grado la imagen del interlocutor.

2.2 La gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento se trata de un proceso que engloba la generación, la recopilación, la asimilación y el aprovechamiento del conocimiento con vistas a generar una empresa o una comunidad más inteligente y competitiva. Según Peter Drucker, “el conocimiento se ha convertido en el recurso económico clave y en la principal, sino la única, fuente de ventaja competitiva” (1969, p. 150).

Construir una sociedad del conocimiento (que aborde la escalera dato, información, conocimiento y aprendizaje) implica situar como conceptos claves el Capital Intelectual, la Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje Organizativo. Esta propuesta de naturaleza estratégica ha sido concretada por Bueno (2002) en la denominada Tríada Conceptual. La articulación de estos conceptos se origina en un enfoque estratégico de la organización. El aprendizaje es la transformación de la información en conocimiento y el capital intelectual es la puesta en valor de los activos intangibles de la organización.⁶

Simular la conformación de una red de empresas en la que se gestione el conocimiento, tal como se pretendió realizar en el Taller de GC propuesto, implicaría la sensibilización de los miembros para generar ventajas mutuas relacionadas con la consolidación gradual del espacio integrado y asentado en redes que faciliten la proyección exterior conjunta. La dificultad que encierra este proceso se centra en tratar de socializar, exteriorizar, combinar e interiorizar (hacia las empresas) conocimientos, generalmente tácitos, para convertirlos en explícitos y para que se transformen en modelos mentales compartidos o prácticas de trabajo, aplicables a las empresas que naturalmente compiten entre sí abordando conocimientos existentes para poder crear otros, más novedosos, diferenciadores del sector.⁷

Complementan el proceso anteriormente descrito la promoción de intercambios de información y conocimientos entre centros de investigación de la universidad, empresas, organismos del gobierno, que contribuyan a incrementar los factores de competitividad.

3. Marco aplicado

El presente análisis es una síntesis de las observaciones del proceso experimentado por el grupo de trabajo en el taller desarrollado y las reflexiones realizadas a la luz de las teorías expuestas anteriormente.

3.1 Diseño del taller: cronograma, agendas

El grupo pasó por varias fases a lo largo de diez jornadas desarrolladas entre los meses de junio y agosto del año 2009. En cada uno de ellos se propuso una dinámica con la siguiente rutina: presentación de los temas a desarrollar en la jornada a través de una agenda de trabajo con pautas detalladas, realización de barómetros emocionales individuales con el fin de preparar el clima de trabajo, desarrollo teórico y práctico de los temas con mayor énfasis en la práctica, cuestionario para lograr insumos para los temas del siguiente encuentro y conclusiones a manera de cierre por parte de los participantes con reflexiones puntuales acerca de lo aprendido en la jornada y opiniones respecto a la metodología del taller. Con este esquema se logró construir un grupo que compartió y gestionó los conocimientos, los hizo explícitos y los analizó.

3.2 Integrantes

El grupo se conformó, inicialmente, con veinte empresarios socios del AMAYADAP y se caracterizó por la gran heterogeneidad; había diferencias en cuanto a formación, edades, recursos, intereses, habilidades, preferencias y rubros al que pertenecen. Investigadores como Luna y Velasco (2006) encontraron que si bien el intercambio de información ocurre más frecuentemente entre individuos con similares

creencias, valores, cultura, educación y estatus social, el intercambio de información, potencial y original, de ideas y conocimiento es más importante entre individuos socialmente distantes en la medida en que se trata de información que no es redundante. De cualquier manera, el intercambio generó un incipiente proceso de aculturación y coincidió con lo que Noronha denomina efecto demostración: “cambios de actitudes, comportamientos, valores culturales y prácticas sociales que se derivan de la mera observación” (1977, p. 29). La asistencia al taller fue irregular y hubo deserción por parte de algunos integrantes.

3.3 Metodología

Se utilizó una metodología de taller; es decir se priorizó una práctica, por encima de la teoría, adaptada al territorio, con el objeto de que los participantes fueran cambiando sus estereotipos⁸ respecto a los colegas y competidores y construyeran nuevos modelos de interacción; que tomaran conciencia e internalizaran la idea de la asociatividad o del trabajo en red como herramienta de gestión y de planificación para enfrentar los desafíos de crecimiento y globalización, y que se entendiera como estrategia para sumar capacidades y potenciar los saberes.

Para impactar sobre el grupo se utilizaron los aportes de distintas teorías y técnicas (en principio, se emplearon técnicas lúdicas ya que el horario asignado era de 12:00 a 15:00, luego se fueron mudando hacia otras más competitivas) que se programaban en función de diagnósticos previos.

El registro de todas las jornadas⁹ permitió profundizar la lectura del proceso y arribar a su diagnóstico. Las jornadas¹⁰ presentaban las siguientes características. El espacio utilizado para el taller era un salón con una mesa ovalada con sillas alrededor. Los coordinadores ocupaban la cabecera, y se utilizaban elementos tecnológicos para proyectar en la pared. En cuanto a la distribución de los participantes en el espacio, se observó que, si bien los lugares no estaban previamente establecidos, los participantes tendían a ocupar siempre los mismos. Sólo realizaban cambios para los trabajos en grupo, pero posteriormente retornaban (voluntariamente) al lugar elegido anteriormente. En términos de

Goffman (1970), los participantes cuidaban la imagen negativa protegiendo el lugar que consideraban como territorio propio.

