

Prácticas colectivas y redes de aprendizaje.

Collective practices and learning networks.

Ernesto Gore*

Resumen

Este texto describe dos casos de estudio ocurridos en la Argentina en los años noventa. Ambos involucran programas de entrenamiento. Eso hace posible contrastar la forma más tradicional y clásica de entrenamiento que se desarrolla en una organización, réplicas escolares dentro de la empresa, con fenómenos macro, emergentes, mucho más amplios que aquellos procesos controlados que se desarrollan en el aula. En el primer caso, es posible ver cómo el cambio organizativo resulta de la convergencia de redes sociales trabajando a través de sus fronteras y no a través de la suma de los aprendizajes individuales. Se sostiene aquí que es el cambio en las conductas colectivas lo que produce aprendizaje individual y no al revés. El segundo caso es un contrafáctico. Aquí el aprendizaje individual se verifica, pero la falta de una articulación cuidada en el aprendizaje colectivo impide la verificación del aprendizaje en la acción.

Palabras clave. Mente colectiva, cambio organizacional, aprendizaje organizacional, conductas interconectadas, comunidades de práctica.

Abstract

This paper describes two case studies that took place in Argentina in the 90s. Both of them involve training programs. This makes it possible to contrast the most traditional and classic view of how learning occurs in the organization -that is, conceived as school-type replicas within the organization- with macro, emerging, and much broader phenomena than the controlled processes taking place in a classroom. In the first case, it is possible to see how organizational change results from the convergence of social networks working through borders and not through the sum of individual learning processes. It is argued that it is the change in collective behavior that produces individual learning and not the other way around. The second case is counterfactual. Here individual learning is verified, but the lack of a heedful mind in collective learning prevents the verification of learning in the action.

Keywords. Collective mind, organizational change, organizational learning, interlocked behavior, communities of practice

* Dr. Ernesto Gore. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina (gore@udesa.edu.ar).
© 2009 IRICE (CONICET - UNR).

La capacitación como un contexto de aprendizaje

La palabra "aprendizaje" estuvo durante mucho tiempo ligada al mundo escolar. Cuando se enseña en una escuela, se aspira a la transferencia del aprendizaje a la acción (no necesariamente de una persona a otra) en el aula o en algún contexto inespecífico ("que les sirva para el día de mañana"). En una organización, la transferencia a la acción debe verificarse en la organización misma.

Esta diferencia de contexto entre la educación formal y la capacitación laboral suele pasar desapercibida, tal vez por la engañosa familiaridad del aula como institución. Se trata a la capacitación laboral como si fuera un fenómeno conocido cuando no lo es.

Si toda organización está armada para hacer más de lo que hacía, que para eso se hacen organizaciones, tiene razón Weick cuando dice que aprendizaje organizacional es un oximoron, o al menos algo obstaculizado por la organización misma.

Paradójicamente, la capacitación suele organizarse para hacer algo que la organización impide, un indicio de ello es el hecho mismo de que se deba recurrir a algo tan complejo y caro como la capacitación. Se dice, por ejemplo, "la gente no sabe trabajar en equipo", la pregunta es ¿por qué no lo sabe? De hecho es probable que haya aprendido cosas más difíciles. Es más que posible, para seguir con el ejemplo, que sean los rasgos competitivos de la cultura organizativa misma los que lo hayan impedido durante mucho tiempo.

Por eso, para que un aprendizaje sea transferido hace falta que haya dentro de la organización una red de gente que vea las cosas de otra manera. Esto significa una "selección" diferente de la realidad (Weick, 1979), una negociación de significados distinta (Wenger, 1998) que se da solamente cuando se configura una red distinta, que instala nuevas conversaciones y nuevas perspectivas.

Aprendizaje y organización

Algo irónicamente, Bateson (1972) describía las organizaciones como agregados de *partes* de personas. Sin sarcasmo alguno, la visión corriente de las organizaciones opera con ellas como una suma de personas, coherente con nuestra visión de la sociedad como producto de un contrato social entre individuos. En una visión alternativa, diría Mary Douglas, los individuos son más bien productos de una construcción colectiva que los precede y que, actuando colectivamente crean instituciones, que a su vez cruzan su mente en un bricolage peculiar e individual de institutos sociales (Douglas, 1986). Para Weick, la mente colectiva precede a la mente

individual y el heedful interrelating precede al heedful contributing¹ (1993).

