



HAL
open science

Una de las responsabilidades del profesor de TCI: interactuar, transmitir y abrir a la crítica

Béatrice Vacher

► To cite this version:

Béatrice Vacher. Una de las responsabilidades del profesor de TCI: interactuar, transmitir y abrir a la crítica. *Diálogos de la Comunicación*, 2009. hal-02918565

HAL Id: hal-02918565

<https://hal.science/hal-02918565>

Submitted on 21 Aug 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**“DESARROLLAR EL SENTIDO CRÍTICO GRACIAS A LAS
TEORÍAS DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN”**

Beatrice Vacher,

Versión intermédiaire de l'article paru dans la revue Dialogos de la communication (REVISTA ACADÉMICA DE LA FEDERACIÓN LATINOAMERICANA DE FACULTADES DE COMUNICACIÓN SOCIAL ISSN: 1995 – 6630 ; N°78, 2009), con el título “**Una de las responsabilidades del profesor de TCI: interactuar, transmitir y abrir a la crítica** ».

INTRODUCCIÓN

En este artículo, voy a centrarme en una pequeña parte de nuestra actividad de profesores: en la que enseñamos a futuros responsables en organización que están al final de carrera, como movilizar a la vez su experiencia, su saber y los resultados de la investigación en Ciencias Humanas y Sociales. Los alumnos son maduros, relativamente críticos y a veces con alguna experiencia en prácticas.

Sabemos que en su trabajo de ejecutivo intermediario se encuentra cada vez más en medio de situaciones paradójicas. Como jefe de equipo, se le manda ser autónomo y responsable, cualidades que tiene que transmitir a sus subordinados, todo ello compartiendo valores de la empresa. Además, tiene que integrar las obligaciones del mercado, imprecisas y complejas. A pesar de eso, el peso de la jerarquía no ha desaparecido aunque sea cada vez más ambiguo (Gramaccia, 2006; Almeida & Andonova, 2006).

Cada uno se defiende aceptablemente bien para combinar las exigencias del respeto a las normas, rendir cuentas e innovar en circunstancias de incertidumbre (Bouzon, 1999). Se les pide más y más a estos ejecutivos saber, saber hacer, saber entender, saber combinar y también saber interactuar (Hatchuel, Le Masson & Weil, 2002).

Nuestras investigaciones en comunicación de las organizaciones nos han permitido poner en evidencia la importancia del “*sensemaking*” (Weick, 1995) que se podría traducir como la construcción de sentido en situación de interacción (Girin, 2001; Lacoste, 1995; Vacher, 2007). El sentido que permite a las personas trabajar juntas nunca es fijo sino que se renueva continuamente, al ritmo de las organizaciones y de sus obligaciones. Estas investigaciones van en contra de una visión positiva que cree en una sociedad de la información que estaría simplificada por las tecnologías.

Sin embargo, los métodos y modelos enseñados están contruidos bajo esta visión positivista y no ofrecen materia de crítica. ¿Qué pasa entonces durante los primeros años de la vida profesional? ¿Un rechazo de la docencia (“¡No sirve de nada!”) o, por el contrario, un rechazo de los otros que no se conforman con los modelos aprendidos (“¡La gente es realmente estúpida!”)?

¿Qué armas tenemos como docentes para ayudarles a ir más allá de las evidencias, a comprender su entorno y a adaptar lo aprendido, con artimañas si es preciso?

Es a partir de estas cuestiones por las que vengo organizando desde 1999 una docencia a la vez teórica y práctica: con la ayuda de juegos de rol, es posible descubrir teorías puestas en perspectiva histórica. No se necesita mucho tiempo pero sí que se necesita una puesta en escena: no decirlo todo, escuchar mucho, sugerir, escucharse mutuamente, ofrecer referencias,

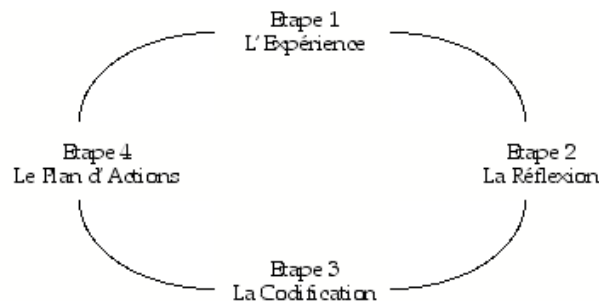
construir la historia de las teorías como si fuera un cuento y, sobre todo, dejar que emerjan los conflictos.