La forma de la mesa determinaba una comunicación de tipo radial. Sin embargo, la creencia generalizada del poder de un docente poseedor del saber determinaba en muchos momentos un tipo de comunicación unidireccional y le daba al coordinador (y no en el rol del docente) el lugar de la única fuente de conocimiento, es decir quien conocía *todas* las respuestas. Se trató de desarmar desde lo instrumental esta forma tradicional de clase, instituida desde los hábitos escolares, ya que se solicitaban constantemente trabajos grupales (no intervenidos ni evaluados por los coordinadores), lo que obligaba a interactuar de distintas maneras y a flexibilizar el esquema de trabajo. Pero, según Marta Souto, “es fuerte la creencia del poder pedagógico instaurado –aceptado, con relaciones asimétricas entre el docente y los alumnos” (1993, p. 50). Frente a las dificultades, la tendencia era preguntar primero a los coordinadores; éstos trataban de que la consulta fuese dirigida a los colegas incluso llevándolos a una confrontación con carácter colaborativo, promoviendo la autogestión y propendiendo a generar confianza entre ellos habilitándose al error.

Si bien en la presentación del taller se aclaró que se trataba de una construcción mutua de conocimientos entre representantes del sector académico y empresarial (porque no hay saberes contextualizados en el polo maderero de Eldorado), la expectativa y las conductas mostraban cierta ansiedad por aprender a la manera del encuadre tradicional profesor-alumno (hasta llegaron a exigirlo): escuchar atentamente, contestar preguntas y someterse a la mirada de los coordinadores. Ese lugar donde se lo ubica al docente instaure rápidamente la confianza en los participantes, pero no hay esfuerzo ni construcción de saberes. Lo expresado en el párrafo anterior permitió establecer la hipótesis de trabajo respecto a la metodología del taller: los encuentros hubiesen tomado la forma de enseñanza tradicional (profesor-alumno) si no se realizaba una tarea para cambiar estas creencias.

Las expectativas se centraban en aprender algo práctico para llevar rápidamente a la empresa y eso no ocurrió. Se trató de reemplazar las técnicas tradicionales centradas en la transmisión como el interrogatorio,

la exposición y la ejercitación, por la interpretación de videos, textos, tareas lúdicas, discusiones acerca de temas pertinentes, análisis de informaciones contextuales aportados por cada uno y narración de experiencias en sus propias empresas. También se trató de reemplazar la enseñanza dirigida, impuesta y uniforme (propia de la tradicional), por la promoción de la autogestión y la libertad de pensar y proponer. Se trató de una propuesta con temáticas conocidas, con escasa profundidad en el tratamiento y mucho intercambio de los participantes.

La grupalidad¹¹ estaba poco aceptada y se percibían subgrupos (entre los miembros de la misma empresa, de la misma familia, de la misma gestión de la asociación, etc.). En el primer encuentro, la forma de manifestarse la grupalidad presentó una oposición entre el deseo de conformar un grupo y un clima de malestar y bullicio a través del cual expresaron disconformidad con la metodología y el deseo de separación del grupo.

Se pudieron diferenciar, en el comportamiento del grupo, las tres fases según el aporte teórico que propone P. Rivière (1999): pretarea, tarea y proyecto. *La pretarea* se presentó como “el primer momento grupal, en el cual emergen los miedos básicos” (1999, p. 129).¹² Cuando se inició el taller, se evidenciaron las ansiedades y la resistencia al cambio. Nadie quería asumir el compromiso de un proyecto y presentaban resistencia para entrar a la tarea específica. Es decir, se eludía el problema esencial del hacerse cargo. La resistencia fue tan evidente que se presentó una conspiración constante a través del humor exagerado y con cuestionamientos acerca de la utilidad de los temas expuestos.

En uno de los primeros encuentros, uno de los participantes comentó respecto a los miedos de los desertores del grupo. Los dividió en dos tipos de miedos: miedo a la pérdida de los conocimientos y miedo al ataque de sus puntos vulnerables; por un lado, la actitud de los colegas que creen conocer el trabajo que hacen y no quieren compartir esos conocimientos y, por el otro, el miedo a la exposición y al descubrimiento de las debilidades.

Tanto el miedo a perder lo que se tiene, a abandonar la situación en la cual se está cómodo (ya que es una situación conocida, tranquilizadora, como el miedo a lo desconocido que aparece como

peligroso y atemorizante) constituyen verdaderos obstáculos en la tarea de abordar un objeto de conocimiento.

En los ejercicios con los barómetros emocionales¹³ fue recurrente, en el inicio, la mención de los problemas generales, las cuestiones exógenas (temas de política nacional, ambientales, etc.) y la omisión de los temas personales. El poco compromiso con problemas más concretos o acotados y la repetición de las ideas u opiniones mencionadas previamente por los compañeros, valga decir, fueron indicadores de la resistencia para asumir algún compromiso frente al grupo, marcar los límites de las individualidades y así evitar descubrirse. Estas características fueron variando con el tiempo, aunque, inicialmente evidenciaron la falta de confianza en los otros. En términos generales, la confianza puede ser definida como un conjunto de expectativas positivas sobre los demás o, más específicamente, sobre las acciones de los demás. Sin embargo, en el contexto grupal la confianza es “elemento que reduce el riesgo” (Luhmann, 1996, p. 14); es “una combinación de cálculos basados en el intercambio recíproco, solidaridad basada en normas y principios morales, y una percepción del prestigio de los participantes” (Luna y Velasco, 2006, p. 20). Estos últimos autores consideran que depende de un equilibrio de las tres dimensiones que atribuyen a la confianza: la personal/normativa depende de normas, creencias y valores compartidos, se basa en la solidaridad social, más que en las ganancias esperadas de la interacción; la confianza estratégica basada en el cálculo de costos y beneficios depende, por lo tanto, de la expectativa de ganancias mutuas que puede generar la relación, y la confianza técnica, basada en la reputación, el prestigio, las capacidades y los recursos de los participantes. Todas éstas pueden apoyarse, superponerse o contrarrestarse mutuamente. La confianza personal es particularmente relevante para el flujo de conocimiento tácito, mientras que la técnica facilita los flujos de conocimiento codificado o formal (Luna y Velasco, 2006). En el grupo se fue generando lentamente la confianza, no sólo entre los colegas, sino también hacia los coordinadores del taller, en las tres dimensiones.