La idea de aprendizaje organizacional fue primeramente citada por Simon, cuando dijo que las escuelas de administración aprenden, entre comillas, y con la aclaración de que se trataba de una metáfora (Simon, 1947). La idea de metáfora está explícita también en el trabajo precursor de Argyris y Schön (1978). Continuaban allí una discusión comenzada en *Theory in Practice* (1974) donde sugerían que nuestro modelo corriente de aprendizaje se inhibe a sí mismo, y que la realidad organizativa refleja esos modelos de aprendizaje individual limitado.

Duncan y Weiss (1979) señalaron acertadamente, y sin restarle su valor, que el enfoque de Argyris y Schön era en realidad un enfoque de aprendizaje individual. La idea de un aprendizaje claramente colectivo aparece implícito en Weick (1979) y en las comunidades de práctica de Wenger (1998).

En "Social Psychology of Organizing" (1979), Weick afirma que la unidad de análisis no puede ser el individuo sino su *interlocked behavior*². Si cada individuo actúa en función de cómo actúan los otros, entonces la unidad de análisis no es el individuo sino los vínculos entre ellos.

Esta idea aparece desarrollada y mucho más clara en el trabajo de Weick y Roberts (1993) sobre mente colectiva. Allí toman el trabajo de Asch (1952), cuando señala que los individuos subordinan su conducta a las representaciones de lo que los demás harán con su contribución. Al grado de ajuste en esas conductas Weick y Roberts lo llaman *mente colectiva*, es decir, conductas cuidadas recíprocamente en función de cada uno cree que los otros harán con ellas. En esta visión la mente es un término disposicional, no un lugar o un objeto. La mente se actualiza en patrones de comportamiento que van de lo estúpido a lo inteligente. "*Cuidadosa*" (*heedful*), a su vez, no es un comportamiento sino la manera cómo se ensamblan los comportamientos. La mente colectiva se actualiza cuando las acciones (contribuciones) de un individuo son modeladas por la representación y la subordinación conscientes.

Así logran definir un objeto observable, el cuidado de las conductas en función de los otros, que le permite escapar a la reificación que significaría crear una mente colectiva con existencia propia.

En la misma línea, como todo hecho significativo genera sus propios antecedentes, es imposible no recordar aquí los aportes de George Mead (1934) y de Lev Vigotsky (Wertsch, 1995). Para Mead el *self* es la internalización de un proceso social que lo precede, mientras que para Vigotsky y Luria la sobrevivencia humana está en la acción colectiva. La humanidad no hubiera sobrevivido sin el desarrollo

1. La interrelación cuidadosa precede a la contribución cuidadosa.
2. Conductas interconectadas.

del lenguaje, construcción colectiva por excelencia, que le permitió la caza grupal, tarea que a su vez implica también una división social del trabajo.

ducción” de conocimientos de a un cerebro por vez, como por la reconfiguración de las redes de práctica en las que se sustentan.

Las comunidades de práctica como unidad de análisis

Para Wenger (1998) la unidad de análisis es la comunidad de práctica, y los individuos aprenden a través de un proceso de incorporación a la comunidad por *participación legítima periférica*. Por lo tanto el proceso de construcción de conocimiento, de comunicación y de involucramiento en una comunidad determinada es parte de un mismo proceso social (Wenger, 2000). Es la comunidad de práctica como unidad de análisis la que define las competencias necesarias para pertenecer a ella. Lo que se produce de allí en adelante es un diálogo entre la experiencia del individuo –adquirida a su vez en otras comunidades de práctica– con las competencias requeridas por la comunidad.

En consecuencia, saber, aprender y compartir conocimiento no son cosas abstractas que hacemos porque si, son parte de lo que significa pertenecer. Saber es un acto de pertenencia. Una persona nueva en una comunidad busca adquirir las competencias que le permiten pertenecer a ese grupo, y en determinado momento agregar su experiencia para modificar ciertas pautas de relación del grupo.

Sin embargo, para Wenger las comunidades de práctica son entidades muy establecidas, muy armadas (tal vez porque él mismo es antropólogo y las mira como tribus destinadas a perpetuarse), también como positivas y creativas (aunque el Ku Klux Klan haya sido una comunidad de práctica).