Presentación del plan

Nuestro método de trabajo está basado en tres momentos en los que el orden es importante:

- 1) Primero, se ponen algunos estudiantes en situaciones reales: tienen que actuar, discutir, contradecirse. Los otros estudiantes observan. Al final de cada uno de los cuatro juegos, todos comentan lo que ha pasado y propongo una manera de analizar las situaciones “vivas” para entenderlas. Uso aquí muchos resultados científicos pero sin decirlo en este momento.
- 2) La segunda parte del curso presenta los trabajos teóricos en ciencias de información y de la comunicación¹, gestión y sociología. Los presento de manera histórica para que los estudiantes puedan ver la evolución de los puntos de vista.
- 3) El curso estaría incompleto, y sobre todo incoherente, si se parara después de estas dos partes. La tercera etapa consiste en interpretar las teorías para hacer el vínculo con la práctica. Concretamente, debatimos sobre artículos científicos que se refieren a cuestiones de información, comunicación y organización. Los estudiantes leen, critican los textos de manera positiva y negativa en relación con su experiencia y deben defender su posición delante de los otros (es decir que hay un debate después de la presentación de cada uno).

Estas etapas están resumidas en el esquema siguiente (según los resultados de Kolb, 1984):



Tab. 1 : Esquema de Kolb²

1 – APRENDER JUGANDO: HACER E INTERACTUAR (LA EXPERIENCIA)

Se proponen cuatro juegos de rol donde intervienen unas cuestiones prácticas que se repiten en las organizaciones contemporáneas: gestión de la documentación (el caso de una agencia de arquitectos), gestión de conocimientos (el caso de una empresa de asesoramiento), coordinación y cooperación en un proyecto de envergadura (el caso de una mudanza), relación entre calidad de trabajo y calidad de gestión de la información (el caso del seguro de calidad en el marco nuclear). Cada juego desarrolla seis roles “humanos” y dos roles “no humanos” (máquinas y documentos). Los juegos están sacados de situaciones reales. Están estructurados de la forma siguiente:

¹ En Francia, información y comunicación hacen parte de la misma disciplina.

² Etapa 1 = experiencia, Etapa 2 = reflexión, Etapa 3 = codificación, Etapa 4 = plan de acción.

- 1 - Cada “protagonista” (siempre hay un jefe y un asesor o becario) presenta, según su “punto de vista (rol, motivación, estatus), el “paisaje” (la empresa y su mercado), “la indagación” (el problema que hay que resolver) y las “armas” (recursos materiales y simbólicos). El rol está compuesto por dos partes: una pública (que lee) y una privada que explica lo que el personaje intenta encontrar a través de la búsqueda, lo que está dispuesto a hacer y con que armas, como piensa pasar las pruebas que se presentan durante el juego,
- 2 - En todos los juegos hay un “héroe” y un “falso héroe” que hay que descubrir (siempre son una mezcla de personajes, armas, paisaje),
- 3 - Hay siempre “un arma de doble filo”, a descubrir también para movilizarla de manera oportuna: son documentos, reglas y máquinas, que no hablan y que necesitan portavoces creíbles.

Se desarrolla el juego en dos reuniones. Cada uno se posiciona según su rol. Al final de la primera reunión tienen que decidir algo a propósito de la indagación. La segunda reunión permite corregir errores o analizar la situación. Utilizo hechos reales para contar lo que ha pasado entre las dos reuniones. Durante el juego, los observadores tienen que intentar entender el comportamiento de los personajes (a favor o en contra de la búsqueda) identificando que tipo de obligación tienen (material, otra gente, normas institucionales o de nivel cultural).

