

La enseñanza en aula en contextos organizativos se propone generar espacios de discusión y adquisición de conocimientos que normalmente no pueden darse en el lugar de trabajo. La expectativa es que los aprendizajes así logrados puedan ser trasladados a la tarea, lo que no siempre sucede. La posibilidad de aplicar conocimientos adquiridos a un contexto determinado tiene que ver con la calidad de los aprendizajes logrados, las características de la situación de trabajo y los vínculos existentes entre ambos contextos. En este trabajo se utiliza un modelo evolutivo para sostener que la comprensión de los procesos de generación de capacidades organizativas, aunque tengan su núcleo en actividades didácticamente planeadas, requieren comprender las redes de acuerdos organizativos que moldean y dan factibilidad al proceso formativo².

I. El aprendizaje organizacional y la capacitación en las organizaciones.

There is no "master plan" for organizational intelligence,
no simple set of policies or organizational structures
that achieve organizational intelligence.

*David Perkins
Progressive Interactions*

La capacitación laboral tiene por objeto generar conocimientos individuales que permitan a cada una de las personas modificar sus formas de trabajo y de relación en un contexto organizativo. Se espera que esos aprendizajes individuales ayuden a la organización a transformarse a sí misma a través del desarrollo de nuevas capacidades organizativas. Sin embargo, no está claro cómo es que los procesos de aprendizaje individual que se generan a través de la capacitación son institucionalizados y llevados a la acción, requisito indispensable para la transformación organizativa. De hecho, la experiencia muestra que muchos procesos de capacitación logran ciertos aprendizajes en cada uno de los individuos, que luego no se traducen en nuevas rutinas o formas de trabajo y relación. En otras palabras, no siempre la capacitación laboral³ se vincula con aprendizajes organizacionales.

Este trabajo se propone la utilización de un modelo evolutivo para hacer una revisión teórica de la dinámica de los procesos de aprendizaje organizacional y el papel que las actividades de capacitación juegan en ellos. Luego, utilizaremos un caso real para "releer" el proceso de aprendizaje organizacional, y el papel que la capacitación juega en él, a la luz de ese marco conceptual.

La revisión teórica surge del hecho de que muchas de las visiones usuales de la capacitación, reducen la organización a una *máquina* y el proceso de capacitación a un proceso *escolar*, perspectiva desde la cual es imposible entender el proceso de aprendizaje organizacional.

¹ Profesor de la Universidad de San Andrés.gore@udesa.edu.ar

² Utilizaré en todo el trabajo mi propio género, que es el masculino, sin embargo las afirmaciones que hago no se limitan a éste.

³ Llamamos *proceso de capacitación* a actividades planeadas y relativamente formalizadas de enseñanza que se realizan en organizaciones para mejorar el desempeño de personal que ocupa, ha sido seleccionado o aspira a ocupar algún puesto de trabajo. Denominamos aprendizaje organizacional a los procesos colectivos de construcción de conocimientos que permiten a la organización dejar de hacer cosas que antes hacía y hacer otras que antes no podía.

Si la organización es una *máquina*, es necesario que aprenda solamente quien la maneja, para que genere *instrucciones* que se difundan a través del proceso *escolar* de la capacitación. No hay construcción colectiva de conocimientos.

Si la capacitación es una escuela, la primera pierde su historia institucional para convertirse en una incrustación, cuya historia es la de la institución escolar y no la de la organización real. Con esta historia institucional se pierde también la posibilidad de entender cómo la capacitación es parte de un proceso organizativo más amplio de generación de capacidades.

El análisis tradicional y esta construcción mental son coherentes con el lugar institucional que la capacitación como sector ha ocupado en las organizaciones hasta ahora y, tal vez, con el rol que la educación ha jugado en la sociedad. Nuestra pregunta, en cambio será cómo hace una organización para adquirir o construir conocimientos que luego se puedan poner en práctica en esa organización o, en otras palabras, por un sistema, ya sea de adquisición o de construcción de conocimientos organizativos, que ponga a la gente en capacidad de hacer cosas que antes no podía hacer en esa organización y qué papel juegan los cursos de capacitación en ese proceso.

Mientras la perspectiva tradicional procura explicar la adquisición de capacidades organizativas a través de lo escolar, intentaremos un camino opuesto consistente en mostrar la capacitación como parte de un proceso más amplio de construcción colectiva de conocimientos. En otras palabras, no es la capacitación la que puede explicar el proceso de aprendizaje organizacional, sino que es este último proceso el marco obligado para entender las características, posibilidades y limitaciones de los procesos de capacitación.

II. Un modelo evolutivo de los procesos de organizar.

Se ha señalado que las teorías evolutivas de la organización se han ocupado más de las organizaciones como mecanismos genealógicos (reproductivos, de perpetuación) o ecológicos, de intercambio de recursos con el ambiente, que de los mecanismos a través de los cuales ciertos rasgos organizativos son perpetuados o modificados en el tiempo. En otras palabras, la perspectiva evolutiva ha sido más utilizada para entender por qué cierto *tipo de organizaciones* se perpetúan o se difunden, mientras otros tipos tienden a desaparecer, que a los mecanismos a través de los cuales ciertos rasgos organizativos surgen, se mantienen o se perpetúan en una organización determinada. (Baum y Singh, 1994)

Estas teorías han intentado ver la posibilidad de utilizar el modelo darwiniano de selección natural como metáfora explicativa de la aparición y propagación o extinción de cierto tipo de organizaciones o tal como decíamos, menos frecuentemente, de cierto tipo de conductas en organizaciones específicas. La perspectiva evolutiva ve a las organizaciones como sistemas evolutivos inscriptos en otros sistemas evolutivos de niveles más altos de análisis. Las organizaciones individuales suelen ser descritas como conjuntos de rutinas que, a través del ciclo variación-selección y retención, pueden coevolucionar con los sistemas sociales y tecnológicos.

Donald Campbell (1974) ha sido un exponente del modelo evolutivo aplicado a la conducta social. Para que haya un proceso evolutivo debe haber una variación (una mutación o error) y aspectos estables en el ambiente que elijan diferencialmente entre

esas variaciones y un sistema de retención y propagación que sostenga las variaciones elegidas.

- En líneas muy generales, la teoría podría resumirse en los siguientes términos:
- Hay tres procesos, variación, selección y retención que son responsables de la evolución,
- las variaciones en las conductas son azarosas y se retienen las que benefician, momentáneamente,
- los procesos de variación y retención son opuestos,
- no hace falta un concepto externo como “plan” para explicar la marcha de la evolución,
- se necesitan tasas moderadas de mutación para la supervivencia y para tener ventajas evolutivas,
- en sistemas complejos, la mayoría de los sistemas tienden a inhibir, antes que a promover variaciones,
- cualquier orden que aparezca se debe a rasgos del sistema de selección y no a objetivos previstos,
- la evolución es esencialmente oportunista,
- las características se consideran adaptativas si mejoran las chances reproductivas de quien las posee,
- la evolución puede ser pensada como un modelo de elección y descarte.

McKelvin (1982), por su parte, intenta una sistemática de las organizaciones afirmando que, en tanto las organizaciones son tan diferentes entre sí, es necesario un modelo muy abstracto para poder explicarlas a todas.

Para este autor, si bien la perspectiva ecológica se centra primariamente en variaciones en el nivel poblacional, para explicar esas variaciones es necesario considerar también los cambios en las formas de las organizaciones miembros. En este sentido, utiliza la palabra *variación* para referirse genéricamente a cualquier cambio o alteración en la forma, apariencia, función o sustancia de algún aspecto organizativo.

Una organización, para crecer, debe cambiar, por lo tanto, son necesarias variaciones en las funciones organizativas, procesos y formas para que la organización como conjunto pueda enfrentar el medio ambiente, pero también son necesarios cambios parciales para mantener el equilibrio global de la organización.

Estas variaciones han sido explicadas de diferentes maneras en la literatura especializada. Algunas teorías de la organización a las que McKelvey denomina *ontogénicas* ubican a la actividad de los actores en el centro de la escena, como principio explicativo de la variación organizacional a la que describen como autogenerada o causada por fuerzas internas a la organización (Gouldner, 1954; Worthy, 1950). Contraponen a éstas las teorías *alogénicas* (Hannan y Freeman 1977, Aldrich, 1979) que tienden a explicar la variación como heterogenerada o debida a causas externas a la organización⁴.

⁴ Dos contribuciones importantes, aunque posteriores, la primera en una línea alogénica y la segunda ontogénica, son las de Kaufman (1985), para quien, en tanto hacer confluir recursos escasos en el tiempo es extremadamente difícil, la supervivencia de las organizaciones puede explicarse básicamente en términos de azar o suerte. Otro intento de explicar actitudes gerenciales en términos evolutivos, es el de Miner (1994). La autora intenta explicar algunas conductas gerenciales típicas, observables en empresas sobresalientes y de alta tecnología, que parecen violar los principios del management.

Como ejemplos de perspectivas ontogénicas, McKelvey clasifica las teorías en tres grupos, el de las *racionales*, que ven a la organización como un instrumento, las *sistémicas naturales*, basadas en la necesidad de adaptación de las organizaciones como sistemas, y las de *mercado*, donde las organizaciones son vistas como ámbitos donde la gente intercambia diferentes cosas satisfaciendo necesidades; finalmente reduce estas perspectivas a dos, ya que niega que el modelo natural tenga entidad en sí mismo.

En función de lo anterior, las organizaciones como entidades son vicarias en cuanto a sus propósitos (que en realidad pertenecen a sus miembros) a través de dos procesos diferentes: un proceso de diseño racional y un proceso de mercado. Propone entonces dos columnas indicando como estos dos procesos han sido referidos en la literatura⁵:

Modelo autorizado-prescriptivo (Alfa)	Modelo sistémico-espontáneo (Sigma)
<p style="text-align: center;">Planeado Racional Formal Arriba-abajo Jerárquico Gerencial Guiado por la estrategia Anticipatorio Oficial Diseñado Burocrático Consciente</p>	<p style="text-align: center;">No planeado Natural Informal Abajo-arriba No jerárquico No gerencial Guiado por necesidades No anticipatorio Extra oficial Emergente Orgánico Proceso Intercambio Mercado</p>

McKelvey, a su vez, propone un modelo para demostrar cómo las fuerzas alógenas y las endógenas trabajan juntas. A lo largo del tiempo es posible reconocer en el ambiente *senderos de supervivencia* o tipos de formas organizativas que permiten maximizar las posibilidades de supervivencia. Para sobrevivir, las organizaciones deben acercarse a esas formas.