Sin embargo, las comunidades de práctica existen para hacer algo en un contexto dado, cuando ese contexto colapsa, deben rearticularse para conversar sobre otros temas, mirar otras cosas, negociar significados distintos y hacer diferente a lo que hacían. En ese caso, aunque se articule nuevamente la comunidad, sigue siendo la práctica compartida el elemento de ligazón.

Brown y Duguid describen cómo los vendedores comparten más prácticas con vendedores de otras empresas que con la gente de finanzas de la suya propia. El conocimiento es “*líquido*” (leaky) cuando hay una práctica compartida y “*pegajoso*” (sticky) entre diferentes comunidades de la misma organización. Cuando un cambio fuerte de contexto obliga a entender el mundo de otra manera, los diálogos entre fronteras de comunidades, son una posibilidad para construir nuevos significados y hacer cosas que antes no se hacían.

Desde esta perspectiva el aprendizaje y el conocimiento aparecen claramente como procesos sociales, que no pueden ser explicados por la “intro-

La teoría en la práctica. Análisis de casos

¿Cómo funciona esto en la realidad? Voy a narrar dos casos ocurridos en la Argentina³ en la década del '90. En los dos hay involucrados programas de capacitación. Esto permite contrastar la visión más tradicional y clásica de cómo se da el aprendizaje en la organización –es decir en réplicas escolares dentro de la organización– con fenómenos macro, emergentes –y mucho más amplios– que los procesos controlados que se producen dentro de un aula. En el primer caso, es posible ver cómo el cambio organizacional es producto de la confluencia de redes sociales a través de un trabajo de fronteras y no de una suma de aprendizajes individuales. Es el cambio de comportamientos colectivos lo que produce aprendizajes individuales y no al revés. El segundo caso es un contrafáctico. En este se verifican aprendizajes individuales, pero la falta de una *mente cuidada*⁴ en el colectivo, impide la verificación de los aprendizajes en la acción.

El caso del supermercado

Una familia que tenía un pequeño almacén en la zona norte del Gran Buenos Aires, descubrió por casualidad en la década del sesenta algo que en la Argentina no existía: los supermercados. La familia compró estanterías y convirtió su pequeño almacén en un pequeño supermercado. Veinticinco años después estaban vendiendo una red de supermercados por u\$s 450.000.000 a un grupo inversor internacional. Las 150 sucursales estaban manejadas por personas a quienes los dueños conocían personalmente. La empresa no tenía un organigrama, sólo tenía los balances que debía presentar ante la dirección impositiva, y prácticamente no tenía sistemas de control de gestión, medición de resultados, ni nada que se le pareciera. Apenas una semi-profesionalizada gerencia de personal con un gerente, más un contador que exigía la ley.

El resto del personal se había formado dentro de la empresa, muchos de ellos ingresando de pequeños o jóvenes, y con educación secundaria incompleta. Gran parte del conocimiento que movía a la organización era tácito. El hermano del dueño, por ejemplo, era un especialista en el armado de góndolas, que es toda una tecnología en los supermercados. Él le mostraba a los nuevos reposidores cómo hacerlo pero no lo hacía con palabras. Simplemente

3. Estos casos fueron descriptos originalmente en E. Gore, *Conocimiento colectivo*, Buenos Aires: Granica, 2003 aunque con un análisis menos avanzado que el que se presenta aquí.

4. La expresión que utilizan Weick y Roberts es *heedful mind*.

les mostraba cómo lo hacía y los corregía hasta que conseguía que entendieran. Sin embargo, no podía verbalizar qué era lo que estaba haciendo ni por qué lo hacía, aunque lo hacía magistralmente.

Cuando la empresa multinacional se hizo cargo del supermercado, se dio cuenta que el ambiente se había vuelto mucho más competitivo, que los hábitos del consumidor se están modificando, y que si quería revender el supermercado a un precio mucho más alto —que era lo que se proponía— tenía que sistematizar mucho más la operación y entender mucho mejor de dónde venían las ganancias y cómo manejarlas.