En el primer juego, la gestión de la documentación presenta una cuestión aparentemente simple: ¿cómo llevar la documentación al día? ¿Se tiene que informatizar? No hay especialista de la documentación en esta empresa ni secretaria. La tendencia es dejar acumularse el desorden y se necesita regularmente un becario para ordenar. Éste no tiene ninguna clave para clasificar y archivar la documentación pero siempre le ayuda el paisajista más implicado (llamado Claudio). Piensa entonces que un poco de cuidado y disciplina en la clasificación diaria sería una solución. Algunas palabras clave apuntadas en los documentos serían suficientes (hay aproximadamente trescientos documentos). Pero el juego se complica con la presencia de un nuevo colega, apasionado por la informática. Además, cada uno tiene la experiencia de un amigo, colega o de la competencia, que ha informatizado con éxito su documentación. Las discusiones giran alrededor de cuestiones técnicas para colocar los ordenadores, crear bases de datos, asegurar el vínculo con las páginas de Internet de los proveedores, pedir automáticamente las actualizaciones, etc. Sólo una persona (llamada Claudia), que normalmente está muy alejada de las preocupaciones de sus colegas, plantea sistemáticamente preguntas prácticas: ¿quién hurta en estos documentos? ¿No es siempre la misma persona? ¿Quién va a introducir los datos? ¿Las bases de datos evitarán ordenar los documentos? Etc. El administrador está igualmente preocupado con el tema de la informatización porque no imagina a sus colegas introduciendo datos regularmente. A pesar de eso, termina participando en la decisión de informatizar. Nadie hace caso de los buenos argumentos de Claudia. ¿Por qué?

Esa es la cuestión que plantean los observadores y es así que empiezan a tomar perspectiva del juego. La respuesta es inmediata: Claudia es insoportable, es egoísta, no se interesa de verdad por la marcha de la empresa, etc. Los jugadores son feroces y las explicaciones giran alrededor de la dimensión psicológica. Ahora, se debe tomar en cuenta otras dimensiones, es lo que propongo con mis comentarios. Primero, está la dimensión material: cada uno se siente más atraído por la concepción informática que por la clasificación de papeles. Segundo, sí que existe la dimensión de las personas: su personalidad y sus hábitos. Claudia, más individualista, gestiona ya por su parte una documentación, conoce los problemas y no se

apoya, como lo hace su colega Claudio, en un becario para ordenar. Tercero, hay que contar con la dimensión de las normas institucionales: Claudia, es verdad, participa habitualmente poco en la acción colectiva y los otros consideran, a menudo con razón, que no comprende las obligaciones del colectivo. No habría ninguna razón para escucharla esta vez más que otra. Ahora, contrariamente a las situaciones habituales, casi todos los elementos de reflexión están explícitos en esta indagación. En este caso, una mirada “exterior” puede ser adecuada. Pero es muy difícil separar los momentos habituales, en los que Claudia se aleja ella misma, y este momento excepcional en el que está alrededor de la mesa con todos sus colegas para resolver un problema que no la concierne. Entonces, la cuestión principal debería ser más bien: ¿Por qué habla en vez de callar?

Esta pregunta es esencial, es el nudo central de los problemas de comunicación en las organizaciones. Los estudiantes empiezan a entender la importancia de considerar no sólo un nivel, el de las personas, sino cuatro: los objetos, las personas, las condiciones institucionales (símbolos, reglas, normas) y la cultura. Con respecto a este último nivel, los estudiantes, como los “verdaderos” arquitectos, resuelven rápidamente el dilema entre el deseo de informatizar y la falta de recursos (dinero, saber hacer, tiempo, etc.) para conseguirlo. Desde siempre, los miembros de esta empresa, incluyendo a Claudia, han elegido trabajar juntos en vez de incorporarse a una gran empresa. Comparten el mismo ideal de vida social y prefieren soportar los conflictos entre ellos antes que separarse (lo que explica la molestia que provoca el comportamiento de Claudia pero sin rechazarla).

Los juegos siguientes y sus comentarios insisten sobre el cuadro de trabajo (¿cuál es el tema? ¿Soy competente en el mismo?), el estudio de las condiciones de las situaciones (emergencia, averías, trabajo a distancia o, al contrario, promiscuidad, etc.) y los contextos más y más complicados y exigentes (tomar en cuenta la bolsa, asegurar la calidad de los productos pero también de la organización, entender lo que está en juego a nivel internacional, dominar las tecnologías, sobre todo de información y comunicación, etc.). Aguzan su escucha y su mirada para aprender a oír y leer lo que está dicho y escrito en las organizaciones³. Escuchar y leer son dos tareas cada vez más comunes en el trabajo (y paradójicamente todavía poco valorizadas) que relativizan la importancia de la acción en beneficio de la prueba y de la aceptación social e institucional de la acción⁴.