El modo en que las organizaciones encuentran este sendero de supervivencia debe ser explicado a través de sus fuerzas ontogénicas, los ambientes no impulsan a las organizaciones en ninguna dirección en particular, correcta o incorrecta, se limitan a seleccionar. Las fuerzas autogénicas son factores de variación a través de fuerzas Alfa y Sigma. Estas variaciones pueden ser conscientes o ciegas (o sea Lamarckianas o Darwinianas). Como consecuencia de las variaciones, las organizaciones se mueven directamente o azarosamente hacia el camino de supervivencia, algunas lo hacen más rápido que otras y muchas nunca llegan.

⁵ McKelvin define *autorizado* como establecido por la autoridad, oficialmente sancionado; *prescriptivo* como deliberado o planeado de antemano, premeditado, conscientemente razonado; *sistémico*: como correspondiente a un grupo de elementos regularmente interactivos que forman un conjunto unificado y *espontáneo* como natural, sin guión, voluntario, que actúa por sí mismo y surge de un impulso momentáneo.

Los ambientes por sí mismos no generan variación organizacional, solamente las fuerzas ontogénicas pueden hacerlo, pero dado un cierto ambiente, hay elecciones estratégicas que llevan a alejarse de los recursos mientras otras los proporcionan. La supervivencia puede depender de la habilidad o de la suerte para encontrar un camino adecuado, que permita obtener recursos en la cantidad y frecuencia necesaria, los miembros de la organización pueden elegir en parte el ambiente si encuentran nichos adecuados. Aunque hay muchos elementos que dependen de las fuerzas internas de la organización, está en el ambiente el criterio que hace que ciertas respuestas sean más o menos efectivas.

En consecuencia, no hay ninguna definición de efectividad organizativa independientemente de la descripción de las fuerzas alogénicas y del camino de supervivencia, no necesariamente estable en el tiempo, que la organización debe enfrentar.

Ese proceso de variación, selección y retención que se produce en el ambiente con relación a las organizaciones también puede ser utilizado para comprender como nuevos esquemas de acción o *schemas*⁶ surgen, se seleccionan y retienen dentro de las organizaciones mismas (Weick, 1979; Miner, 1994; Zbaracki, 1998).

Uno de los intentos más importantes para construir un marco evolutivo capaz de explicar los eventos que afecten la forma en que las combinaciones de símbolos que abran nuevos campos de significado son procesadas o deconstruidas, es el de Karl Weick (1979) en *The Social Psychology of Organizing*, en este análisis nos basaremos en él.

La teoría de Weick se ubicaría entre las teorías Sigma, en tanto concibe a las organizaciones como procesos continuos de organización a partir de la noción de Allport de conductas interconectadas. Weick utiliza el gerundio *organizing* en vez del sustantivo *organización* para acentuar el proceso de resolución de los datos equívocos a través de conductas interconectadas en el marco de procesos de interdependencia. El elemento básico aquí es la interacción cíclica entre dos personas y no la conducta de una sola, la conducta de una persona es siempre contingente a la de los demás. La gente conecta sus conductas para reducir el equívoco y conseguir cierto orden o previsibilidad.

Si bien fuertemente original, el trabajo de Weick reconoce antecedentes importantes tales como Silverman (1971) quien desarrolló lo que dio en llamar “marco referencial de acción”, basado en trabajos anteriores de Schutz (1964), Berger y Luckmann (1967), y Goffman (1961). Según estos autores, los significados surgen de la sociedad y las orientaciones compartidas son institucionalizadas y percibidas posteriormente como hechos objetivos. De acuerdo a Silverman, la acción surge de las experiencias pasadas y de las percepciones. Señalamientos similares desde otra perspectiva pueden encontrarse en Douglas (1986).

Para Weick, el gerente comprende la organización a través de su propia actuación. Perdido en un contexto de complejidad, donde es muy difícil establecer relaciones de causa y efecto, el gerente utiliza las palabras para obtener acciones y es el resultado de esas acciones lo que le va permitiendo entender qué es lo que sucede.

⁶ Los *schemas* son estructuras activas que aceptan información y dirigen la acción, han sido comparados a los programas o los entornos en computación en el sentido de que manejan información sobre cómo ordenar la información que reciben. Los *schemas*, que ordenan la visión, también la restringen.

La herramienta básica usada dentro de las organizaciones es hablar para descubrir el pensamiento. Como en una charada, la persona que actúa en un contexto organizativo sabe lo que hizo solamente cuando los otros reaccionan a eso. Él o ella hace un soliloquio, la puntuación la ponen los otros. Una persona haciendo una charada necesita actuar para entender qué significa lo que hace, igual que la gente en las organizaciones necesita actuar para entender lo que ha hecho. La idea que resume el proceso de comprensión en las organizaciones desde esta perspectiva es *¿Cómo quiere que sepa lo que dije si todavía no vi lo que hice?*

En cierta medida, la variación organizativa es producida por la misma acción gerencial tratando de construir sentido. Por eso Weick en vez de la palabra *variación*, utiliza *enactment*. La palabra *enactment*, que no se puede traducir en su doble acepción, significa tanto *actuar*, poner en acción, como *declarar*, decretar, algo. Según esta perspectiva la gente en las organizaciones reacciona a través de la acción, *actúa*, y luego, mirando lo que ha hecho, *declara* la existencia de una realidad.

El gerente chapotea entre eventos a los que intenta poner sentido y orden. Actuando sobre ellos, pone entre paréntesis porciones del flujo de experiencia y los va nombrando y diferenciando. El *enactment*, es también entonces un proceso de diferenciación y de “puesta entre paréntesis” del flujo de experiencia. Nótese que no existe *experiencia* hasta que el manager hace algo, lo que solemos llamar *experiencia* no es la recepción pasiva de estímulos. La experiencia es consecuencia de la actividad.

La palabra *enactment* intenta capturar el rol activo que el sujeto tiene en este proceso; la actividad de *enactment* reproduce a la de variación porque despliega formas que muchas veces no se parecen a nada que el individuo o la organización hayan visto o imaginado antes.

La gente en las organizaciones trata de distribuir el caos en ítem, eventos y partes que luego pueden ser conectadas, hilvanadas con sus consecuencias, ordenadas en serie y relacionadas. Según Weick son las mismas actividades que parecen ocurrir cuando la gente construye mapas; al determinar tendencias y secuencias, que es lo que hacemos al construir mapas causales, estamos poniendo en el ambiente cosas que no pasaron por los sentidos.

Aunque no se puede poner en duda la tangibilidad del medio ambiente y su influencia sobre las organizaciones, la gente no responde al “medio ambiente” sino a su percepción de él. Esa percepción está, como vimos, ligada a su experiencia y a su propia acción y, en muchos sentidos, también *crea* el medio ambiente.

Por eso, se suelen percibir como *limitaciones del medio ambiente*, lo que en realidad son omisiones o inhibiciones para actuar más que fracasos que realmente hayan sucedido. Gran parte de las llamadas *limitaciones* no están basadas en la verificación de habilidades sino en evitar esa verificación. Esas barreras, restricciones y prohibiciones se convierten luego en “cosas” permanentes del medio ambiente. Cuanto más importante es la regla, más posible es que su conocimiento este basado en la evitación de pruebas (Garfinkel, 1972)

Gran parte de los conocimientos organizativos, son supuestos tácitos basados en pruebas no hechas. Muchas veces los gerentes acuerdan implícitamente entre sí para evitar pruebas, también construyen explicaciones de por qué ciertas cosas no pueden hacerse, ni intentarse ni conversarse.

Obsérvese que la cuestión aquí no es poner en duda la influencia del medio externo, el problema es que las señales del medio externo son equívocas y pueden ser leídas por los gerentes de diferentes maneras en función de su propio accionar. Los gerentes construyen, rearman, individualizan y demuelen muchos rasgos “objetivos” de su entorno. Cuando la gente actúa hace que las variables dejen de ser azarosas, inserta vestigios de ordenamiento y literalmente crea sus propias restricciones, tanto si esas restricciones son creadas para evitar pruebas o para explicar magullones. En consecuencia, el llamado *ambiente organizativo* puede ser tratado como un producto de la organización más que como un insumo.

El enactment permite crear ambientes establecidos, *enacted environments*, que si bien son mundos más ordenados, también son equívocos. Son variaciones que para ser retenidas, propagadas en la organización deberán primero ser seleccionadas. La selección, en este contexto, tiene que ver con asignar un significado a las cosas que permita entender qué es posible y qué no es posible hacer con ellas⁷.

La selección en las organizaciones no es un proceso simple. Por empezar las organizaciones se mueven en un contexto que, por el solo hecho de ser competitivo, nunca es demasiado claro y su éxito o fracaso depende del manejo que hagan de esos equívocos⁸.

La idea es que no se trata tanto necesariamente de un contexto incierto y caótico como de un ambiente que es rico en las posibles conexiones que podrían ser adjudicadas a una enorme cantidad de variables. El problema de la selección en contextos equívocos es que la transacción es muchas veces imposible, algo puede ser una cosa o la otra, pero es necesario elegir si se lo considerará una cosa o la otra. En gran parte de los casos, no puede ser las dos al mismo tiempo.

En la fórmula *¿Cómo saber lo que pienso si todavía no vi lo que hice?*, la selección corresponde a “ver”. La selección es un intento de respuesta a la pregunta “¿qué es lo que pasa aquí?”. El proceso de selección selecciona significados e interpretaciones en forma directa, aunque indirectamente termina seleccionando personas, departamentos, objetivos y todo lo demás.

Los miembros de la organización generan y aíslan palabras, acciones y hechos, todos los cuales son equívocos. Esos equívocos se vuelven más comprensibles a través de la transformación generada por la selección. El proceso de selección, selecciona significados que son impuestos a estos equívocos. La selección ocurre porque muchos de los sentidos que se intentan asignarles fallan, o porque no sirven o porque son inconsistentes con otros datos existentes. Los significados que se prueban en la selección vienen de la experiencia anterior, es decir desde la retención, o de los patrones implícitos en los enactment mismos, esto es que surgen de la variación.

⁷ Recuérdese que este es un proceso que puede leerse en distintos niveles de inclusión. Aquí estamos hablando de cómo la organización selecciona variaciones, aunque a su vez el ambiente selecciona organizaciones en función de las variaciones que estas han realizado.

⁸ Nótese que Weick no habla de incertidumbre sino de equívocos. Según su definición, un equívoco es un término con al menos dos sentidos. Un insumo no es equívoco porque carezca de significado o sea confuso (es decir no porque sea ni ambiguo ni incierto) sino porque en realidad tiene varios significados.

En la naturaleza, el proceso de selección es azaroso, en las organizaciones puede ser algo diferente; la selección está menos guiada por el azar y más por la intención de la gente de ser racional, metódica, deliberada y plausible, cosa que no siempre logra, y por eso la selección tiene dosis importantes de azar. Sin embargo, los momentos azarosos son subproductos de una racionalidad limitada aplicada por actores falibles, las ideas y las interpretaciones ejercen un lugar importante en las organizaciones.