El grupo comprador decidió reforzar un poco la gerencia de Recursos Humanos y sobre todo crear un área financiera con gente que tuviera maestrías en finanzas o en economía en universidades norteamericanas, a quienes los gerentes de las sucursales rápidamente llamaron los *Chicago boys*. Estos confeccionaron una hoja muy didácticamente escrita (para otro financiero, aunque incomprensible para los gerentes) explicando el tipo de información que necesitaban que las sucursales les proveyeran.

Los gerentes apenas podían leer lo que se les estaba pidiendo, no porque no supieran leer, sino porque les resultaba ininteligible el lenguaje técnico.

Los *Chicago boys* se convencieron de que los gerentes de sucursal eran irremediamente limitados en su entendimiento. Mientras tanto, los gerentes de sucursal se convencieron de que los financieros eran unos delirantes. Aunque ambos tenían buenos motivos y podían dar muchos ejemplos para sostener lo que pensaban, ambos estaban errados y lo real es que el problema lo tenían los jóvenes financieros, porque sin los gerentes de sucursal no se podía manejar la organización.

El diseño de la capacitación

La gerencia de Recursos Humanos, que ya estaba semi-profesionalizada y había incorporado gente profesional, planteó un programa de capacitación, con el buen criterio de pedirle a los consultores que prepararan a la gente del área financiera para que fueran ellos quienes les dieran los cursos a los gerentes de sucursal. Así, los consultores, en vez de actuar como instructores, tal como era costumbre, se dedicaron a ayudar a los jóvenes financieros a preparar y dar sus clases, y además sentarse en el aula para hacer aquellas preguntas que los gerentes no se animaban a preguntar. Los gerentes no se animaban a preguntar porque entendían que un gerente *debe saber*: “si pregunta, es porque no sabe, y si no sabe, entonces no puede ser gerente.”

El único curso que iban a dar los consultores era el de conducción de personal, porque esa sería una oportunidad para poner en contacto ambas redes

—la de los *Chicago Boys* y la tradicional de la empresa— en un mismo programa, para que ensayaran, aunque fuera dentro del contexto del aula, distintas formas de relación.

La capacitación como articulación de redes

También se creó un Comité de Programa (Steering Committee) que estaba formado por algunos profesionales del área financiera y por otras personas de las áreas centrales pero que provenían de la época en que el supermercado era empresa de familia que, aunque no eran profesionales, tenían una visión del negocio y contactos con la sociedad muchos más ricos que los gerentes de sucursal y, lo más importante, éstos los reconocían como interlocutores válidos. En cierto sentido los viejos gerentes de las áreas centrales, comprendían tanto la cultura de los gerentes de sucursal como las necesidades de un control generalizado, y aunque no tenían una formación escolar, sí tenían una experiencia muy valiosa.

De alguna manera, independientemente de lo que se enseñara en las aulas, el programa de capacitación articulaba tres redes: la de los financieros *nuevos*, que estaban en contacto con los accionistas, la de los gerentes de sucursal *viejos*, que estaban en contacto con la operación del negocio y al nuevo Steering Committee, que articulaba a ambas redes a través de los gerentes *viejos* de las áreas centrales.

Lo que iba ocurriendo era que dentro del aula aparecían las trabas que la organización ponía a lo que ella misma estaba pidiendo. Los *Chicago boys* pedían a los Gerentes de Sucursal que organizaran la sucursal en función del margen de rentabilidad de los productos —que pensarán qué les convenía más, “si vender diez camperas o cien mil sacapuntas”—. Pero los gerentes de sucursal no conocían los márgenes de contribución de los productos, porque el área de compras creía que ese debía ser un dato confidencial: para negociar con los proveedores, no les convenía que se supiera cuál era el margen que obtenían de cada uno.

Por lo tanto el Área Financiera estaba pidiendo una información a los Gerentes de Sucursal que el área de Compras les ocultaba porque la había declarado confidencial. Cuando la gente planteaba esto adentro del curso, aparecía una demanda contradictoria que ninguno de los presentes podía resolver. Si un gerente preguntaba cómo obtener esa información, estaba mal porque *un gerente no debía preguntar*. Si no decía nada, no podía hacer lo que le pedían y quedaba como un tonto. Si decía que toda la situación era absurda, se resistía al cambio. Toda la situación era un *doble bind* típico. El hecho de que los instructores fueran los mismos que hacían los pedidos y que los consultores estuvieran en el aula para ayudar a los gerentes a animarse a preguntar,

preguntó crear un nuevo espacio de interacción con posibilidad de aprendizajes coordinados. Que no sólo coordinaban individuos sino también redes de individuos.