Si no hubiera ocurrido el aumento de indicadores de confianza, que implicó flexibilización de las posturas, el grupo hubiera adquirido tal

grado de rigidez que la producción hubiese sido nula. Sin embargo, no se llegó a ese extremo; se inició la producción grupal intensa alrededor del séptimo encuentro.

Elaboración de la tarea: Esta etapa comprende no sólo la tarea explícita sino también la implícita; la realización de ésta consiste en la resolución de las ansiedades y miedos básicos, trabajarlos, superarlos, y luego centrarse en el abordaje de la tarea explícita.

En los encuentros números siete, ocho, nueve y diez se realizó un salto cualitativo en cuanto a los intercambios de conocimiento. Se podría considerar que se inició la gestión de los conocimientos ya que se produjo el abordaje correspondiente de los temas pertinentes y comenzó la etapa de trabajo más comprometido. Se evidenció la superación de algunos miedos y ansiedades y se podría afirmar que se dio inicio a la tarea. Cuando el grupo pudo elaborar los miedos y ansiedades y realizar la tarea apareció el proyecto.

Un indicador muy claro de este inicio fue la propuesta de uno de los participantes de construir un FODA real, es decir de dejar las simulaciones y centrar el interés en problemas que se percibían en su propia asociación. Esto fue el inicio del funcionamiento como grupo y la construcción de un proyecto común.

Proyecto: El proyecto es la posibilidad que tiene el grupo de elaborar algo que trascienda la tarea del presente. Es la forma de salida a la situación de finalización o muerte que vive el grupo frente a una tarea que se está culminando, el proyecto es como una posibilidad de sobrevivida.

Hubo varios indicadores de que el grupo estaba en condiciones de iniciar un proyecto cuando se terminó la etapa de la tarea. En las expresiones verbales apareció el uso del pronombre personal en plural, “nosotros” que reemplazó al singular “yo” y se mostró, de esta manera, el sentido de la integración. Algunos participantes tuvieron interés en los diagnósticos y solicitaron verlos en forma privada. Otros solicitaron el abordaje de distintos temas no tratados en el taller lo que significaba su continuidad. Pero fundamentalmente el grupo quedó habilitado para identificar el sistema de valores y las ventajas competitivas estratégicas

(crecimiento, capacidad de innovación, etc.) que se desarrollan a través de la interacción entre empresas, proveedores, consumidores e instituciones.

Se tomaron las expresiones de los asistentes en el último tramo de cada encuentro (conclusiones por parte de los participantes o lo que se solicitaba bajo la consigna “¿qué aprendió hoy?”) y se las analizó cualitativamente para encuadrarlas según las definiciones de los seis vectores (conductas) de P. Rivière (1999, p. 187). Posteriormente se las cuantificó, es decir se contaron las respuestas y se volcaron a una tabla. Se procesaron los valores para agruparlos de diferente modo con el fin de comprobar si se producían modificaciones en el grupo (tres primeros vectores: pertenencia, cooperación y pertinencia) y si el grupo iba produciendo resultados (últimos tres vectores: comunicación, aprendizaje y disposición).

4. Análisis de la estructura y dinámica del grupo

El análisis de la dinámica y la actitud del grupo a la luz de los vectores (conductas) del cono, presentado anteriormente, arroja la siguiente síntesis.

Afiliación: tal como se explicitó en la Introducción, se realizó una convocatoria abierta a todos los miembros de las empresas asociadas a la AMAYADAP y en presencia de todos los asistentes se presentó el taller y se expusieron sus objetivos y contenidos. Si bien la implantación fue acordada y la asistencia fue totalmente voluntaria, el taller mostró al inicio un bajo nivel de compromiso. Constituyó sin embargo un primer grado de aproximación al *grupo* y sirvió de identificación con los restantes miembros del grupo. Cuando se acortaron las distancias y los participantes decidieron incluirse al grupo, se pasó a la etapa de la pertenencia.

Pertenencia: Como su nombre lo indica, la pertenencia apunta a que los integrantes empiecen a sentir que están integrados al grupo, a reconocerse

como parte de un todo. El pasaje de la afiliación a la pertenencia se da a partir del desarrollo de la mutua representación interna. Esto significa que, en la medida en que se va internalizando al otro y a los otros, en la medida en que se internaliza al grupo como totalidad, se va transitando del yo al nosotros, de la afiliación a la pertenencia, de la serie al grupo. La pertenencia óptima, no es lo dado, como podrían serlo los lazos de sangre, sino *lo* adquirido, algo logrado por el grupo como tal.

Entre los encuentros quinto y sexto se incrementó el intercambio entre los integrantes del grupo y se inició el involucramiento del grupo con la tarea. Si bien esta pertenencia fue fluctuando permanentemente (la asistencia fue muy irregular), en algunos casos estuvo claramente explicitada. Las ausencias, en alguna de las clases, tenían como consecuencia la desconexión de los temas desarrollados, así como también la pérdida de la fluidez en el intercambio. La pertenencia al grupo se fue reactualizando en la medida en que se conformó un grupo estable que empezó a manifestar un mayor compromiso con la tarea, como ya se dijo, a partir del séptimo encuentro.