Por su misma naturaleza estas acciones desordenadas son el producto de lo equívoco aunque sean un ejemplo de adaptabilidad. El proceso de selección les saca su carácter equívoco y tiende a reificarlas aún cuando dejen de ser útiles, limitándose a ordenar y a hacer cada vez mejor lo que funcionó en su momento.

El otro insumo importante del proceso de selección viene de la retención. La retención es un reservorio de creencias, y cuando Weick afirma que *hay que creer para ver*, está haciendo una línea causal de la retención a la selección. La mayor parte de lo que hay en la retención son ambientes establecidos, almacenados como variables rotuladas y conectados causalmente. Estos ambientes establecidos realimentan al proceso de selección y reemplazan la realidad. El ambiente establecido actúa como un doble del ambiente físico, lo reemplaza y lo corrige.

La selección solamente puede hacerse de algo que ya exista, por tanto es siempre retrospectiva. Mucho de lo que es construir sentido en las organizaciones tiene que ver con escribir historias. Una historia es un mapa causal que describe secuencias de tal manera que puedan ser repetidas. Las historias retenidas pueden tanto clarificar un insumo presente como un futuro imaginario.

Para una organización que necesita aprender, su memoria es crucial. La forma en que esa memoria está distribuida, su exactitud y las condiciones bajo las cuales esa memoria es tratada, son características relevantes. La organización no será igual si esa memoria está en un equipo, en una red de equipos o en una sola persona. La memoria puede tener diferentes grados de exactitud, disponibilidad y comprensión de acuerdo a la forma en que esté organizada (Levinson, 1972).

En su sentido más simple, la retención es la disponibilidad para recordar, sin embargo los archivos de la memoria tienen siempre información condicionada y que condiciona, nunca son meros depósitos de datos.

Los mecanismos de selección, generalmente no implican tanto la selección de conductas como de tipos de conductas, scripts o schemas, pautas de acción que llevan implícitas lecturas, mapas, de la realidad. En este sentido, muchas veces se seleccionan rutinas o grupos de rutinas que, de acuerdo a con qué otras rutinas se combinen pueden producir o pequeñas o grandes cambios. Por eso a veces, similares criterios de selección, operando sobre variaciones similares pueden producir efectos absolutamente disímiles en situaciones distintas (Weick, 1979; Miner, 1994).

La pregunta aquí sería ¿cómo puedo saber lo que pienso si no recuerdo lo que dije? La única forma de que la *receta de dar sentido* funcione es que uno recuerde lo que dijo para poder reflexionar sobre ello. Si lo que se dice está distribuido en una gran cantidad de gente en la organización, todos los cuales tienen poca relación entre sí, es probable que se olvide lo que en algún momento se dijo. La transmisión de información de gente distante una de otra puede implicar recuerdo y olvido. Así si lo que se dice es prolongado, complicado, distribuido en el espacio, heterogéneo, entonces “el olvido será más probable, la guía de la experiencia pasada menos probable y la anomia inevitable”(pag.208).

La memoria no solamente retiene, también deforma, amplifica, disminuye y modifica. Basándose en De Bono (1969), Weick afirma que:

- la información que ingresa es procesada por la que ya existe. El material grabado tiende a interactuar con la información más nueva, maximizando el impacto de lo que ya existe. La nueva información es organizada por las variables (acumulaciones) y las relaciones causales (canales) existentes.
- También el material existente se reorganiza. Cuando hablamos de procesos de retención, no hablamos de depósitos.
- Ninguna persona en la organización controla, entiende o ve el patrón completo de acumulaciones y huecos de información aunque estén cerca de sí mismo. Desde la posición aislada de cualquier individuo el mundo nunca tendrá mucho sentido ni se entenderán sus intenciones porque la superficie total de memoria asociada con todos los individuos de la organización es más complicada que lo que cualquier grupo particular puede comprender.

A pesar de que la retención tiende a maximizar sus datos, las organizaciones persisten solamente si mantienen un balance entre flexibilidad y estabilidad, lo cual es difícil de lograr.

Según Miner (1994) las búsquedas de equilibrio dinámico entre retención y variación son tan difíciles de prescribir como de lograr. Así, por ejemplo, descuidar las competencias claves de la organización puede ser una descapitalización muy peligrosa, al tiempo que usar las competencias ya existentes para las acciones futuras encierra la posibilidad de perder de vista otras prácticas mejores. A veces, aunque la organización esté al tanto de las alternativas, la elección de nuevas competencias significa hacerse cargo de costos hundidos, por lo que la tentación de aprovechar las que dispone es grande aunque la lleve por un camino que, a la larga, la deje sin recursos. Es usual que las mejores empresas de una generación no logren un buen desempeño en la siguiente.

La estabilidad, provee un medio económico de manejar las nuevas contingencias en tanto siempre hay regularidad entre las cosas que ocurren, sin embargo la estabilidad crónica impide que se detecten cambios en el ambiente ni se descubran mejores maneras de hacer las cosas. La flexibilidad, por su parte, se requiere cuando las prácticas deben ser modificadas en función de cambios en el ambiente; sin embargo, la flexibilidad total destruye la identidad.

III. El entrenamiento a la luz del modelo evolutivo.

Tomemos por ejemplo un caso más o menos típico⁹. Se trata de un supermercado argentino fundado a partir de un pequeño autoservicio. En 1997 fue vendido por su fundador a un grupo internacional. Cada una de las personas que manejaban los locales había sido elegida por el fundador a partir de su honestidad y lealtad. La cantidad de profesionales en la empresa se contaban con los dedos de una mano y gran parte de los conocimientos eran tácitos, se aprendían observando cómo lo hacían otros. No había presupuesto ni organigrama, sin embargo la empresa había crecido. En diciembre de 1996, había 4500 personas trabajando en 26 sucursales que fueron

⁹ Para la preparación de este caso fueron indispensables las cuidadosas y perspicaces notas y observaciones de Marisa Vázquez Mazzini. Agradezco también los comentarios de Alejandra Ondarts y Ruth Swartz en las entrevistas, así como la ayuda de Cristina Colabello en las mismas. Mi especial reconocimiento a la gente de la empresa, cuyo nombre no he incluido, que aceptó participar en las entrevistas y brindar información.

compradas en 460 millones de dólares con una deuda de 20 millones. El grupo comprador no tenía especialización ni experiencia en supermercados y su competencia central era conseguir fondos de inversión para comprar empresas, ponerlas en valor y volver a venderlas. La adquisición se dio en el marco de un marcado proceso de concentración del sector, favorecido por cambios en los hábitos del consumidor y la estabilidad monetaria que premiaba fuertemente la eficiencia en los procesos de compra y distribución.

A la fecha de la entrevista, 33 meses después de la compra, el grupo había adquirido y fusionado varias otras cadenas de supermercados y tenía 16.500 personas trabajando en 140 sucursales.

Según Luis, gerente de recursos humanos desde antes de la adquisición, el pasaje de ser una empresa de familia a ser parte de un grupo empresario significó importantes cambios, “a partir de 1997 el supermercado empieza a convertirse en una empresa profesional”.

La política de anexión del grupo comprador se basó en agregar funciones clave tales como planeamiento y control de gestión y una gerencia de administración y finanzas; “con el fundador, la estructura era de cash flow, hoy en día hay una ingeniería financiera; por ejemplo antes la empresa no tenía presupuesto, trabajaba sin saber lo que gastaba hasta que hacía el balance”.

En ese marco, a iniciativa del grupo comprador, se incorpora Enrique en funciones de planeamiento y desarrollo de personal. En el año 1997 se hace por primera vez una encuesta de clima y se esboza un organigrama.

Tanto para Enrique como para Luis, el problema central era la brecha entre el perfil del gerente existente y la necesidad. Las alternativas eran formar o echar (ambos se oponían a la última posibilidad). El gerente típico era una persona que había estado trabajando en el supermercado desde los 15 años, sin mucha educación formal. El fundador elegía sus gerentes por su honestidad, “gente incapaz de robar” según decía él.

Gran parte del conocimiento que manejaba la empresa, y por ende un gerente de local, era conocimiento tácito, se aprendía haciendo y repitiendo lo que otros hacían. El hermano del fundador, por ejemplo era una persona callada pero especialmente hábil en el armado de góndolas, una competencia central para el manejo de salones de venta, pero que no sabía explicar cómo se hacía. Según cuentan, él decía que se enseñaba por “ejemplismo”, sus explicaciones eran ininteligibles, sin embargo “muchos gerentes aprendieron el oficio viéndolo hacer a él”.

Luis y Enrique se enfrentaban a un proceso de expansión de características inéditas, con recursos humanos débilmente formados y en un mercado crecientemente competitivo. El grupo inversor llevaba adelante una política sistemática de introducción de tecnologías administrativas y de gestión en las áreas y esperaba que los gerentes de local se hicieran cargo de su administración. Salir al mercado a tomar gerentes de local formados era casi imposible, porque todo el sector estaba en expansión. Tampoco tenía sentido volver a probar un programa de profesionales jóvenes que no tendrían luego quién los forme¹⁰. La mejor alternativa era desafiar a los gerentes

¹⁰ Luis había intentado hacer un programa de incorporación de profesionales jóvenes, sin mucho apoyo del fundador, antes de la adquisición y, según su propia expresión, “a los pocos meses no quedaba ninguno”.

existentes y acompañar ese proceso con uno de entrenamiento. En ese marco, comienza a pensarse en el Programa de Desarrollo para Gerentes de Local.

La demanda del programa no surgió del área de operaciones, que tenía a su cargo el manejo de los locales, sino a partir de Recursos Humanos.

En este proceso fue crítica la percepción de Enrique acerca de los requerimientos creados por el nuevo contexto. Según Enrique, que encontró un rápido aliado en Luis, el programa fue, en cierto modo, “vendido” a Operaciones.

El área de operaciones aprobó el programa consciente de su importancia pero sin mucha información “de qué era exactamente”. Por su parte el fundador, que después de la compra aún estaba a cargo del supermercado, no estaba convencido; asintió, “pero no lo encontraba útil”.

Mientras tanto, Luis y Enrique lo seguían “vendiendo” en la segunda línea. La idea fue bien recibida porque apuntaba a una necesidad percibida. El grupo comprador había desarrollado un sistema de información para seguir el negocio, a través de profesionales calificados en las áreas centrales. Sin embargo, los gerentes de local no conocían la rentabilidad ni los gastos de sus salones de venta, por lo que no tenían chance de adecuarse a los nuevos requerimientos.