Este era el tipo de cosas que se llevaba al Comité de Programa para ir resolviendo las trabas organizativas que impedían las transferencias a la acción que se estaban pidiendo.

Si este programa hubiera sido dado por instructores, probablemente no habría habido ninguna transferencia a la acción, porque hubiera sido imposible poner en descubierto los mensajes contradictorios que los gerentes recibían por parte de la organización. El hecho de que quienes brindaban la capacitación hayan sido quienes daban los cursos, los obligó a hacerse responsables de lo que pedían, de que el pedido fuera comprensible y posible de ser cumplido. Cada curso de capacitación fue en realidad un diálogo entre dos redes, la de los *viejos*, sin educación formal pero con los conocimientos tácitos que movían el negocio y la de los *nuevos*, interlocutores válidos para los nuevos accionistas pero sin el *know how* necesario para operar las compras y las ventas del supermercado.

A su vez, el comité de programa creaba una tercera red que modificaba el *statu quo* de la organización, desarmando mensajes paradójales, situaciones de doble vínculo, y obligaba a cambiar los balances de poder donde una persona quedaba estereotipada como un tonto porque no podía responder a una pregunta técnica o no podía ejecutar algo que la organización misma le impedía. El aprendizaje individual dependía de estos cambios en el colectivo y no al revés.

La empresa telefónica

El segundo caso es un contrafáctico. A principios de los '90 la empresa de teléfonos argentina fue privatizada. Para adjudicar la concesión a cada empresa el país fue dividido en dos zonas, Norte y Sur. La zona Norte fue adjudicada a un consorcio italiano-francés llamado Telecom.

Al muy alto grado de deterioro de la empresa estatal al momento de la privatización, se sumaba su división en dos partes y el despido de una cantidad muy grande de personal jerárquico y no jerárquico, tanto de las áreas técnicas como de las administrativas.

Un nuevo *management*, aluvional, fue traído para la empresa proveniente de distintas organizaciones privadas del país. La recientemente creada área de capacitación organizó una gran cantidad de programas de formación gerencial para este nuevo *management*, probablemente apuntando mucho más a consolidar una idea más o menos compartida de gerencia que a desarrollar habilidades específicas.

Mientras tanto, la opinión pública ejercía presión por que se consiguieran resultados rápidos en la calidad de los servicios telefónicos que para entonces era muy mala y el área de capacitación se encontraba con que había gastado una cantidad muy grande de recursos y tiempo en programas de sensibilización para la gerencia, sin haber logrado un cambio sustancial en la calidad operativa de la empresa. Fue entonces cuando, a través de la Gerencia Técnica, se enteraron que se estaban comprando 1.500 multímetros⁵.

A la Gerencia de Capacitación le pareció que organizar un programa que le permitiera a la gente aprender a usar estos aparatos iba a tener un resultado directo sobre el funcionamiento de las líneas, sobre los usuarios, la opinión pública y la empresa, y que para ello debían capacitar unas 1.500 personas en un tiempo muy corto.

Pensaron también que debían capacitar en alguna medida a personal comercial que estuviera en contacto con el público -y también a algún personal administrativo- para sensibilizarlos en cuanto al tipo de problemas técnicos que la empresa tenía que resolver. Cuando hicieron la cuenta, en su peculiar estimación tenían que capacitar a unas 6.000 personas. No había manera de entrenar esa cantidad de gente en un período muy corto, como no fuera a través de un proceso de multiplicación.

Para ello decidieron utilizaron un ómnibus al que ya habían recurrido al comienzo de la privatización, para que recorriera el país y le mostrara a la gente los nuevos teléfonos y posibilidades tecnológicas. El mensaje en ese momento había sido *la empresa existe, hay un futuro por delante*, y sobre todo dar un nuevo sentido de pertenencia e identidad.