2 – APRENDER ESCUCHANDO HISTORIAS: COMPRENDER E INTERACTUAR (LA REFLEXIÓN)

El planteamiento histórico y teórico permite responder, al menos en parte, a la cuestión de la palabra: ¿Por qué hablamos? ¿Por qué escuchamos? Como lo explica François Flahaut, los estudiantes entienden que, “hablando, el hombre no se expresa, se realiza [...] está constreñido porque su reconocimiento depende de su posición, que esta posición hace parte de un sistema ya constituido” (Flahaut, 1978, preámbulo)⁵. Descubren igualmente un vocabulario que pueden usar para criticar los métodos y modelos aprendidos hasta ahora, pero sin rechazarlos. Al contrario, empiezan a comprender que pueden adaptar estos modelos teóricos y que “hacer bricolage” con ellos tampoco es un sacrilegio. Pueden hablar de sus experiencias que les producían incomodidad hasta entonces. Sin embargo, el camino que les pido seguir no es sencillo.

Presento las teorías de información y comunicación desde la segunda guerra mundial.

³ Las técnicas de comunicación enseñan generalmente a hablar y a escribir. Aquí, se aprende lo complementario.

⁴ Ya he mostrado que la información para la acción tenía ocho distintos roles clasificados en dos familias (hacer y probar) : fabricar/destruir, enseñar/esconder, socializar/aislar, asegurar/perturbar (Vacher, 2006).

⁵ Traducción personal de: « *en parlant, l'homme ne s'exprime pas, il se réalise [...]* Il est contraint parce qu'il ne peut se faire reconnaître qu'à une certaine place, que cette place fait partie d'un système déjà constitué »

Las primeras se pueden resumir con la palabra “decidir” y con uno de sus autores más famoso, Herbert Simon. Estas teorías, todavía aprendidas y no siempre con matices, dependen de la Historia: no tienen el mismo valor hoy que al final de la guerra. En aquella época la ilusión por las máquinas era inmensa y eso por dos razones: primero a causa de sus propias proezas tecnológicas (se descubrían todas las posibilidades de la combinación lógica de “0” y de “1” y era vertiginoso); luego porque la confianza en los valores humanos estaba en su más bajo nivel después del Holocausto (Breton, 1987; Mattelard, 2001; Miège, 2005). Se presentaba la máquina hasta como el sustituto del hombre para decisiones mayores. Herbert Simon fue el que tomó esta hipótesis al pie de la letra (Simon, 1980; Dupuy, 1994). Ganó el Nobel de economía con sus propuestas (la racionalidad limitada) y su fama en ciencias de la información no tiene rival. Pero, la realidad le contradice todos los días y los estudiantes lo saben bien. Aprenden entonces a movilizar sus modelos como herramientas que se deben poner en contexto histórico (el nivel cultural que han aprendido en la primera jornada).

El segundo grupo de teorías pertenece a la categoría “actuar” que pone en duda la perspectiva lineal del primer punto de vista y que se centra en las situaciones de acción. Los autores conocidos de este movimiento (*workplace studies*) son Lucy Suchman (1987) y Edwin Hutchins (1995).

Por fin, el tercer grupo, mucho más reciente, se interesa en el “sentido” de las situaciones de trabajo. Este último punto de vista insiste sobre el poder de la palabra que, más allá de la pragmática de Austin (1970), se interesa en el juego de las posiciones dentro de las instituciones (Borzeix & Fraenkel, 2001; Vacher, 2009): la cuestión del reconocimiento es central y el estudio de la palabra en situación enseña que lo más importante en el intercambio no es lo enunciado sino “*quien eres tú para mí y quien soy para ti [... donde] nada está arreglado de una vez para siempre [...] Cada palabra se inscribe en un discurso, y cada discurso se apoya sobre una realidad*”⁶ (Flahaut, *op. cit.*, 70-71). Un autor como James Taylor (1993) propone por ejemplo considerar la organización como un nudo de conversaciones.