En palabras de Luis y Enrique “ya hacia un tiempo que los “Chicago boys”, que era como los “viejos” llamaban a los profesionales de administración y finanzas, producían información que nadie sabía interpretar. Se esperaba que el programa ayudara a romper una situación en la que se le pedía al gerente de sucursal que maneje la rentabilidad “sin manejar los precios de venta ni conocer los márgenes”. La idea de enseñar a usar esa información tuvo aceptación y en ella quedaron involucrados todos. En la práctica, la discusión, ayudó luego a modificar la información que se brindaba, al punto que para algunos entrevistados, el sistema de información interna que surgiría más adelante, sería más una consecuencia del programa que un “contenido” previo a ser enseñado.

Para “vender” el programa a la segunda línea, el papel de Luis fue esencial, en tanto funcionó como referente para los “viejos” y aumento la legitimidad de Enrique (que era percibido como “de los nuevos”) ante ellos.

Una vez logrado cierto consenso, Enrique tomó contacto con un consultor para discutir la estructura de un posible programa de entrenamiento para gerentes de local. Si bien había habido un contacto anterior, con el mismo consultor, por parte del grupo comprador, Enrique actuó por iniciativa propia. Por esa época, principios de 1998, el consultor en cuestión estaba pensando en apartarse parcialmente de la consultoría, por lo que la idea era esbozar un proyecto, colaborar en la etapa inicial y luego dejarlo en manos de un pequeño pero experimentado equipo de su estudio que casualmente estaba formado por tres mujeres. Este hecho es significativo ya que la totalidad del personal de conducción de la empresa era masculino y la entrada de un equipo femenino, aunque fuera externo, en tareas de responsabilidad era en sí mismo una innovación.

De la primera reunión con Enrique surgió una caracterización de lo que un gerente de local debería saber. Esta primera descripción, a la que llamaremos “disciplinar”, estaba basada en “materias” o disciplinas generales, del tipo “marketing” o “administración de recursos humanos”. Es interesante ver cómo la primera forma de organización de los

contenidos guardaba muy poco parecido con la que las otras estructuras, al ponerse en marcha, moldearían.

Se incluía también un *comité de programa* que permitiría institucionalizar la tarea de redes desarrollada por Luis y por Enrique.

El comité de programa, de unos 7 u 8 miembros, debería constituirse con el acuerdo de la alta dirección de la empresa y participar en un *taller de team building* donde se fijarían las pautas de funcionamiento del grupo y los criterios sobre los que operaría en los cuatro puntos citados arriba.

Sin embargo otras ideas de lo que luego sería la propuesta del consultor, en realidad ya estaban en marcha. En palabras de Enrique: “parte de la estrategia del programa era involucrar a los gerentes como diseñadores, instructores e interlocutores válidos; funcionaba una red informal que tenía por objeto formar gente y crear un ámbito de discusión que hasta ese momento no existía en la empresa”.

La propuesta preveía el dictado del curso por parte de los gerentes de áreas centrales que estaban liderando los cambios, con excepción de los módulos de Recursos Humanos que serían desarrollados por instructores externos junto con Enrique. El rol de los consultores consistiría primordialmente en formar a los gerentes como instructores y ayudarlos a diseñar los cursos. Según la propuesta “la utilización intensiva de expertos internos y su entrenamiento como instructores, permitirá generar bases para que este entrenamiento tenga un factor multiplicador importante en el futuro”.

Enrique circuló la propuesta en la organización, y se convocó a otra reunión en la que participaron el consultor saliente, la consultora que quedaría a cargo del proyecto, Luis y Enrique. El problema se definió como la necesidad de “ligar las nuevas áreas centrales, más profesionalizadas, con las sucursales”, que no era otra cosa que la tarea de “tejido” que habían venido haciendo Luis y Enrique, cada uno desde su perfil. También, con la retroalimentación de las distintas áreas, se tomó otra decisión importante, el enfoque del programa no estaría basado en las disciplinas abstractas sino en las tareas que se esperaban de un gerente.

A juicio la consultora, “el grupo comprador estaba imponiendo una nueva lógica de trabajo, algunos quedarían y otros no, pero la idea era que todos tuvieran una oportunidad, para ello se eran importantes algunos saberes: entender los números (son los dueños del local); entender los límites (restricciones de compras, por ejemplo); entender las personas (no intentar hacer todo por sí mismos)”.

La demanda hacia los gerentes de local parecía resumirse en:

- interactuar con una nueva estructura;
- tomar decisiones que hasta el momento no estaban tomando;
- "mirar" aspectos del negocio (muchos de ellos cuantitativos) que no estaban mirando;
- delegar tareas que les ocupaban tiempo personal.

En cierta medida, con las consultas ya efectuadas por Luis y Enrique en las diferentes áreas, podría decirse que la demanda, que a esta altura parecía obvia, se construyó en esa reunión. De todas maneras, se acordó realizar el team building tal como estaba programado.

La jornada gerencial de team building se realizó a fines de marzo de 1998 fuera de Buenos Aires y participó el equipo gerencial, coordinado por los consultores.

Los temas que se discutieron en la jornada gerencial se relacionaron el rol de los gerentes de local y su vínculo con la administración central, por una parte, y las características del Programa de Formación de Gerentes: sus temas y sus contenidos, por otra. Se esperaba también que de esta reunión surgieran la constitución y las funciones del comité de programa, los acuerdos necesarios para llevar el programa adelante y aplicar lo aprendido, y los criterios para la evaluación de la marcha del programa.

Del análisis realizado surgían dos tipos de problemas: aquellos que podría solucionar el gerente de local por sí mismo, y aquellos cuya solución dependía tanto de él como de la administración central.

Fueron discutidos también muchos de los contenidos del programa y se sugirieron contenidos no previstos originalmente.

En cuanto a los módulos, se reafirmó la noción de que, al diseñar los módulos, sería necesario tener en cuenta no sólo qué se le iba a *decir* a la gente. Para que el contenido se entienda debería haber una “manipulación” de los temas: hacer ejercicios, simular realidades a través de casos, reflexionar sobre el día a día. Deberían orientarse tanto a “enseñar” temas como a mostrar en qué forma la administración central podía ayudar a la administración de los locales.

Se confirmó el concepto de que los instructores serían, en lo posible, los mismos gerentes de la empresa, muchos de ellos allí presentes, y que el rol de los consultores no estaría tan centrado en la instrucción (excepto quizá en el módulo de Recursos Humanos) como en ayudar a los gerentes a organizar los contenidos y actividades de los módulos a su cargo.

El programa de formación de gerentes de local, fue en realidad un conjunto de actividades que, si bien tenía como objetivo directo mejorar el desempeño de este grupo, afectaría a muy diversas áreas y niveles de la organización.

El público objetivo fue definido como “gerentes y subgerentes de local de los supermercados actuales y los nuevos que se fueran comprando”. La mayor parte eran gerentes, algunos estaban en condiciones de pasar a serlo. Eran 130 personas en 5 grupos.

El programa básico estaba compuesto por 11 módulos que implicaban una dedicación de unos 15 días a tiempo completo, a razón de alrededor de 2 días por mes.

Curso	Duración	Curso	Duración
1. Conducción I	16 hrs.	7. Publicidad	8 hrs.
2. Contabilidad, presupuesto y control de gestión.	16 hrs.	8. Liderazgo de la calidad de servicio	16 hrs.
3. Conducción II	16 hrs.	9. Manejo de reconocimientos y sanciones	4 hrs.
4. Compras	16 hrs.	10. Armado de dotación	8 hrs.
5. Selección de personal	8 hrs.	11. Manejo de normativa	8 hrs.

6. Higiene y seguridad 8 hrs.

A estas actividades se agregaban otras orientadas a objetivos o grupos específicos cuya acción incidía directamente en el desempeño de los gerentes de local.

Entre ellas se encontraban, además de la jornada de constitución del comité de proyecto (team building) ya citado, un taller de formación de formadores, de 16 horas de duración, destinado a los gerentes y técnicos que actuarían como instructores en el curso.

Otras acciones en el puesto de trabajo incluían un manual de entrenamiento en operaciones, destinado a documentar la gestión del local y servir como herramienta de aprendizaje y monitoreo. Con el manual, el gerente zonal podría monitorear la tarea de los locales y los gerentes de local podrían contar con una herramienta de consulta para la tarea y de entrenamiento para la dotación. Incluía un módulo de un día para entrenar en el uso del manual. También se elaboró una Lista de Control detallada, un *check-list* de aspectos de la gestión necesarios para monitorear. Su objetivo era explicitar las pautas para supervisar la tarea de los gerentes de local y funcionar como recordatorio para su gestión. Las listas fueron elaboradas por los gerentes regionales de operaciones, revisadas por los consultores y luego validadas por los primeros.

De las entrevistas y de los informes de los consultores, surge que los módulos más relevantes fueron los de conducción de personal y el contable. Ambas actividades parecen haber fijado en el grupo una forma de enfocar y discutir los problemas que hizo que los contenidos de los otros módulos se agruparan alrededor de éstos.

El módulo de conducción de recursos humanos fue el único en el que los consultores actuaron como instructores, aunque lo hicieron junto con Enrique. El módulo de contabilidad, estuvo a cargo de los responsables de las distintas áreas, tal como ocurrió en todos los demás. Al rol de los consultores en estos casos, nos referiremos más adelante.

Un informe de fines de ese mes, brinda abundante información sobre la marcha del módulo.

En general hubo coincidencia en que el curso permitió ampliar perspectivas e incorporar elementos para el análisis y la acción.

Los participantes señalaron el carácter familiar de los casos y ejercicios (“*los casos son asimilables a lo que pasa*”) y la aplicabilidad en el puesto de trabajo de los conceptos. Agregaron que, para trasladar y sostener lo aprendido, les resultaría necesario “*dar una mirada a la carpeta de vez en cuando*”.

Como sugerencias propusieron incorporar en un plan de formación a los mandos medios del local, y continuar con este tipo de actividades.

El informe incluye también la apreciación de los instructores sobre el clima de trabajo y el aprendizaje.

Los instructores coincidieron con las apreciaciones de los participantes con relación al clima de trabajo y las relaciones interpersonales. Con relación al aprendizaje, consideraron que la principal función de la actividad fue la de *promover tomas de conciencia*, “*quedó claro que lo que se solicita al gerente es la iniciativa; cuánta,*

cuándo, en qué y cómo fueron preguntas que quedaron planteadas, pero solamente tomando riesgos en el día a día podrían delinear las respuestas”.

Otro punto importante fue el de la comunicación. En este punto, los instructores señalaron como características generales del grupo, por un lado, la tendencia a preguntar poco, como si existiera el supuesto de que el gerente no puede plantearse preguntas sino brindar respuestas y, por otro, la tendencia a resolver situaciones rápidamente, sin tomarse tiempo para escuchar o ponerse en el lugar del otro.