Como la experiencia de los buses había tenido un efecto muy positivo y era bien recordada por el personal, pensaron en contratar un equipo de instructores externos para que fuera con el bus por las distintas unidades operativas del país -muy distantes unas de otras, dada la geografía argentina- enseñándoles a utilizar el multímetro. En cada lugar iban a seleccionar a algunas personas, más capaces que el resto, para traerlas a Buenos Aires y así darles un *train* de *trainers*, para que a su vez pudieran capacitar a otras.

Los pobres resultados de un buen programa

El programa tuvo muy buena repercusión dentro de la empresa. Confiados en los resultados, contrataron una auditoría operativa del programa. La

5. Aparatos para medir fallas en la línea de manera digital. Reemplazaban a otros que lo hacían en forma analógica y que por lo general podían ser utilizados solamente por los supervisores, ya que hacía falta mucha experiencia para interpretar la señal. Los nuevos equipos podrían ser utilizados por cualquier operario.

auditoría señaló que la gente evaluada en el aula demostraba que sabían utilizar el multímetro, pero que era muy poca la gente que lo utilizaba en el trabajo y que sólo habían aprendido a usarlo aquellos que habían sido entrenados por los instructores externos, que el sistema de instructores internos no había funcionado.

Evidentemente el curso había sido efectivo en la formación de gente que supiera usar el aparato, pero la realidad era que no lo utilizaba. Cuando se indagó porqué los que sabían usarlo no lo usaban, aparecieron otros factores.

En primer lugar, no necesariamente había aparatos en todos los lugares. La cantidad de aparatos comprados era muy grande cuando no se usaba, pero cuando se empezó a usar no era suficiente o no estaban donde deberían estar. Por otro lado, los obreros cobraban horas extras. Si reparaban más fallas en menos tiempo, su salario iba a disminuir, más aún, podría ser que algunos no fueran necesarios y resultaran despedidos. Tampoco se había tenido la precaución de entrenar a los supervisores antes que a los operarios, por lo cual con el uso de los multímetros, los supervisores perdían el monopolio de un conocimiento distintivo (el de los equipos digitales) y no podían controlar a operarios que manejan una tecnología desconocida para ellos.

Otro problema se relacionaba con que aunque el curso había sido diseñado como un programa masivo, la población que había sido entrenada en realidad era muy poca. El esquema multiplicador por el cual algunos operarios eran formados como instructores para que capaciten a otros no había funcionado. Los instructores fueron formados, pero siguieron haciendo sus tareas operativas habituales y no fueron destinados a entrenar a otras personas. Cuando la auditoría entrevistó a los gerentes, muchos de ellos ni siquiera recordaban su responsabilidad de que los operarios a su cargo que habían sido entrenados como instructores capacitaran a otros, algunos seguían esperando el regreso del micro con los instructores externos para que entrenaran a su personal. Los que tenían clara su responsabilidad en la formación, no querían sacar a sus mejores operarios del puesto de trabajo para que fueran a entrenar a otra gente, porque ellos, los gerentes, no eran evaluados por la cantidad de gente que entrenaban sino por la cantidad de fallas que resolvían. Como el entrenamiento toma tiempo en dar resultados, era probable que a ellos les fuera mal en la próxima evaluación y que fuera su reemplazante quien disfrutara de más gente capacitada para mejorar su performance.

Las redes y los resultados de la capacitación

En síntesis, tenemos un programa de buena factura, con un buen diseño pedagógico pero que fracasa. Se pueden señalar problemas organizativos y de comunicación, sin embargo los organizadores

habían sido muy cuidadosos en la organización y en la comunicación de algunos aspectos y muy descuidados en otros. Creemos que esta asimetría tiene algo que ver con una concepción sobre cómo funciona el aprendizaje en las organizaciones.

Fueron cuidados los aspectos escolares de la formación, en cambio fueron descuidados para consolidar las redes necesarias para ejercer la nueva competencia. Se operó desde la creencia habitual de que el hecho de que los individuos supieran utilizar el aparato en un aula aseguraría su utilización en el lugar de trabajo. En tanto el aprendizaje era entendido, como suele serlo, como un hecho individual y mental, alcanzaba con que una suma de individuos supiera hacer algo en un contexto para que lo hiciera en otro. Era una visión que no consideraba la participación de los individuos en diferentes comunidades de práctica, cada una con su historia, ni las distorsiones y silencios entre estas, como tampoco las tensiones internas de cada una.