Combinadas a los cuadros de análisis entregados en la primera sesión, estas teorías permiten considerar el “bricolage organizativo” como un acto noble y no solamente utilitario e inconfesable (Vacher, 2004; Baker & Nelson, 2005). Por último, se las pongo en perspectiva histórica y filosófica para entender porqué y cómo las teorías occidentales tienen un vínculo muy fuerte con “el modelo”, construido *a priori* y en el cual la realidad debe entrar por un acto de voluntad. Esta historia antigua (desde al menos Aristóteles) que dura hasta nuestros días obliga a relativizar el alcance de los trabajos recientes (que datan de menos de hace cuarenta años). La cultura no se cambia por decreto, necesita tiempo y astucia para evolucionar. Sin embargo, estas nuevas investigaciones aportan una alternativa: etnometodología, acción situada, cognición distribuida, *sensemaking*, enfoques comunicativos, lenguaje y comunicación, organización vista como una conversación, etc.

3 – APRENDER CRITICANDO: COMBINAR E INTERACTUAR (LA CONCEPTUALIZACIÓN)

Por fin, podemos ayudar al estudiante a hacer un primer trabajo de apropiación de estos nuevos conocimientos antes de la prueba real.

Por grupos de dos o tres, los estudiantes van a impregnarse de un artículo científico sobre el tema de comunicación organizacional para “venderlo” a sus compañeros. En diez minutos, cada grupo presenta una síntesis y un doble punto de vista sobre el artículo. Se reparten los

⁶ Traducción personal de : « *Qui es-tu pour moi et qui je suis pour toi [... où] rien n'est réglé un fois pour toutes [...] Chaque parole s'inscrit dans un discours et chaque discours s'appuie sur une réalité* ».

roles *a priori* (la síntesis la hacen juntos): el “abogado” prepara algunos argumentos a favor del texto de tal manera que la sala tenga ganas de leerlo. El “procurador” presenta los límites del texto, de manera que aguza todavía más la curiosidad de la sala.

Las lecturas previas y las preparaciones de argumentos se hacen durante el curso: los estudiantes solicitan mi atención para asegurarse de su comprensión de los textos. Es interesante notar que estos artículos raramente están al alcance de un público no enterado, su lectura es difícil. Las numerosas referencias generalmente no son indispensables para la comprensión global, más bien éstas la perturban. Poco a poco, cada uno se impregna de su rol y se preocupa de la puesta en escena de su crítica para hacer reaccionar a la sala. Insisto en la importancia de los ejemplos, de las ilustraciones para mejorar la comprensión del mensaje. Los argumentos están sacados de las experiencias en común, por ejemplo los juegos del curso y las prácticas.

Durante la sesión misma, observo casi siempre el mismo proceso: una presentación a menudo tediosa pero sin embargo con algunos ejemplos que dan un poco de vida al conjunto. El procurador, que interviene siempre al final, hace una crítica generalmente bastante caricaturesca y se focaliza en la forma (de acceso más fácil para él). Después de algunas preguntas de comprensión general, el público empuja a los oradores a precisar sus puntos de vista, opuestos en construcción, y toma a menudo partido. Los oradores se animan cada vez más y terminan los dos por defender con vigor su texto y dan numerosos ejemplos sacados de los juegos del curso, de sus prácticas, experiencias profesionales o de trabajo voluntario. Los argumentos precisos son por fin encontrados y los del procurador se suavizan para dar más matiz y pertinencia con relación al texto. Se puede hablar de apropiación aunque no se haya integrado todo el contenido del artículo. Los estudiantes se acordarán más de sus argumentos y ejemplos que del propósito exacto del texto.