Más allá de lo estrictamente vinculado con el aprendizaje de habilidades específicas, según los instructores, el módulo funcionó como espacio para transmitir o validar mensajes institucionales.

Los mensajes, a juicio de los instructores, parecían resumirse en tres:

- “se espera de un gerente que no acepte de un modo sumiso cualquier pauta procedente de cualquier sector de la compañía”,
- “se espera de un gerente que genere propuestas y que no se conforme con esperar soluciones” y
- “se espera de un gerente que desempeñe y promueva habilidades para la buena comunicación.”

Para muchos participantes este curso representó la “puesta en palabras” de las expectativas de la compañía, notablemente el tercer mensaje fue el que los participantes parecen haber recibido como el más novedoso en cuanto a un cambio de rol.

Si bien no se logró, según los instructores, una descripción precisa y unívoca del rol, los participantes, “intercambiando expresiones y razonando juntos, elaboraron un listado de los aspectos que consideraban clave de la función gerencial”.

Los grupos advirtieron que para poder cumplir con estas responsabilidades debían delegar tareas en sus colaboradores, lo que a su vez requería formar a la dotación para contar con personal idóneo.

En las conversaciones en el curso surgieron, también, algunos posibles escollos que podrían dificultar la aplicación de lo aprendido. El principal parecía derivarse de la relación entre los locales y la administración central (las eventuales faltas de productos, las ambigüedades propias de un período de transición, la falta de información o de claridad en la información). Para ayudar a mejorar esta relación, los instructores les pidieron a los participantes que plantearan las preguntas que esperarían que los responsables de las diferentes áreas de la administración central les respondieran cuando implementaran sus respectivos módulos.

Entrevistados algunos participantes, 18 meses después del módulo de conducción, sus señalamientos coinciden en grandes rasgos con las observaciones de los instructores. Los entrevistados dijeron que “en conducción de personal se pudieron discutir cosas, que en muchos casos son de criterio, pero no estaban discutidas, fue posible unificar criterios”. “Se hablaban cosas para no actuar de distinta manera, para entender cuál era el criterio, uno se podía explicar, plantear inquietudes”. Recuerdan especialmente los role playings y la posibilidad de discutir las reacciones de los diferentes gerentes frente a una misma situación.

Señalaron también que, mucho de lo aprendido no se podía llevar a la práctica, “si en 15 días tenés que armar 5 locales, usás lo que tenés ¿qué tipo de participación (por parte del personal) querés tener?”.

Los resultados de otro módulo especialmente significativo, el de Contabilidad, parecen seguir una lógica similar.

A juicio de los participantes, el módulo fue esencial para entender y cumplir los objetivos que tenían respecto de su local. Los comentarios más recurrentes fueron que permitió entender los objetivos cuantitativos, permitió entender cuáles son los gastos y cómo controlarlos, permitió fijar las metas a los encargados de sector, brindó herramientas para manejar los costos operativos fijos y los límites y leer el cuadro de resultados.

El módulo de contabilidad no solamente se relacionaba con adquirir algunas técnicas, los obligaba a replantear los vínculos institucionalizados con las áreas centrales. En consecuencia, muchos aprendizajes se transformaron en pedidos de cambios en la relación. Así, por ejemplo, pidieron cambios en los contenidos o formatos de la información contable que recibían.

- *“Queremos información sobre casos específicos. Por ejemplo, la imputación de montos en el cuadro de resultados. ¿De dónde se sacan algunos valores?”*
- *“Necesitamos los resultados sector por sector, y aprender a leer un balance por sector”.*
- *“No estamos manejando costos operativos por sector, no tenemos contra qué comparar.”*
- *“No tenemos información sobre la merma y la ganancia, no aparece el tema de los decomisos, los recuperos...”*
- *“¿Qué tipo de análisis hicieron para formular las cifras de venta,? ¿Tuvieron en cuenta la desocupación, las aperturas de otros locales, las inundaciones?”*
“Queríamos saber cómo se ponen las metas.”

Las preguntas formuladas arriba sugieren que los participantes no sólo pudieron comprender los conceptos en el aula sino también aplicarlos a leer la información que llega a su local. Como uno de ellos señaló, *“si leés la información y tenés la carpeta al lado, es como si mes a mes estuvieras estudiando el módulo.”*

Los roles de los expertos en entrenamiento parecen haber tomado diferentes formas durante este proceso. En primer lugar, deberíamos diferenciar el rol del personal de la empresa y los consultores contratados para este programa, a quienes hasta aquí hemos llamado “los consultores”. Luis, como gerente de Recursos Humanos y Enrique, como gerente de Capacitación y Desarrollo, por ejemplo, tuvieron participación activa en el diseño global del programa y en su sustento político. Enrique, por su parte, actuó como instructor en el módulo de conducción de recursos humanos.

Los consultores externos, también jugaron diferentes roles. En algunos casos brindaron soporte político o técnico al programa como conjunto, en otros casos actuaron como instructores. Cuando el rol de instructor era asumido por especialistas o gerentes de la línea, los consultores externos colaboraban con el diseño o formando a los gerentes como instructores. Dentro del curso, cuando la instrucción estaba a cargo de gerentes o especialistas de la empresa, los consultores externos parecen haber actuado como facilitadores, impulsando las preguntas que los participantes no se atrevían a hacer o guardando registro de los compromisos que se asumían. En

muchos casos, mediaron entre las áreas operativas (los gerentes de local) y las áreas centrales. A esa variedad de tareas nos referiremos aquí.

Recordemos que, excepto en recursos humanos, el programa había sido diseñado para ser desarrollado por los responsables de las diferentes áreas actuando como instructores internos. Los participantes valoraron este hecho: *“...es muy importante que los módulos los den personas que están en el día a día, como nosotros.”*

Sin embargo, también es cierto que valoraron la participación de instructores externos en el módulo de recursos humanos. De lo que surge de los informes y entrevistas, da la impresión que el módulo no estuvo basado en el aprendizaje de técnicas, sino más bien en crear espacios para hablar sobre las formas de relación usuales en la organización, cuestionarlas y ensayar otras. En este sentido, es difícil que más allá del rol que ocupó Enrique, validando institucionalmente lo que se discutía en el curso, el instructor haya podido ser interno. De lo que se trataba era, precisamente, de mirar las pautas organizativas desde afuera.

En los otros módulos se trataba de convertir conocimientos tácitos de las áreas centrales (que mayormente representaban la nueva cultura) y los de las áreas de operaciones (que solían representar las pautas adquiridas en el contexto emprendedor y de familia).

Este hecho desplazó el rol de los consultores externos de la instrucción al planeamiento y la facilitación. Se esperaba que dieran apoyo metodológico a los gerentes de área que actuarían como instructores. En parte fue así, aunque no se limitó a eso.

Los consultores asistían a los cursos y ayudaban al grupo a formular demandas y preguntas que por los rasgos de la cultura organizativa, y a veces por su propia formación, no podían plantear. Uno de los participantes definió este rol peculiar diciendo “eran nuestras abogadas”.

A veces, en el diseño mismo, los consultores incluían elementos que facilitaban el contacto entre los grupos. En las entrevistas con el nivel gerencial, uno de los gerentes de área central mencionó como un dato importante que uno de sus colegas, que había actuado como instructor, “mandó a todos los gerentes para que manden preguntas”, añadiendo: “la mayoría de los gerentes de locales fueron en su momento repositorios, de poca educación formal, en muchos casos no pueden sacar preguntas, por eso fue bueno que les sacara preguntas antes del curso”.

En muchos casos, el curso sirvió para poner en discusión temas que no habían sido encarados todavía en la organización, por ejemplo, los indicadores de gestión. En una entrevista posterior, una de las consultoras recuerda que “cuando iniciaron todo esto no tenían indicadores, salvo en merma, que sabían que eran muy alto, lo real es que no estaban en condiciones de preguntarse ¿cómo vamos a medir esto?, después de las discusiones podían armar indicadores, en el momento inicial hubiera sido imposible, no hubiéramos sabido sobre qué base armar esos indicadores”.

En el proceso de diseño, los consultores cumplían un importante papel ayudando a seleccionar los temas, qué cosas se pondrían en discusión y qué cosas no. El criterio utilizado para seleccionar temas fue finalmente “lo que el gerente fuese a tener que hacer”, la pregunta era ¿qué debe aprender el gerente para hacer lo que se espera de él?. Si faltaba un tema, el diseñador sentía que había algo que el gerente no iba a poder hacer, “la gestión quedaba trunca”. Por supuesto que esto no era necesariamente

cierto, pero es interesante para destacar que la referencia del diseñador no era el conocimiento acumulado en la disciplina sino la tarea que debía realizarse.

Debe notarse, entonces, que el criterio utilizado no fue disciplinar. Más allá del título de cada módulo, lo cierto es que los temas no estaban agrupados por disciplina, sino que el criterio de selección y agrupación tenía que ver con la organización de la tarea.

El programa fue dictado por los gerentes de áreas centrales y a través de éste, las áreas centrales interactuaron con las de operación. En el aula, la tarea del consultor se convertía en la de un facilitador o un mediador, diciendo "lo que los participantes no decían": En palabras de uno de las consultoras: "mi rol era evitar que el gerente de casa central se hiciera el distraído a los pedidos, en el curso de Logística, por ejemplo surgió un tema que era importante pero que no podía discutirse allí mismo, entonces fue mi tarea preguntar: ¿quién se ofrece como voluntario para hablar de esto después?" ... " No era solamente un momento de enseñanza sino también de acuerdos, como cuando los gerentes de operaciones le plantearon a los de compras que sus *bonus* anuales se podían ver afectados por sus decisiones".

Esta tarea de mediación, estaba notablemente implícita en el diseño mismo de los cursos. Entrevistada en el mes de noviembre de 1999, una de las consultoras, recuerda su trabajo cuando organizaba el curso de Marketing para gerentes de local. Recibió entonces la sugerencia de la gente de recursos humanos, de acercarse a la Gerencia de Publicidad. Los gerentes de local habían comentado al respecto: "*los de Publicidad no te dan información sino que imponen las cosas, te mandan lo que hacen, pero de todo lo que recibís no tenés clara ninguna comunicación*".

En este caso, como en muchos otros, los gerentes de local percibían que no podían incidir en las decisiones de áreas cuyo rol no quedaba claro si era de apoyo o de dirección. En otras palabras, si se esperaba que ellos vendieran lo que publicidad promovía o publicidad promovería lo que ellos necesitaban vender.

En el primer encuentro la diseñadora percibió al gerente del área en una posición eminentemente defensiva. Según ella, la primera pregunta que el gerente hizo fue ¿para qué enseñar?. A medida que se profundizaba la conversación, percibía más claramente un cierto temor de parte del entrevistado a enfrentarse con los gerentes de local. Entonces le ofreció acompañamiento en los dictados, manifestándole la intención de "respaldar" su accionar docente. A partir de allí, la relación con la gerencia se flexibilizó, se negoció constantemente y se construyó confianza. En cierto sentido, se habían convertido en "socios" para una tarea.