Se omitía que ese aprendizaje debía insertarse en una rutina, lo que implicaba coordinación con otras personas, muchas de los cuales están fuera del alcance directo de los operarios, o aún de su acceso. Lo que dirían los manuales de capacitación tradicionales, escritos sobre la idea de un aprendizaje individual, es que aquí faltó fue seguimiento (follow up). Es probable que un control posterior más importante que el se ejerció hubiera permitido incrementar los resultados, sin embargo es significativo que éste no haya existido y que sea frecuente en la práctica que la capacitación en el trabajo no tenga mucho seguimiento.

Otra posibilidad, si uno mira el aprendizaje como un fenómeno colectivo y emergente es, en vez de centrarse en qué ocurre *después* del curso y poner el acento en el control, preguntarse por el origen, por la génesis, por la construcción social del programa del programa. Mirar al revés.

La pregunta es, ¿quiénes estuvieron de acuerdo en que este programa se hiciera?, ¿quiénes decidieron que este era un problema y que la capacitación era una solución?

Entonces uno piensa rápidamente en ese primer diálogo original entre la Gerencia de Capacitación y en la Gerencia Técnica. Ellos hablaron seguramente con el Director de Recursos Humanos, quien a su vez lo planteó en reunión de directores, y a los directores les pareció perfecto repetir la experiencia exitosa del micro para hacer esta capacitación.

Ese conjunto de acuerdos sobre la factibilidad y la deseabilidad de hacer algo, es lo que podemos llamar la Red de Programa. Es el colectivo que sostuvo y apoyó el programa.

También podríamos preguntarnos por quiénes quedaron afuera de esta red. El área de abasteci-

miento quedó afuera de este diálogo. Por eso no estaba coordinado que los aparatos estuvieran en el lugar donde estaba la gente que sabía usarlos. El área de remuneraciones también estaba afuera de este diálogo. Por eso el sistema de remuneraciones no tenía nada que ver con lo que la red de programa estaba esperando de la gente. Los supervisores quedaron afuera de este diálogo, por eso en vez de sentirse parte del proyecto sentían que perdían poder -cosa muy grave en una empresa donde se está despidiendo gente-. Los obreros, por otra parte, temían cobrar menos o quedar en situación de despido. Los gerentes, que también estaban fuera de la red, no contribuían al proceso porque ellos eran evaluados por alguna otra cosa.

Pareciera que para que haya transferencia de lo aprendido a la acción, es necesario que se modifiquen algunas redes de vínculos en la organización. Que esos vínculos pueden ser modificados a través de conversaciones que permitan la inclusión de otros actores en la red y que la no incorporación de algunos actores se refleja en la transferencia posterior de lo aprendido en el aula al lugar de trabajo. No estoy intentando aquí proponer estrategias ni procedimientos más o menos adecuados, sino simplemente haciendo notar que aún un programa aparentemente técnico necesita de cambios en la red social para poder ser transferido a la acción. La calidad del conocimiento varía junto con la calidad de los vínculos.

A esta altura uno empieza a sospechar que los cambios en el colectivo son más capaces de explicar el aprendizaje individual que la recíproca. Si bien el aprendizaje individual y la experiencia individual son componentes necesarios, también es cierto que ciertos cambios en el colectivo, son indispensables para que la transferencia al aprendizaje sea posible. No es casual que los problemas de transferencia a la acción aparezcan en los lugares donde hay omisiones en la red de programa.

Referencias

- Argyris, C. y Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978) *Organizational learning: a theory of action perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Asch, S. (1952). *Social Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Douglas, M. (1986). *How Institutions Think?* New York: Syracuse University Press.
- Duncan R. y Weiss A. (1979). Organizational learning. Implications for organizational design. En B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews*. (Vol. 1). Greenwich, Conn: JAI Press.
- Gore, E. (2003). *Conocimiento colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas*. Buenos Aires: Granica.
- Mead, G. H. y Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Simon, H. (1947). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organization*. New York: The Macmillan Company.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing*. New York: Random House.
- Weick K. y Roberts K. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381.
- Wenger, E. (2000). Comunidades de Práctica Social y los sistemas de aprendizaje. *Organización*, 7, 225-246. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wertsch, J. V. (1995). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.