Se diferencia el sentido de pertenencia con respecto a la organización (ser miembro de la AMAYADAP) y con respecto al grupo de trabajo en el que se estaba interviniendo (taller). Podría ser que hubiera personas con mucha pertenencia a la organización pero con poca pertenencia al grupo y sus fines, y viceversa. En este sentido, si bien el grupo permitió leer la trama organizacional de AMAYADAP, ésta no constituía un espejo exacto del grupo del taller. Surgió en esta etapa, donde se discriminaron claramente las pertenencias al grupo y a la organización, el cuestionamiento respecto al deseo de erigir como modelo de funcionamiento uno u otro, es decir el grupo conformado o la organización que ya tenía antigüedad en la zona. Hubo manifestaciones concretas, por parte de los participantes, de experiencias de desarrollo de sentido de pertenencia en el grupo que fue generando posteriormente un sentido de pertenencia a la organización que previamente no existía.

Fue evidente la determinación recíproca de los dos campos creados por el grupo (taller) y el de la organización (Amayadap). Es decir, la organización se filtró en el grupo y permitió visualizar lo que allí sucedía. Si se consideraba el grupo como espacio de transformación, se podía

operar en él para lograr cambios en la organización. Los coordinadores, en este tipo de intervenciones grupales, se ven habilitados a visualizar cambios operados en el grupo y limitados a observar cambios operados en la organización, aunque éstos se puedan deducir a través de las conductas de los integrantes del grupo. Es decir, se podrían leer en los indicadores grupales, como reflejos no perfectos, lo que acontece en la dinámica organizacional.

Cooperación: Si bien el grupo presentó una gran heterogeneidad, también mostró complementariedad de los integrantes con sus particulares roles. Es decir, se observaron roles diferenciados pero unidos en una tarea en común (homogeneidad en la tarea).

Se dio la simultaneidad de diferentes roles. Por un lado, los roles prescritos por la organización (formales): participaron en el grupo el presidente, el vicepresidente, los vocales, la secretaria, etc. Por otro lado, los roles no formales asumidos y adjudicados en la organización: liderazgo funcional, liderazgo lateral, consejeros, portavoz, saboteador, chivo emisario, etc. Roles que tenían mando: el líder autocrático, el democrático y el demagógico.

Finalmente se dio el interjuego de roles que se suelen manifestar en los grupos y fueron mutando: los líderes en mediadores, los animadores en chivos emisarios, etc. Se observó que las distintas experiencias de roles, edades, profesiones, actividades y experiencias de vida eran los elementos enriquecedores del grupo. Es decir, se evidenció lo que afirma Pichón Rivière respecto a que en el grupo “a mayor heterogeneidad de los miembros, mayor homogeneidad se logra en la tarea” (1999, p. 53).

Se pudieron diferenciar roles diferenciados y roles complementarios. Los roles complementarios apuntan a la cooperación, es decir, lo que les falta a unos, lo ponen otros y entre todos se va armando un nuevo rompecabezas. Los diferenciados tienden a la rivalidad (por ejemplo entre consultores o entre industriales), a la competencia mal entendida. Si es bien entendida, ésta implica ganar, superar al otro, pero superándose uno mismo. Lo opuesto mal entendido es la rivalidad que desplaza al otro, para ocupar su lugar. Esto no sirve para la integración grupal. Más bien genera situaciones donde el grupo puede llegar a desestructurarse.

Pertinencia: se manifiesta cuando los integrantes adoptan actitudes o conductas que tienen relación con la tarea que el grupo se propuso. A partir del tercer encuentro, el grupo mostró capacidad para centrarse en la tarea prescripta. Todos empezaron a aportar información y acciones para el fin propuesto. Identificaron la relación teoría-práctica, y valoraron el aporte de la teoría.

Telé: es la capacidad o disposición que cada uno tiene de trabajar con otros. Puede ser negativa o positiva; en esta última manifiestan factores afectivos y clima efectivo. Es decir, cuando emerge puede favorecer la tarea o bien ser un obstáculo. Cuando hay mayor telé positiva el proceso de aprendizaje y el clima total del grupo adquiere una gran disposición para la tarea; situación lograda en el grupo ya que el clima grupal fue mejorando, aumentando el humor, la distensión, la disposición positiva para trabajar con un miembro de un grupo o con el grupo en su conjunto; por el contrario, la telé negativa es la medida de las dificultades que cada uno tiene de trabajar con el otro, del rechazo entre sí, situación que felizmente no se manifestó.

Aprendizaje: está orientado a modificar la realidad organizacional, y la transformación es un indicador de aprendizaje. El grupo fue mostrando una gran capacidad para ir apropiándose de la realidad, para ir transformándola con los instrumentos que se presentaban en cada encuentro. Esta apropiación implicó internalizar, resignificar y apoderarse de los conceptos trabajados, reflexiones y discusiones sobre los temas seleccionados para luego operar sobre ellos y presentar alternativas de cambio.

Comunicación: Para Pichón Rivièrè (1999), la comunicación está inscrita en la noción de vínculo. Se diferencia de la interacción porque en ésta el otro no es significativo ni condicionante para transformar la realidad. Por el contrario, la comunicación implica el intercambio de mensajes no sólo verbales y la existencia y construcción de un código en común. Permite el ajuste recíproco de las partes para desarrollar una tarea particular por medio de un análisis multidimensional de los hechos enriquecidos por cada sujeto.