En los meses de abril y de junio se realizaron dos reuniones del Comité de Programa. Debe recordarse que éste era un comité de seguimiento formado por gente de niveles gerenciales superiores al de los participantes y que su composición había surgido de la tarea de *team building* donde se configuró el programa de entrenamiento.

Algunas observaciones hechas por este grupo son significativas.

- Los gerentes de local estaban revisando su propio modelo de conducción. Según este modelo (muy arraigado en algunos), eran más importantes las certezas que las preguntas. El rol de un gerente requería, así, tener respuestas para todas las preguntas. No se podía no saber.
- Algunos de los mismos integrantes del comité decían haber cambiado su propio rol, les parece que antes se limitaban a dar "deberes" y que ahora indagan más: "*¿qué tenés para proponerme, y qué tenés para preguntarme?*"

- Los gerentes regionales de operaciones (miembros del comité) proponían a la administración central mejoras en los formatos de información, para que los instrumentos de trabajo sean más “amigables” para los gerentes de local y contengan la información que los gerentes de local necesitan conocer.
- Los gerentes de local estaban pudiendo plantear sus propias necesidades a los especialistas que les dictaban los módulos.
- Estaba aumentando el número de propuestas e iniciativas generadas en los locales.
- Se estaba modificando la calidad de las preguntas. Las llamadas a administración central disminuyeron para algunas áreas, pero las que llegaban eran relativas a cuestiones que no podían ser resueltas por otros medios. *“Antes nos llamaban con temas que parecían las de un chico que pregunta: ‘¿Papá, qué hago?’”*
- Los gerentes de local estaban más atentos a los “saltos” en su propio razonamiento. *“Están dándose cuenta de que suponen más de lo que verifican.”* También parecían más conscientes de qué hacía cada persona en la organización, lo cual les daba un panorama más completo. *“Antes, nadie tenía la menor idea de qué hacía el otro y cómo contribuía al negocio.”*
- Algunos de los Gerentes de local estaban reasignando tareas y responsabilidades de una manera realmente efectiva.
- Las áreas centrales también estaban demandando entrenamiento, para poder acompañar el cambio y que éste no quede acotado a los locales.
- Los Gerentes de local estaban formulando preguntas que no se restringían a lo que ellos debían *hacer*, sino que estaban vinculadas con *el conocer / entender* de una manera más amplia. Por ejemplo: “¿cómo funciona el sistema de reposición automática?”, o “¿qué tipo de análisis se lleva a cabo para fijar las metas?”

Análisis del caso

En primer lugar, el caso nos muestra cambios en el contexto. Estas “turbulencias” son a su vez variaciones que constituyen un buen ejemplo de lo que Weick llama “enactment”, se trata de factores que afectan al negocio, que tienen que ver con decisiones que la gente que está en los negocios ha tomado, que incluso algunos de los actores mismos han tomado, pero que se les aparecen extrañas cuando las ven afuera.

Lo que sí perciben son los cambios en las reglas de juego. En tanto eran conscientes de que había habido una adquisición, sabían que lo que ellos habían aprendido sobre cómo funcionaban las cosas con el dueño familiar, esa gramática de lo que se podía y de lo que no se podía, lo que había que hacer para lograr algo, dejaría de servir.

Para entender el juego, sin embargo, no hay mucho que “los viejos” puedan hacer por anticipado. No hay nada que prever ni que planear. Tampoco ayuda demasiado oír lo que los “nuevos” dicen si no se tiene un contexto para significar lo que se escucha. La única manera de entender el nuevo juego, es empezar a jugar. Obsérvese que no hay algo así como un flujo de experiencias o señales que les “llueva” y los actores puedan interpretar, lo que hay son cosas que los actores hacen con lo que tienen alrededor de ellos.

Para la gente del supermercado, “hacer” algo con lo que les sucedía era importante, porque era la única manera de ir aislando elementos, poniéndoles nombres como para poder hablar de ellos y entenderlos. Sin embargo, no era mucho lo que podían hacer si no entendían las reglas del juego y el idioma que “los nuevos” hablaban.

Los adquirentes eran un grupo financiero, su negocio no era la venta minorista y menos aún los supermercados, sino la compra de empresas, su valorización y su venta posterior para acrecentar el retorno de la inversión. Desde el punto de vista de los adquirentes, es muy probable que ellos se encontraran con una empresa familiar, manejada por criterios idiosincrásicos. No podían aspirar a hacer los cambios radicales que tal vez hubieran sido necesarios para volverla una forma empresarial parecida a los “estándares” sin entrar en serios riesgos. Podían, en cambio pensar en administrar el negocio un tiempo, hacer las mejoras necesarias para valorizarlo, tal vez con nuevas inversiones en otras cadenas, que administrarían con la gente que ya estaba en el negocio, y luego vender¹¹.

Lo que los adquirentes hicieron muestra un rasgo importante del proceso de retención. Es posible que su experiencia les dijera que el management de esa empresa no era “estándar” y que ellos no podrían manejarlo. Si desoír la experiencia podía ser una tontería, oírla y ponerse a administrar ellos mismos el negocio, también lo hubiera sido. Lo que hicieron en realidad fue desacreditar su experiencia en algunas cosas y no en otras. Usaron su experiencia en cómo valorizar empresas para luego venderlas, pero dejaron de lado cualquier otra experiencia que los llevara a opinar sobre el manejo de un supermercado.

Esto es, su sistema de selección dejó pasar la forma de hacer las cosas de la gente del supermercado como una variación incorporable. Lo que hizo fue intervenir estrictamente en los puntos que hacían a su valorización para una venta posterior. Incorporando nuevas cadenas y manejando los sistemas de información para asegurar la ganancia y la competitividad. Respetaron en todo lo posible las pautas con que la empresa había sido manejada hasta el momento, porque no era su negocio, pero se aseguraron que la valorizarían y que el manejo del dinero estaría claro.

La empresa tenía mapas claros con la familia fundadora, con ellos los gerentes de local tenían mapas causales que capturaban las relaciones *si-entonces* necesarias para manejar la organización. Los nuevos dueños, en cambio, necesitaban crear una estructura profesional, era la única manera de tener interlocutores con los que comunicarse y que les permitieran convertir la organización en algo previsible. En la empresa poco profesionalizada pusieron personal clave en el área central, sobre todo en administración, en finanzas y en recursos humanos. Es decir, se fue creando una red en las áreas centrales que podía mirar el negocio utilizando las mismas distinciones que los dueños y podían conversar entre sí en función de esas distinciones, reconociendo y generando información y, por supuesto, tomando decisiones a partir de ella.

Esta nueva red tenía entonces sus propios “temas de conversación”, que los viejos de la organización no podían seguir. Generaban indicadores, que es poner experiencia entre paréntesis para poder seguirla y hablar de ella. Comenzaron a elegir a qué cosas prestarle atención y que cosas no y a hacer redes de personas que se involucraran con los cambios.

Sin embargo, entre los que tenían que ver con los cambios estaban también los “viejos”, a ellos les tocaba seguir operando el negocio, hacerse cargo del manejo de las nuevas adquisiciones y generar la información que se les requería, lo cual también significaba manejarse dentro de ciertos estándares. Como incentivo para que hicieran todo esto, se había generado un bono asociado a los estándares de desempeño.

¹¹ Eso fue en realidad lo que hicieron.

Los nuevos profesionales de la estructura central les dieron a los “viejos” toda la información que ellos creyeron que los otros necesitaban para administrar las sucursales y les requirieron la producción de la que la estructura central necesitaba.

En el local y en el área de operaciones los nuevos requerimientos aparecerían más como una masa informe de reclamos que como una política estructurada y comprensible. Los gerentes de las sucursales no podían ni leer ni escribir esta información, llamaban a los otros *Chicago Boys*; los consideraban desconocidos, que hablaban otro idioma. Cada grupo tenía su propio orden y, dentro de cada orden, algunas cosas que veía y seguía y otras que no.

Debe notarse que no es mucho lo que los “viejos” podían hablar entre ellos para poner orden en ese caos, para disminuir el carácter equívoco de las señales, en tanto su experiencia acumulada no servía para ello. Consecuentemente, la corrección de los errores seguía basada en criterios equivocados, tendiendo a ser “más de lo mismo” para ambas partes; las áreas centrales corregían la mala información que recibían con más pedidos de información que tampoco recibirían. Los “viejos” corregían la información con presunciones que elaboraban entre ellos y que estaba basada en una ignorancia compartida de lo que los otros querían.

No eran los de operaciones aisladamente, los más afectados, los que podían poner orden en este caos, sino el área de recursos humanos. La mirada de Enrique era la mirada de un recién llegado, él veía el problema como un problema de relación entre dos grupos, no como un problema de información correcta o incorrecta. Su enfoque del problema coincidía con el de Luis, cuyo rol tradicional en una empresa sin política de recursos humanos había sido actuar como un hábil mediador. Luis, además de compartir el enfoque podía actuar en la organización de la red de acuerdos gracias a que tenía buen diálogo tanto con los “viejos” como con los “nuevos”.

Como Luis y Enrique creen distinto que los demás, también ven distinto. Su selección funciona diferente porque tienen retención de experiencias que los demás no tienen. No ven el problema solamente como un flujo de informaciones que va y viene sino como dos redes que deben ser conectadas. Para hacerlo, comienzan a armar redes ellos mismos, hablando esta visión del problema con gente en áreas centrales y con gente en los locales. Comienzan, en sus palabras, a “vender” la idea.

Obsérvese que cuando se define el problema como un problema de “entrenamiento” de los jefes de local, la idea ya incluía que los entrenadores debían ser, predominantemente, los gerentes “nuevos”; el entrenamiento, además de enseñar contenidos debía servir para generar un idioma común. Esta forma de definir el problema y de construir una red para sostener esa perspectiva, no era la única posible. Cualquier otro planteo y otra red de acuerdos, hubiera producido un entrenamiento diferente.

Se definió el problema como una brecha, se podía haber definido también como una guerra. La forma en que se fueron armando las redes de información y los grupos tuvo que ver con la forma en que el problema fue enunciado, a su vez su enunciación fue reflejo de estos grupos. Fue un proceso a la vez social y cognitivo, en el que lo cognitivo y la acción no son dos historias diferentes. En esta primera etapa, el proceso es de acción inteligente, con relativamente poca verbalización.

Lo que observamos es un proceso basado en actuar y en construir la experiencia a través de actuaciones que va dando como primer producto el tejido de redes, de contactos y de discusiones de un mismo problema. Las formas iniciales de un

programa de entrenamiento son redes de personas. Las personas que son convocadas y las que no, van determinando una estructura de temas que le van dando forma al problema, las que deciden que el problema es de entrenamiento y en qué hay que entrenar a quienes.