Un artículo de James March (1991) sobre la relación ambigua entre sistemas de información y toma de decisiones ilustra bien este proceso. El texto es complejo, crítico con las creencias en el poder total de la voluntad del ejecutivo y con el aspecto falsamente lineal de la toma de decisión. Las referencias científicas son numerosas y el texto es antiguo (1991 para la traducción en francés y los años 1960 y 1970 para las citas). Los estudiantes perciben mal la pertinencia del texto, rechazan las proposiciones de J. March con el pretexto de que son demasiado viejas. Sin embargo, parecían comprender mi presentación teórica de la segunda parte⁷ pero aquí encuentran de nuevo su modo habitual de ver las cosas, aprendido desde hace mucho tiempo: un proceso de decisión es para ellos ciertamente lineal, hay forzosamente un objetivo en toda acción. Olvidan sus propias experiencias, hechas de adaptación a las circunstancias, de oportunismo y sólo a veces de trabajo muy bien planificado. Les recuerdo que este razonamiento está inscrito en nuestros cerebros de occidentales y que François Jullien (1996) ha enseñado por ejemplo como es de opuesto a la filosofía china. Insisto contándoles la anécdota de una carrera en el *bush*⁸ australiano (hecho de marisma y de desierto) entre Aborígenes y militares americanos. Cada equipo está acompañado de periodistas que cuentan el acontecimiento. Los militares están perfectamente equipados: brújulas, comida, prendas para todo tiempo. La epopeya es terrible, dolorosa, agotadora. Por fin, los protagonistas llegan a la meta, prácticamente exhaustos. El equipo de los Aborígenes empieza a salir en la dirección opuesta de la meta, sin ningún equipaje. Los periodistas, preocupados al principio, se tranquilizan bastante rápidamente pues aprenden a recoger, a cazar y a aprovecharse de un magnífico « *bush walking*⁹ ». Después de algunos días sin embargo, los periodistas preguntan: “¿Estamos bien en el camino de la carrera?” - “¿La

⁷ Me hacen preguntas durante la parte teórica porque la sesión previa de los juegos les ha soltado la palabra. Eso me permite entonces medir su nivel de atención.

⁸ El *bush* es la naturaleza en su estado salvaje. Es el término consagrado en Australia.

⁹ Paseo en la naturaleza.

carrera? De qué carrera habláis?”... Los Aborígenes cantan al paisaje andando, es una manera para ellos de vivir bien con la tierra, su forma de vivir bien con ellos mismos (Glowcsewski, 1991). No les importa una carrera hacia una meta que no existe para ellos.

Despertados por esta historia, los estudiantes se acuerdan por fin de anécdotas de experiencias de prácticas, de ejercicios de proyectos o, simplemente, de comportamientos cotidianos. Cuentan por ejemplo, sus maneras de redactar los gráficos de seguimientos de proyectos al final del ejercicio y esto, solamente para tener una buena nota. Recuerdan también el primer juego de rol y su principal comentario sobre los comportamientos en las organizaciones: “Actuamos según los criterios por los cuales nos sentimos juzgados”¹⁰ (Berry, 1983). El rizo está rizado.

Preciso al final del curso que se puede hacer este ejercicio de lectura crítica cada vez que se presenta un tema nuevo. Cuando cada uno es consciente de que el buen sentido es la cosa menos compartida del mundo, es más fácil solicitar a los colegas para profundizar un tema sin fiarse sólo de su propio juicio.

CONCLUSIÓN

Este curso permite entender hasta que punto el sentido no preexiste a la prueba pero “*se manifiesta en el momento del intercambio con el prójimo, se despliega en la actualidad de la acción*”¹¹ (Lacoste, 1995, 28). Este aprendizaje en tres tiempos (experiencia, reflexión y conceptualización) libera una palabra que permite el trabajo de descontextualización (puesto en tela de juicio y en perspectiva) para “recontextualizar” gracias a los intercambios de atención (Poché, 2004).

Me gustaría precisar como evolucionaron las reacciones de los estudiantes desde 1999. Al principio, se descubrían esas teorías de la acción situada y del *sensmaking*. Los estudiantes estaban muy perturbados, todo era totalmente nuevo para ellos. Los juegos ayudaban a escuchar las teorías pero el conjunto resultaba desconcertante. Desde hace dos o tres años, los estudiantes conocen mejor estas teorías porque otras docencias las utilizan también. Noto como son más receptivos *a priori*. Es un signo de evolución de nuestras concepciones de la comunicación en las organizaciones.

Los estudiantes entran en la vida profesional poco después de este curso. Un poco violento en su forma de poner en tela de juicio las evidencias, este curso es para ellos como un trabajo hacia una autonomía más grande, es decir un trabajo sobre si mismo, que hay siempre que empezar de nuevo, que nunca está terminado y que necesita la manipulación (de objetos) y la interacción (con el prójimo). La institución es central: la autonomía es darse a si mismo leyes en plena consciencia de su inscripción social e histórica. Sólo entonces es posible cambiarlas (leyes) a través de la interacción con el prójimo o, más, participar en el poder en la sociedad para construir y plantear cuestiones sobre las leyes sociales (Poché, 2004).