Si se parte de la idea de Pichón Rivièrè (1999) que todo vínculo nace por una necesidad de los individuos (crisis, conocimientos fragmentados que podrían reunirlos) y como una estrategia para la satisfacción de esa necesidad (expectativa frente a conocimientos de la universidad que son factibles de tomarlos como una manera de salida a los problemas concretos), entonces la comunicación es el medio para satisfacer las necesidades de los integrantes.

La observación de la comunicación permite ver el impacto en los otros vectores. Así, la manera en que las personas realizaban ajustes conceptuales a las manifestaciones de los otros indicaba avances en el aprendizaje; el estilo de comunicación hacia otro mostraba la telé; la dinámica comunicacional que se estableció pudo actuar tanto centrando como descentrando al grupo de su tarea (pertinencia), el grado de escucha (ejercicio de escucha activa) de lo dicho por los otros y el intercambio que surgió implicó cooperación.

La diferenciación entre interacción y comunicación se fue dando en el transcurso de los encuentros a medida que los temas eran tratados con mayor profundidad y requerían mayor compromiso. Como se explicitó anteriormente, dentro de este vector se tiene en cuenta no sólo el contenido del mensaje sino también el cómo y el quién de ese mensaje y que a esto se llama metacomunicación. Sus elementos son los gestos, las actitudes, el tono, el volumen, la intensidad, la lentitud, el remarcado de ciertas frases, el hablar más rápido, las pausas etc. Todo lo expresado, condicionado por la presencia de un emergente (portavoz), dinamiza o lentifica las conductas.

4.1 Indicadores que dan cuenta de los fenómenos grupales (resultados numéricos de las expresiones analizadas desde los seis vectores)

Para efectuar el análisis siguiente se determinaron indicadores (observables y medibles) en el análisis del discurso utilizando los vectores presentados por P. Rivièrè (1999) que permiten evaluar el aprendizaje, es decir el cambio, la modificación de las formas de relacionarse, de vincularse del sujeto.

Se tomaron las expresiones de los asistentes en el último tramo de cada encuentro y se las analizó cualitativamente para encuadrarlas según las definiciones de los seis vectores (conductas) de Pichón Rivière (1999). La suma del total de vectores para cada encuentro se maximizó en el 6º registro¹⁴ que corresponde al 7º encuentro para lo atinente a la conformación grupal (Cuadro 2: Detallada, columna de la derecha, con resalte, valor 18), mientras que la producción de resultados se anticipa y maximiza en el 4º registro correspondiente al 5º encuentro (columna de Cuadro 2: Detallada de la izquierda en la columna de la derecha, sin resalte, valor 49). El cuadro 3, sintetizadora, es la que se encuentra en segundo lugar y muestra los perfiles de los diferentes casos.

En el cuadro 2 se presenta un detalle de los puntajes obtenidos por cada uno de los participantes en los vectores del cono propuesto por Pichón Rivière, anteriormente expuestos. La A marca la ausencia del agente o caso y el signo (-) evidencia que en la expresión lograda no se registró expresión que se ajuste al vector evaluado:

A continuación se presenta la gráfica de los valores de las respuestas de los tres vectores que definen la conformación del grupo (Figura 2): Afiliación y pertenencia (AyP), Cooperación (Coo) y Pertinencia (Pert). De izquierda a derecha del gráfico avanza la variable tiempo, correspondiendo cada punto extremo a un registro (total ocho registros, ya que no se han registrado ni el primero ni el último de los diez encuentros efectuados).

Es notorio el crecimiento casi lineal de la suma de los tres primeros vectores de P. Rivière (1999) a lo largo de los primeros seis registros (hasta el 7º encuentro) para caer súbitamente en los dos últimos registros (encuentros finales). En efecto, esta suma manifiesta la conformación del grupo que se ve consustanciado en el punto de máxima y que no se disgrega porque caigan los valores luego. Se observa en cuadro 2 que en los dos últimos registros aparecen pocas contribuciones en las filas, pero no porque se manifiesten con pocas expresiones, sino porque éstas se direccionan a compartir conocimientos y, al hacer foco en algo tan específico, no hacen otra cosa que evidenciar la aparición de confianza.

En la figura 3 se tuvieron en cuenta los valores de las respuestas de los tres vectores restantes: Comunicación (Com), Aprendizaje (Apre)