Enrique y Luis comienzan a hablar el tema con la gente de la organización, en su recorrida “dibujan” la existencia de varios grupos:

i) los antiguos propietarios que siguen allí, parece que tienen veto, pero no poder de decisión, lo que necesitan de ellos no es que estén involucrados, si no que no rechacen la idea;

ii) el área de operaciones, que tiene a su cargo el manejo de los locales a través de los gerentes regionales de operaciones y, reportando a estos, los gerentes de cada local, lo que aquí necesitan es confianza, será difícil que entiendan la totalidad de la idea del curso, pero deberán confiar en que el curso les servirá para entender los “nuevos”;

iii) el grupo de gerentes más viejos de áreas centrales, los pocos que estaban antes de la adquisición, ellos son referentes importantes para los gerentes de local, Luis mismo pertenece a este grupo y también el gerente que tiene a su cargo las operaciones; ellos son los que pueden tener comprensión más general de lo que es el programa, este grupo es de hecho una estructura de mediación;

iv) están luego los “nuevos”, los técnicos, de este grupo necesitan apoyo y participación, es necesario que ellos se expongan, no alcanza con mandar textos escritos pidiendo cosas, los “viejos” se están jugando una carrera y manejando el día a día de un negocio que crece y se complica con nuevas adquisiciones; si los “viejos” están poniendo el cuerpo, los “nuevos” también deberán hacerlo.

Aquí aparecen dos observaciones interesantes. La primera es que el entrenamiento es un diálogo entre los conocimientos explícitos de los técnicos y los tácitos de los gerentes de local. Este diálogo implica información, pero también habilidades y emociones. Para los “nuevos” era exponerse frente a aquellos a quienes les piden cosas por escrito con el riesgo que reclamen; para los “viejos” era exponerse a “aparecer no sabiendo aquello que estuve haciendo toda la vida”. Esto era lo que se le estaba pidiendo a los “viejos” y a los “nuevos” cuando se hablaba de un programa de entrenamiento. Era información y habilidades, pero también mucho más que eso.

La otra observación es que si bien se trataba de un mismo programa de entrenamiento, la visión que de él tenía cada uno de los grupos no era igual. Para los “viejos” de áreas centrales, incluyendo los de recursos humanos, que mediaban entre los “nuevos” y la estructura, el programa era una mediación, para los operativos era una receta para poder descifrar lo que el otro necesitaba y hacerlo, para los técnicos de áreas centrales, el programa es un conjunto de instrucciones. Para cada subgrupo, el programa era su propia metáfora.

Obsérvese como, a pesar de que los primeros planteos de contenidos eran “disciplinarios” (lo que un gerente debe saber de acuerdo al estado del arte), el planteo pasó rápidamente a un “armado” de contenidos en función de lo que esos gerentes debían poder hacer en ese contexto.

Los consultores sirven para construir confianza desde lo técnico, pero gran parte de su trabajo pasa a ser de mediación. Construyendo los acuerdos básicos junto a Luis y a

Enrique, ayudando a los “nuevos” a que se expongan como instructores y luego ayudando a los “viejos” a que pregunten lo que no se animan a preguntar.

En una primera etapa los consultores ayudarán a generar la variación armando las redes y definiendo el problema. Se podría decir que esa etapa toma su forma organizativa con el team building, hay una red que ha definido un problema, ha dicho que hay que hacer un entrenamiento, se ha pronunciado sobre qué debe suceder en ese entrenamiento, quienes entrenarán y quienes serán entrenados e invita a participar en él.

Si se observa la estructura de este programa y se la compara con el de jóvenes profesionales, fallido, al que se refiere Luis en un momento dado, se observa que este nuevo intento es el ejemplo inverso de lo que fue el anterior. El otro parece haber sido un intento hecho desde el área de personal por sí misma. Algo así como la idea de que es posible hacer un injerto sin planta, el resto de la organización no formaba parte de la red que sostenía el programa, los profesionales no tenían dónde insertarse. No es milagro que se hubieran ido.

El hecho de que el programa no haya surgido del mismo lugar donde estaba el problema, nos dice algo importante sobre los programas de entrenamiento. El programa es una “puesta entre paréntesis” diferente, una organización distinta de la experiencia; en eso consiste el entrenamiento. Es un “armado” diferente de los elementos de la situación, que se monta sobre una red que no es la estructura de la organización y que habilita para diálogos diferentes de los que se venían sosteniendo.

Por este motivo, este programa no puede ser unidireccional, como suele ser la educación formal, no es un insumo de informaciones, toma una forma necesariamente bi-direccional. No se trata solamente de enseñar contenidos sino que es necesario generar contenidos que pasen a ser parte de la agenda organizativa, por eso uno de los informantes dice: “[d]e hecho, el sistema de información interno surgió más como consecuencia del programa que como “contenido” previo que debía ser enseñado.”

La puesta en marcha de un diálogo donde antes no lo había obliga, ayuda en algunos casos a explicitar pedidos que pueden contener paradojas, juegos de poder, dobles vínculos: “Haga lo que no sabe hacer pero si me dice que no lo sabe hacer lo despido y si no me lo dice, no lo puede hacer”. El programa obligó a poner estos problemas sobre la mesa. Para algunos se trataba de hacerse responsable de lo que se pedía, para otros, de hacerse responsables de su función, algo que no siempre sucede en las organizaciones.

El enfoque que el entrenamiento obliga a darle a los problemas no permite refugiarse en la cómoda situación de “reclamo” de un área a otra típica de la vida organizativa. No puede haber un área que le reclama a la otra, son dos sectores interrelacionados y ninguno de ellos puede cambiar si no cambia el otro. También aparecen otras inconsistencias de la teoría organizativa que se pueden poner en conversación, como el rol ambiguo de los “supervisores” o auditores.

No hay evidencia que esta forma de encarar el doble vínculo haya implicado un aprendizaje de circuito doble, pero debe notarse que, de haberse producido no se hubiera dado como contenido de la instrucción sino en el de planeamiento. No en lo que se enseña, sino en lo que hace falta hacer para enseñarlo. Por otra parte, dos decisiones centrales del diseño, los instructores y la organización de los contenidos, surgieron de la red misma que definió el problema.

El team building es en realidad la institucionalización de una tarea de red y de tejido organizativo que ya se venía haciendo. Pone en palabras las demandas hacia los gerentes de local y al mismo tiempo crea una instancia organizativa definida donde se define un problema de entrenamiento y alguien (el equipo directivo o el comité de programa) le propone a algún otro discutir algo.

Los participantes percibieron que había una propuesta. La discusión de los temas no se daba en el vacío sino en un contexto institucional determinado, era importante quién proponía la discusión de estos temas, ya que la conversación no surgía de un requisito curricular sino de algo real que estaba ocurriendo en la organización.

Era coherente que los participantes verificaran y valorasen que lo que se discutía les fuera familiar, que se estaba hablando de su trabajo y que ellos mismos podían participar en la conversación. Lo que no era tan coherente es que creyeran que al actuar era "como si estuvieran repasando el módulo". Eso era una translación ingenua de la escuela al nuevo espacio organizativo, en la carpeta sino elementos mínimos, lo que les faltaba debía construirse y se construiría "trenzando", interactuando, haciendo redes, construyendo significados con otros, igual que como se había construido el curso y lo que estaba dentro de la carpeta. Actuar no era repasar el módulo, era seguir escribiéndolo.

Por eso evaluar el curso no significa solamente evaluar si aprendieron lo que está en la carpeta, sino si se hicieron las redes organizativas para que la puedan seguir escribiendo.

Lo que se hace en la clase es un reflejo de lo que antes se hizo en la estructura organizativa, los temas que se habían puesto en conversación se convierten en propuestas. Al hablar de los temas hay un doble juego, por un lado entender cómo se hace lo que se hace y, por otro, discutir alternativas para hacerlo diferente.

Si el proceso de delimitar un problema de entrenamiento a través de una red que lo habla hace a la etapa de variación, puede decirse que, tanto el armado de los contenidos como las actividades que le dan forma al curso, son intentos para definir sentido y por lo tanto hacen al proceso de selección.

Al poner a los participantes en una situación que les obliga a preguntar a ellos, que habían aprendido que un gerente no debe preguntar, se les hace una propuesta que varía las pautas de selección. Aunque la selección produce mapas que dan sentido a la realidad, los criterios de selección son producto de los patrones retenidos.

El diseño del curso es la creación de un *espacio teatral* que permite cambiar por un momento los criterios de retención desde los cuales se selecciona, abriendo espacio para cosas nuevas, eso es precisamente un diseño. Los ejercicios que se hacen en clase son propuestas que introducen cambios en la selección.

El diseño es un patrón que genera nuevos mapas. La aclaración de los roles esperados de un gerente es un nuevo mapa, pero el hecho de que algo se defina a través de palabras y no de mera copia, es una nueva forma de hacer mapas, una nueva forma de retención. Para muchos participantes este curso representó la "puesta en palabras" de las expectativas de la compañía, también es una nueva forma de construir isomorfismo por normas o por reglas en vez de por imitación. Como comentario marginal obsérvese que lo que se construye a través de normas puede ser, paradójicamente, más discutible y modificable que lo que se construye por imitación.

En la selección se incluyen nuevos mapas, que están contruidos con promesas y pedidos, los mapas incluyen lo que debo hacer, y las ayudas que requiero para los escollos que puedo encontrar. Los grupos advirtieron que para poder cumplir con estas responsabilidades debían delegar tareas en sus colaboradores, lo que a su vez requería formar a la dotación para contar con personal idóneo. En las conversaciones en el curso surgieron, también, algunos posibles escollos que podrían dificultar la aplicación de lo aprendido: desde la relación con áreas centrales hasta los propios modelos mentales.

Muchas de las cosas que surgen dentro del aula hacen a la creación de nuevas pautas de relación, nuevas rutinas o, siquiera, nuevas miradas para observar las formas de relación y las rutinas existentes. Para cambiar algunas de ellas, hay interlocutores que no están dentro sino fuera del aula. Ellos pueden ser parte de la red que se ha ligado al programa o no. Que lo sean o no, o que se agreguen ahora, depende de cómo se hayan armado las redes durante la etapa de variación. La retención rara vez es algo que deban hacerlo solamente los que están adentro del aula, generalmente hay más gente implicada. El entrenamiento, como creación de capacidades organizativas, debe incluir a esa otra gente. Parte del trabajo con los participantes de adentro del aula, es crear, con ellos, mecanismos para trasladar los temas a la organización sostenerlos en el tiempo.