BIBLIOGRAPHIE

Almeida (d.) N., Andonova Y., 2006, "La communication des organisations", in *Olivesi S. (dir.), Sciences de l'Information et de la Communication. Objets, savoirs, discipline*, Presses Universitaire de Grenoble, p. 129-143

Austin J.-L., 1970, *Quand dire c'est faire*, Ed. Le Seuil, Paris

¹⁰ Traducción de : « *On agit en fonction des critères sur lesquels on se sent jugé* »

¹¹ Traducción de: « *Il se manifeste sur le moment dans l'échange avec autrui, il se déploie dans l'actualité de l'action* »

- Baker T., Nelson R. E., 2005, "Creating Something from Nothing: Resource Construction through Entrepreneurial Bricolage", *Administrative Science Quarterly*, n°50, pp. 329-366
- Berry M., 1983, *Une technologie invisible ? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*, Centre de Recherche en Gestion, École polytechnique, Paris, 93 p.
- Borzeix A., Fraenkel B. (dir.), 2001, *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris, éditions CNRS
- Bouzon A., 1999, "Communication de crise et maîtrise des risques dans les organisations", *Communication & Organisation Vol. 16*, pp. 45-62
- Breton P., 1987, *Histoire de l'informatique*, Éditions la Découverte, Paris, 239 p.
- Dupuy J.-P., 1994, *Aux origines des sciences cognitives*, Ed. La Découverte, 187 p.
- Flahaut F., 1978, *La parole intermédiaire*, (préface de R. Barthes), éd. du Seuil, Paris, 233 p.
- Girin J., 2001, "La théorie des organisations et la question du langage", in *Borzeix A., Fraenkel B. (dir.), Langage et travail. Communication, cognition, action*, Ed. CNRS, Paris, p. 117-132
- Glowcsewski B., 1991, *Du rêve à la loi chez les aborigènes. Mythes, rites et organisation sociale en Australie*, PUF, Paris, 362 p.
- Gramaccia G., 2006, "Le numérique au risque du "sub politique" : la parole dans l'espace public", in *Bouzon A. (dir), La communication organisationnelle en débat : champs, concepts, perspectives*, L'Harmattan, Paris, p. 193-215
- Hatchuel A., Le Masson P., Weil B., 2002, "From knowledge Management to Design Oriented Organizations", *International Social Science Journal, Blackwell Publishing, UNESCO, 171*, mars, pp. 25-37
- Hutchins E., 1995, *Cognition in the wild*, MIT Press, Cambridge M.A.
- Jullien F., 1996, *Traité de l'efficacité*, Grasset, Paris, 234 p.
- Kolb, D.A., 1984, *Experiential learning*, Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall
- Lacoste M., 1995, "Parole, action, situation", in *Boutet J. (dir), Paroles au travail*, Ed. L'Harmattan, Paris, p. 23-44
- Lacoste M., 1995, "Parole, action, situation", in *Boutet J. (dir), Paroles au travail*, Ed. L'Harmattan, Paris, p. 23-44
- March J.G., 1991, "Système d'information et prise de décision : des liens ambigus", in *"Décisions et organisations"*, Les éditions d'organisation, Paris, pp. 231-253
- Mattelart A., 2001, *Histoire de la société de l'information*, La découverte, col. Repères, 123 p.
- Miège B., 2005, *La pensée communicationnelle*, Presses Universitaires de Grenoble, 126 p.
- Poché F., 2004, *Une politique de la fragilité. Ethique, dignité et luttes sociales*, Ed. Cerf, col. La nuit surveillée, 257 P.
- Simon H. A., 1980, *Le nouveau management. La décision par les ordinateurs*, ed. Economica, Paris, 159 p.
- Suchman L., 1987, *Plans and situated actions*, Cambridge University Press, Cambridge, UK
- Taylor J. R., 1993, *Rethinking the Theory of Organizational Communication: How to Read an Organization*, Abbex, Norwood, New Jersey
- Vacher B., 2004, "Du bricolage informationnel à la litote organisationnelle. Ou comment considérer le bricolage au niveau stratégique ?", *Revue Sciences de la Société n°63, Systèmes d'information organisationnels ?*, octobre, pp. 133-150
- Vacher B., 2006, "L'invisible et structurante matérialité de l'information et de la communication organisationnelles : une grille de lecture", *Revue Communication et Organisation N°30*, décembre, p. 230-249