Cuadro 2. Detalle de los puntajes asignados a los participantes

Qué aprendió Nº	Vectores*	Participantes							Total	Total vectores agrupados	
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7			
1	AyP	-	1	A	1	A	A	-	2	6	
	Coo	-	1	A	2	A	A	-	3		
	Pert	-	1	A	-	A	A	-	1		
	Com	1	1	A	1	A	A	1	4		
	Apre	-	1	A	-	A	A	-	1		
	Disp	-	-	A	-	A	A	-	0		
2	AyP	A	1	1	1	-	-	A	3	5	
	Coo	A	-	-	-	-	-	A	0		
	Pert	A	2	-	-	-	-	A	2		
	Com	A	1	1	1	1	1	A	5		
	Apre	A	2	1	-	-	1	A	4		
	Disp	A	-	-	-	-	1	A	1		
3	AyP	1	-	1	1	A	A	-	3	13	
	Coo	1	-	-	-	A	A	-	1		
	Pert	-	9	-	-	A	A	-	9		
	Com	1	6	11	11	A	A	1	30		
	Apre	1	1	3	2	A	A	-	7		
	Disp	-	-	-	-	A	A	-	0		
4	AyP	-	-	2	-	A	-	A	2	10	
	Coo	-	-	-	-	A	-	A	0		
	Pert	-	8	-	-	A	-	A	8		
	Com	2	9	10	5	A	2	A	28		
	Apre	2	6	9	2	A	1	A	20		
	Disp	-	-	-	-	A	1	A	1		
5	AyP	1	A	5	A	-	1	3	10	16	
	Coo	-	A	1	A	-1	2	2	2		
	Pert	-	A	1	A	1	-	2	4		
	Com	3	A	1	A	4	1	8	17		
	Apre	1	A	1	A	1	2	3	8		
	Disp	-	A	5	A	-	1	-	6		
6	AyP	-	1	A	1	2	1	-	5	18	
	Coo	-	-	A	-	7	-	1	8		
	Pert	-	3	A	-	2	-	-	5		
	Com	3	5	A	3	8	2	4	25		
	Apre	1	3	A	2	8	2	1	17		
	Disp	-	1	A	-	-	-	-	1		
7	AyP	1	-	1	-	-	-	2	4	9	
	Coo	-	-	-	2	-	-	1	3		
	Pert	-	1	-	1	-	-	-	2		
	Com	1	1	3	2	2	3	1	13		
	Apre	2	-	3	1	1	3	1	11		
	Disp	-	-	1	1	-	-	-	2		
8	AyP	-	-	1	-	-	1	-	2	6	
	Coo	-	-	1	-	-	-	-	1		
	Pert	-	1	1	1	-	-	-	3		
	Com	1	1	1	1	1	1	1	7		
	Apre	1	-	1	1	1	1	1	6		
	Disp	-	-	1	-	-	-	-	1		
Total		24	67	67	43	39	25	33	298	215	83

Fuente: Elaboración propia. (*) Los 6 Vectores son: AyP = afiliación y pertenencia; Coo = cooperación; Pert = pertinencia; Com = comunicación; Apre = aprendizaje; Disp = disposición.

Cuadro 3. Síntesis de puntajes

	Vectores	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	Total
Acumulado de cada vector por cada asistente	AyP	3	3	11	4	2	3	5	31
	Côo	1	1	2	4	7	-1	4	18
	Pert	-	25	2	2	3	-	2	34
	Com	12	24	27	24	16	10	16	129
	Apré	8	13	18	8	11	10	6	74
	Disp	-	1	7	1	-	3	-	12

Fuente: Elaboración propia

Suma tres vectores

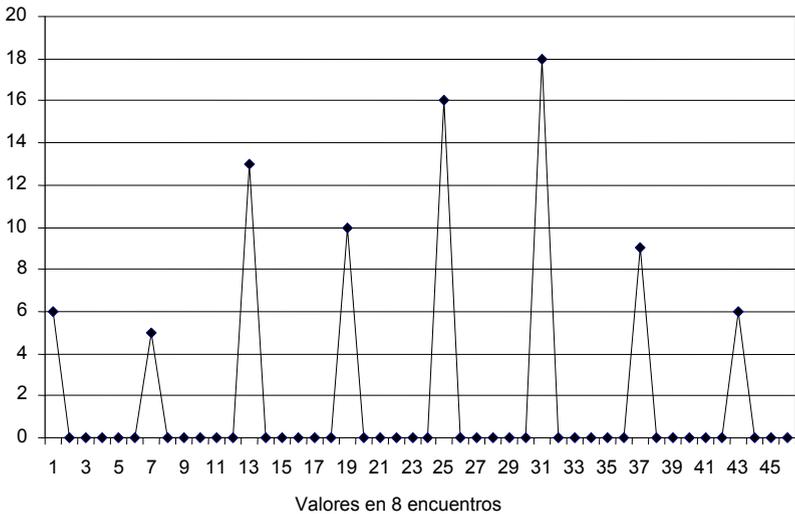


Figura 2. Respuestas de los tres primeros vectores (AyP; Coo; Pert)

Fuente: Elaboración propia

y Telé o Disposición (Disp) (sin resalte en la columna de vectores agrupados).

Se hace evidente que en los dos primeros registros (hasta el 3er encuentro), mostrados en esta gráfica, tenían que aparecer valores bajos por lo que representa la suma graficada: producción de resultados, simplemente no los había. Luego, es como si el grupo estallara en

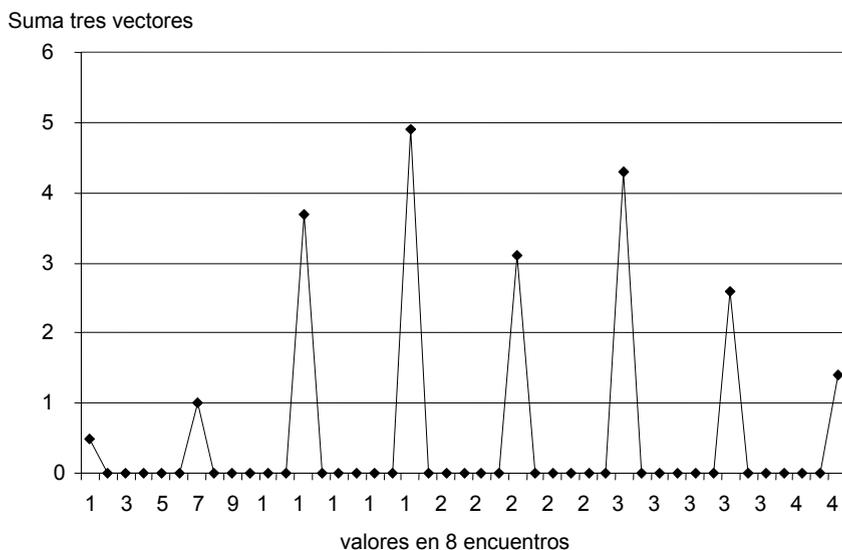


Figura 3. Respuestas de los tres vectores últimos (com; apre; dis)