Gran parte de la actividad del aula tiene que ver con construir nuevos mapas y nuevos acuerdos, construir sentido para cosas distintas a las que han hecho toda la vida. Los participantes recuerdan especialmente los role playings y la posibilidad de discutir las reacciones de los diferentes gerentes a una misma situación.

Para Karl Weick, la receta de construcción de sentido en el organizar es “¿Cómo puedo saber lo que dije si todavía no vi lo que hice?” En los role playing, lo que “dije” hace a la variación y es la forma en que ellos resuelven las situaciones. La selección es “ver” lo que hice, entenderlo, darle o quitarle sentido. El “saber” hace a la retención. El role playing guarda la misma estructura que el aprendizaje en la relación interdependiente de las organizaciones: *necesito saber qué es y cómo se ve lo que hago (cómo lo veo yo y cómo lo ven los demás) para saber qué fue lo que dije y qué es lo que pienso.*

Algunos participantes señalaron también, con aparente fundamento, que en la práctica mucho de lo aprendido no se puede hacer, “si en 15 días tenés que armar 5 locales, usás lo que tenés ¿qué tipo de participación querés tener?”. Es importante observar que aquí quedo algo sin discutir, los nuevos dueños querían adquirir otras cadenas y asimilarlas al supermercado para valorizar la empresa lo antes posible. En estos casos, la ganancia no provenía, al menos en el corto plazo del manejo eficiente del local, sino de su incorporación misma. Este criterio es contradictorio con el criterio más general de que para mejorar los “números” de un local, el gerente debe apoyarse en su gente y hacerla crecer. El hecho de que esto no se haya podido poner en discusión, porque era un supuesto básico para otro grupo, el de inversores, que no participaba en el programa, muestra el paralelismo que existe entre los límites de la red del programa y los del aprendizaje.

Aunque es aceptable que haya cosas en un negocio que aparecen como datos, que no sean materia de discusión, es claro que estos “indiscutibles” como los llaman Argyris y Schön (1978), son en sí mismos explicaciones de por qué en ciertas áreas no se producen aprendizajes.

Los resultados de otro módulo especialmente significativo, el de Contabilidad, parecen seguir una lógica similar. Según los participantes el módulo permitió entender los objetivos cuantitativos del local, cuáles son los gastos y cómo controlarlos, fijar las metas a los encargados de sector, adquirir herramientas para manejar los costos operativos fijos y leer el cuadro de resultados.

Ninguna de estas cosas fue aprendida en términos absolutos o para cualquier contexto. Es probable que ellos manejaran estos esquemas mejor que un contador joven recién salido de la universidad, pero también es muy probable que si el sistema contable cambiara, ellos tuvieran más dificultades para aprender el nuevo que el contador joven con esquemas más abstractos. Estos aprendizajes hechos en contexto no siempre habilitan para aprender más sobre el tema (contabilidad), habilitan para aprender más sobre el contexto, en tanto les permite seguir interactuando y no los traba. Por eso, aunque un criterio de evaluación clásico llevaría a verificar el aprendizaje de los contenidos, puede ser más interesante evaluar las mejoras en el manejo del contexto.

Existe la tentación de ver al módulo de recursos humanos como uno que pide cambios en la forma de relación y al de contabilidad como uno técnico. Cuando decimos que se trata de un aprendizaje en contexto, nos referimos precisamente que lo que hay que aprender no son solamente convenciones técnicas sino que hay que replantear instituciones *¿cómo es que ahora yo soy ahora responsable de esto, que antes era secreto exclusivo de los dueños?*

Lo que en una taxonomía tradicional hubiera sido considerado una aprendizaje cognitivo, implica también importantes elementos que hacen a la identidad y a lo emocional. Son estos últimos factores los que hacen finalmente a la inclinación y a la sensibilidad para usar la habilidad adquirida. En la práctica, el entrenamiento no solamente requiere formar habilidades sino crear su propio contexto de aplicación. Este contexto se crea tanto dentro del aula como fuera de ella, por ejemplo, a través de la mediación de los consultores, de las preguntas de los participantes, de las mejoras en la emisión de información a los locales y de la función del Comité de Programa.

En este caso el área de capacitación, en gran medida por la falta de estructura de la empresa, cubre todo el proceso y puede cumplir una función importante en la construcción de capacidades organizacionales. Paradójicamente, en empresas más organizadas, las funciones se segmentan y la función de capacitación se reduce a contratar instructores y a alquilar aulas para dictar cursos de una manera totalmente descontextuada.

El rol de la gente de capacitación, tanto la de la empresa como los consultores contratados, les exigía operar sobre el contexto. El aula es un contexto creado especialmente para generar algunas interacciones que no se pueden hacer afuera, pero que no excluye a las que se realizan afuera. En palabras de una de las consultoras: "mi rol era evitar que los gerentes de casa central se hicieran los distraídos a los pedidos de los participantes (que por otra parte había que ayudarles a formular, como vimos); en el curso de Logística, por ejemplo surgió un tema que era importante pero que no podía discutirse allí mismo, entonces fue mi tarea preguntar: *¿quién se ofrece como voluntario para hablar de esto después?*" ... "No era solamente un momento de enseñanza sino también de acuerdos, como cuando los gerentes de operaciones le plantearon a los de compras que sus bonus se podían ver afectados por sus decisiones".

Cuando las redes y los acuerdos que se comienzan a hacer dentro del aula, se extienden afuera, el proceso de selección se convierte también en un proceso de retención organizativa.

En lo que vimos hasta aquí, la tarea de mediación se relaciona tanto con dar sentido (selección) como con crear mecanismos de ejecución y de acuerdos (retención) Sin embargo, la ayuda a los gerentes de área centrales para que se hagan responsables de su función y se expongan a explicar lo que necesitan y contestar las preguntas que se les hagan, es hacerles desacreditar parte de su retención, admitir la creación de un contexto de variación, una nueva situación organizativa, donde ser gerente es hacerse responsable.

Se sale así de un circuito reforzador en el cual como el gerente de áreas centrales no se sentía seguro no tomaba contacto, como no tomaba contacto no se sentía seguro. A su vez, este mismo esquema era una rutina defensiva para los gerentes de local: "como no dan la cara no puedo preguntar, como no puedo preguntar no sé y como no sé no me puedo hacer responsable". Lo que narrado de a uno, por los participantes, puede parecer un drama individual es en realidad algo bien institucionalizado. Un privilegio del poder indiscutible, el de no conectarse y de mantener el poder incomprendido: *mastery is mystery*. A su vez, para conseguir lo que se busca se generan instrucciones que no se comprenden, con lo que el statu-quo sigue inalterado para todo el mundo, los que dan las órdenes y los que no las obedecen.

Cuando los unos deben salir a exponer y los otros a preguntar, el entrenamiento no cuestiona ese poder absurdo, pero genera alternativas.

Este mejor conocimiento de lo que el otro necesita, muestra aprendizajes más allá del aula, que indican que no solamente se están desarrollando destrezas sino también contextos donde esas destrezas sean comprensibles.

Se trata de conocimientos operables, que incluyen los códigos para su propia verificación. Como los contenidos no están en libros sino en otra gente, solamente se podrá verificar el valor de los conocimientos adquiridos cerrando acuerdos para la práctica cotidiana con otros con quienes antes no había comunicación posible.

I. Referencias

- Aldrich, H.E. 1979. Organizations and Environments. Englewood Cliffs,N.J.:Prentice- Hall.
- Aldrich, H.E. y J. Pfeffer.1976. Environments and Organizations. Annual Review of Sociology 2:79-105.
- Argyris, C.; D. Schön.1978. Organizational Learning: a Theory of Action Perspective. Reading,MA: Addison-Wesley.
- Baum, J.A. y J. Singh, 1994, Organizational Hierachies and Evolutionary Proceses: Some Reflections on a Theory of Organizational Evolution. En Evolutuinary Dynamics of Organizations, Baum, J.A. y J. Singh. (comps.) New York: Oxford University Press.
- Berger, P.L.; T. Luckmann; The Social Construction of Reality. New York, Doubleday,1967.
- Campbell, D.T., 1974. Evolutionary epistemology. En P.A. Schilpp (comp.) The Philosophy of Karl Popper: 413-63. LaSalle.: Open Court Publishing.
- Child, J. 1972. Organization Structure, Environment and Performance: The Role of Strategic Choice. Sociology 6:1-22.
- De Bono, E. 1969. The mechanism of mind.Baltimore:Penguin.
- Dills, C.R. y A.J. Romiszowski (comp.)1997. Instructional Development Paradigms. Englewood Cliffs, NJ, EEUU: Educational Technology Publications.
- Douglas ,M..1986. How Institutions Think. New York: Syracuse University Press.
- Fiske, S. T. 1982. Schema-Triggered Affect: Aplications to Social Perception. En *Affect and Cognition: The 17th Annual Carnegie Symposium on Cognition*,ed. M.S. Clarke y S.T. Fiske,55-78. Hillsdale.:JAI Press.
- Garfinkel, H.1972. Studies in Ethnometodology. Englewood Cliffs,NJ: Prentice Hall.

- Goffman, E. 1961. Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates. New York:Doubleday.
- Gouldner, A.W. 1954. Patterns of Industrial Bureaucracy . New York: Free Press. Citado por McKelvin.
- Hannan,M.T. y J. Freeman.1977. The Population Ecology of Organizations. American Journal of Sociology 82:929-964.
- Kaufman, H.1985. Time, Chance and Organizations, Natural Selection in a Perilous Environment. New Jersey: Chatham House.
- Kemp, J.E, G.R. Morrison y S.M.Ross. 1998. Designing Effective Instruction. Columbus, Ohio, EEUU: Merrill-Prentice Hall.
- Levinson,H. 1972. Organizational Diagnosis. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McKelvin, B.1982. Organizational Systematics, taxonomy, evolution, classification. Berkeley: University of California Press.
- Miner. A.S.1994. Seeking Adaptive Advantage: Evolutionary Theory and Managerial Action. En Evolutionary Dinamics of Organizations. J.A.C. Baum y J. Singh (comp..) New York: Oxford University Press.
- Schutz, A. 1964. Collected Papers. Ed. Maurice Natanson. The Hague:Nijhoff.
- Silverman,D. 1971. The Theory of Organizations, New York;Basic Books.
- Starbuck,W.H. 1976. Organizations and their Environments. En Handbook of Industrial and Organizational Psychology. M.D. Dunnette (comp.) 1069-1123. Chicago: Rand McNally.
- Weick, K. 1979. The Social Psychology of Organizing. Readind,Mass. Addison-Wesley.
- Worthy,J.C. 1950. Organizational Structure and Employee Morale. American Sociological Review 15:169-179. Citado por McKelvin.
- Zbaracki,M.J.1998. The Rhetoric and Reality of Total Quality Management. Administrative Science Quarterly,43:602-636.