- Vacher B., 2007, "Oubli, étourderie, ruse et bricolage organisés : arrêt sur théories", In *Repenser la communication dans les organisations*, Bonneville L., Grosjean S. (dir.), Paris, Éd. l'Harmattan, p. 25-50
- Vacher B., 2009, *Puissance de la parole ordinaire au travail, une question de reconnaissance. Agencement communicationnel et organisationnel des activités d'information*, Habilitation à Diriger des Recherches, (prévue en nov.), (environ 150 p.)
- Weick K.E., 1995, *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 229 p.

NOTA BIOGRÁFICA DEL AUTOR:



Béatrice Vacher, beatricevacher@gmail.com

Investigadora asociada al equipo CHERPA de la escuela de Ciencias Políticas de Aix-Marseille, France. Miembro de la Asociación Española de Información y Comunicación (AE-IC). Miembro de la SFSIC (equivalente a la AE-IC en Francia).

Doctorada en Gestión (Centre de Recherche en Gestion, Ecole Polytechnique) en 1996. Tesis publicada en 1997 (ed. ADBS - asociación de los documentalistas). Orientación SIC (Ciencias de la información y de la comunicación) en 1998.

Profesora en Escuelas de Minas (Albi, Alès) de 1997 a 2005. Siguiendo dando cursos en Francia (universidad y escuelas de minas) y ahora en España (desde 2008).

Temas de investigación: rol y estatus de las actividades de información y de comunicación en la organizaciones, punto de vista institucional y cultural, rol y uso de las TIC en conjunto con la evolución de las organizaciones. Algunas publicaciones:

Vacher B., 1997, *La gestion de l'information en entreprise. Enquête sur l'oubli, l'étourderie, la ruse et le bricolage organisés*, ADBS Editions, Paris, 231 p.

Vacher B., 2002, "Dans quelles mesures les TIC jouent-elles un rôle stratégique pour les PME?", *Revue internationale PME*, vol. 15, nos 3-4, pp. 37-61

Vacher B., 2004, "CSCW: take into account the materiality of knowledge", *Workshop Interaction and Knowledge Management, COOP'04*, 6th International Conference on the Design of Cooperative Systems, Hyères les Palmiers, France, May 11-14, pp. 219-223

Vacher B., 2008d, "Combiner Science de l'Information et de la Communication et Sciences de Gestion pour étudier l'action collective", *Les sciences de l'information et de la communication : affirmation et pluralité, XVIème congrès de la SFSIC*, Compiègne, 11-13 juin

Dirección: Avenida José García Bernardo 998, chalet 118
E-33203 Gijón - (+34) 985 33 19 81

RESUMEN DEL ARTÍCULO

Desde hace algunos años, a los responsables de empresas se les pide innovar, saber combinar conocimientos, ser autónomos y ayudar a que sus empleados lo sean también. Al mismo tiempo tienen que obedecer a una multitud de procedimientos exigidos por normas internacionales. Esto es una paradoja compleja que se debe afrontar de manera cotidiana en el trabajo de hoy día. ¿Qué tipo de docencia podemos aportar a estos futuros responsables para ayudarles a elegir el comportamiento más adecuado?

Nuestras investigaciones en comunicación organizativa muestran la importancia del "Sensemaking", proceso de dar sentido a la acción. El sentido en acción, la significación y el conocimiento son procesos en construcción, jamás terminados, que permiten a las personas trabajar juntas. Este sensemaking es un concepto antagonista con una sociedad de la información basada en la creencia de una información unívoca y que produciría conocimientos seguros y fijados.

He elegido organizar un curso a la vez teórico y práctico para el último año de master (nueva norma europea): a partir de juegos de rol donde los protagonistas están colocados en situaciones donde se mezclan problemas concretos, obligaciones institucionales y ocasiones conflictivas, es posible hacerles descubrir las teorías puestas en perspectiva histórica.