Fuente: Elaboración propia

comunicación, aprendizaje y acercamiento a sus pares a partir del tercer registro (4º encuentro). También se hace evidente el decaimiento de la imaginaria curva promedio (a partir del 6º registro) cuando cada participante contribuye a la suma de las filas correspondientes del cuadro 2 de una manera menos altisonante. Hasta el registro 6 había cantidad de expresiones que cuadruplicaban la cantidad de otros casos (confrontar casos 5 y 6) en Comunicación, o eran 8 veces superiores para Aprendizaje al comparar los casos 5 y 1 (o casos 5 y 7). En cambio, en el último registro (penúltimo encuentro) todos se manifiestan en cantidades iguales de expresiones pertinentes lo que evidencia un equilibrio notable en la participación de los asistentes.

5. Conclusión

El esquema de Pichón Rivière (1999) permitió leer detalladamente las distintas situaciones, observar el avance en la conformación del grupo aun cuando éste se integraba con competidores, la importancia del intercambio para la gestión del conocimiento y la riqueza de la heterogeneidad en los aportes de cada uno.

Se verificó cada una de las hipótesis planteadas. Fue confirmada la hipótesis de trabajo respecto a la metodología utilizada para el taller. Se revirtieron las conductas gradualmente a través de simulaciones que trataban de impactar sobre las creencias predominantes y los estereotipos acerca de los roles de los participantes dentro del taller. Los encuentros hubiesen tomado la forma de enseñanza tradicional (profesor-alumno) si no se hubiera realizado una tarea que generara un 'efecto demostración', para cambiar estas creencias.

El cumplimiento de los objetivos del taller obedeció fundamentalmente a la metodología empleada para la dinámica del funcionamiento. Ésta permitió que los participantes comenzaran a explicitar los conocimientos y los compartieran con todos los presentes. Fue evidente que la heterogeneidad del grupo no significó un obstáculo para la interacción. En los discursos de los participantes se evidenció no sólo el manejo progresivo de una jerga técnica específica, sino también una fluidez en los intercambios, puestas en común de temas y de la cantidad y calidad de las intervenciones; y en aquellos con menos formación académica, el impacto fue mayor.

Todas las actividades propendieron a cohesionar el grupo, generar espacios de confianza, profundizar el análisis del sector desde distintos puntos de vista y simultáneamente recopilar información para continuar con la investigación marco mencionada.

El registro de la experiencia y las informaciones recopiladas en cada encuentro posibilitó no sólo el análisis y la corrección de los errores, sino también la identificación de los indicadores de resistencia y miedos. Esto permitió aplicar estrategias que flexibilizaran las posturas y replantearlas cuando dichos indicadores lo evidenciaban.

Resultó contundente que los incentivos intangibles pueden crear condiciones de asociatividad desde lo cultural y lo pueden hacer con mucha eficacia desmitificando que la competencia constituye un obstáculo para la cooperación en los grupos que se conformen.

6. Notas

- 1 La invitación a la AMAYADAP para el desarrollo de acciones grupales encerraba el supuesto de que en una asociación se tendría facilitado el acceso a nucleamientos de gerentes y/o propietarios de establecimientos que integran el sector con fines idénticos o similares a los que se persiguen en dicha invitación, vale decir: la asociatividad; aunque los fines de los integrantes no sean los mismos entre sí ni coincidentes con lo que se pretendía hacer: poner en común los saberes tácitos para traducirlos en explícitos a través de técnicas de GC.
- 2 “Desde el punto de vista tecnológico, los objetivos de este tipo de intervención se sustentan en los aspectos que son considerados centrales en la competitividad: (a) el fortalecimiento del sistema local en el cual operan los agentes, (b) el desarrollo de redes de firmas e instituciones (networking) y (c) la mejora de la interrelación entre universidades y centros tecnológicos con las empresas”. Yoguel, G. (2003, p. 155) y Yoguel, G. (2000, p. 105).
- 3 AMAYADAP es, según <http://www.amayadap.com/>, una cámara gremial empresaria que representa a todos sus asociados en la defensa de los intereses del sector de la foresto-industria de la Provincia de Misiones, desde el vivero pasando por toda la cadena: forestadores, empresas de servicios, industrias de la primera transformación, remanufactura y productos finales de la madera implantada y nativa.
- 4 El *portavoz* es aquel que en el grupo en un determinado momento dice algo, y ese algo es signo de un proceso grupal que hasta ese momento ha permanecido latente, implícito. Pichon-Rivière, Enrique (1999, p. 70).
- 5 Concepto tomado de la física que implica tres componentes: módulo o intensidad, dirección y sentido; se diferencian estos dos últimos que la dirección marca *hacia dónde*, y el sentido si va en la determinada dirección o en la contraria.

- 6 Un enfoque interesante, y pertinente para el presente trabajo de investigación, es la propuesta de una red, tal como lo plantean algunos autores respecto a la cooperación de ciudad-ciudad, o entre ciudades (Bañegil y Sanguino, 2003). Silicon Valey y la Route 128 (EEUU) es uno de los ejemplos de regiones inteligentes caracterizadas por una mano de obra altamente calificada, establecimientos de investigación y enseñanza con un alto nivel de conocimiento, agrupaciones de empresas de alta tecnología y por una diversidad de organismos institucionales que benefician a toda la región. En Europa, las regiones inteligentes estarían instaladas (hasta el momento) en Baden-Wurtemberg (Alemania) y Emilia-Romagna (Italia). En España, el ejemplo paradigmático es el caso del Cluster del Conocimiento del País Vasco, que constituye fundamentalmente una experiencia de cooperación interorganizativa en el mundo de la gestión. Para ampliar, ver Proyecto KOGNÓPOLIS “Red Transfronteriza de Ciudades del Conocimiento” en www.arenotech.org.
- 7 Para ampliar conceptos de de GC convencionales, vale decir en el interior de la empresa, se sugiere: Nonaka, Ikujiro y Hirotaka, Takeuchi (1995). *The knowledge creating company*. Oxford: University Press.
- 8 Rozenbom, Jaime. *Aportes en psicología social*. En: Carlos Iñón, *Esquema conceptual referencial y operativo (ECRO)*, 1997 p. 7. Estereotipo, según la definición de Rozenbom, se comprende como repetición disfuncional, conductas que han sido útiles en algún momento de la vida de la persona, pero que ya han dejado de servirle. Accesible desde http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/terapiaocupacional/informacion_adicional/social/ECRO.htm.
- 9 Se efectuaron registros de audio, fotográficos, video, escritos en cuestionarios y en las producciones grupales.
- 10 Se denomina así a los encuentros de los participantes y los coordinadores del taller en un salón de reuniones de la Asociación que fuera habilitada para tal fin.
- 11 La grupalidad alude “a la potencialidad de ser grupo que podrá desarrollarse, crecer, paralizarse, tomar formas más o menos aberrantes” (Souto, 2000, p. 53)
- 12 Miedos básicos son, según Pichón Rivière, miedo a la pérdida y miedo al ataque, temas que se amplían más abajo.

- 13 Los barómetros emocionales son ejercicios solicitados para que los participantes, en breve tiempo al inicio de cada jornada, expliciten voluntariamente, por escrito y luego oralmente, los sentimientos referidos a sus estados emocionales de miedo, alegría, tristeza y enojo. Prepara el clima de trabajo y a largo plazo impacta sobre la confianza mutua. Adaptado de Plutchik, Robert (1980). *Emotion: A psychoevolutionary syntesis*. New York: Harper & Row (Figura 11.4 y tabla 11.3).
- 14 Se diferencia el término registro de encuentro ya que en el primer encuentro no se efectuaron registros, como tampoco en el último.

7. Referencias

- Bañegil, Tomás y Sanguino, R. (2003). "Una aplicación práctica de la Dirección del Conocimiento en las Ciudades." *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*. Consultado el 09 de septiembre de 2009. Madrid: Monografía 8, pp. 135-140. Disponible en: www.arenotech.org/2005/kognopolis.htm.
- Bilancio, Guillermo (1999). *Creación la nueva lógica empresarial*. Buenos Aires: Ediciones Macchi, 26 pp.
- Bueno Campos, Eduardo (2003). "Enfoques principales y tendencias en dirección del conocimiento (knowledge management)." En Hernández, Ricardo (Ed.). *Dirección del conocimiento: desarrollos teóricos y aplicaciones*, Trujillo [España]: Ediciones La Coria, Cáceres, pp. 21-54.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge University Press.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, 163 p.
- Drucker, Peter (1969). *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society*. New York: Harper & Row, 150 p.
- Goffman, Irving (1970). "Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara," p. 13. Buenos Aires: Ed. Tiempo Contemporáneo. En: Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Luhmann, Niklas (1973). *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Tercera Edición. Stuttgart. Hay traducción al español (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos y México: Universidad Iberoamericana.
- Luna, Matilde y José Luis Velasco (2006). *Redes de conocimiento: principios de coordinación y mecanismos de integración*. En: Albornoz, Mario y Claudio Alfaraz (editores) (2006), *Conciliando la diversidad de "Redes de Conocimiento: construcción, dinámica y gestión"*. Buenos Aires: REDES (Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior), pp. 13-36. Disponible en: Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología. Fecha de consulta: 9 de septiembre de 2009.
<http://ricyt.org.elsevier.com/docs/libroRC2006/libroRC2006.pdf>
- Nalbbuff, Barry y Adam Brandenburger (1996). *Coopetition*. New York: Currency Books. En Guillermo Bilancio (1999), *CreAcción: La nueva lógica empresarial*, Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Nonaka, Ikujiro y Takeuchi Hirotaka (1995). *The knowledge creating company*. Oxford: University Press.
- Noronha, Raymond (1977). *Social and cultural dimensions of tourism: A review of the literature in English*. Washington, D. C.: International Bank for Reconstruction and Development. En: *Revista de Antropología Experimental*, 8 (2008), pp. 351-361.
- Pichon-Rivière, Enrique (1999). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión, pp. 28-63 y 152 -159.
- Plutchik, Robert (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.
- Souto, Marta (1993a). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Souto, Marta (2000b). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Yoguel, Gabriel (2000). "Creación de competencias en ambientes locales de redes productivas." *Revista Cepal*. 71. Consultada el 9 de septiembre de 2009. Santiago de Chile.
<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/19275/yoguel.pdf>.
- Yoguel, Gabriel (2003). "Innovación y aprendizaje: Las redes y los sistemas locales," capítulo 3. En: *Aportes para una Estrategia PyME en la Argentina, Grupo de Políticas PyME-CEPAL*. Consultado el 9 de septiembre de 2009. Buenos Aires, pp. 145 -239. Disponible:
<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/12026/h.cap3.pdf>.