

2

FORMACIÓN Y APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL

El modelo que se describió en la parte previa, es un planteamiento esquemático que ubica a los conceptos en una visión estratégica, lo que permite fundamentar políticas y programas de formación. Falta desarrollar las herramientas para poder aterrizar la estrategia de formación. Para tender el puente entre el marco conceptual y las herramientas concretas de formación, acudimos a la identificación de las variables críticas que intervienen en la relación formación y productividad. Estas variables críticas emergen del análisis del contexto concreto, teniendo como referencia el marco conceptual.

Un primer aspecto relevante del contexto es la mayor interconexión de los mercados y por ende, la mayor cantidad de competidores que enfrentan las empresas. La consecuencia es: mayores y más constantes presiones para adaptarse a los múltiples comportamientos del mercado. Otra consecuencia es la necesidad de diferenciación a partir de las capacidades intangibles de las organizaciones: aquellas intrínsecas, difíciles de copiar.

Un segundo aspecto relevante del contexto, es la naturaleza de la nueva tecnología, especialmente de la información, comunicación y gestión organizacional. La arquitectura de estas tecnologías es abierta y contribuye a la mejora de la productividad y a la ventaja competitiva en la medida que se articulen con las necesidades específicas de las organizaciones.

Un tercer aspecto relevante es el abaratamiento de uno de los insumos claves de la productividad, que es la información, principalmente a través de los medios electrónicos de comunicación. Es la fuente principal de la generación de nuevos conocimientos, aunque no es factor suficiente, ya que la información requiere de un proceso intelectual (cognitivo) de comprensión para transformarse en conocimientos. "La información tiene valor porque alguien le dio contexto, sentido, y una interpretación particular. Es la contribución única en conocimiento, habilidad y perspectiva, que es un proceso altamente subjetivo que en el mejor de los casos solamente puede ser facilitado con la tecnología." (Cross; Israelit, 2000).

El Aprendizaje Organizacional en el contexto actual:

“Son los esfuerzos para incrementar día a día el intelecto fundamental de la organización. Inspirar al personal para aprender porque la excitación y la energía que obtienen del aprendizaje son enormes y esto da energía a la organización. (...) Se debe dar un ambiente de aprendizaje a los equipos de trabajo, donde el cielo es el límite (...) habrá que pelear día tras día contra la burocracia que restringe el aprendizaje (...) habrá que eliminar la actitud en el personal de ‘Yo sé nueve cosas y te enseño ocho’; y convertirla en ‘Te enseñaré nueve cosas hoy y mañana por la mañana te enseñaré la décima’.”

J. Welch, exCEO de General Electric, citado en TechLearn TRENDS, N° 223, 28 de noviembre de 2001 y en Latham, 2001.

Un cuarto aspecto de importancia es la cada vez mayor preocupación y presión de la sociedad civil sobre los impactos en el medio ambiente y las condiciones de trabajo, derivado de las desregulaciones del mercado y la creciente competencia en los mercados. Apoyándose en los medios de comunicación masivos y con contenidos significativos para las expectativas de la sociedad civil, los derechos fundamentales se han convertido en un parámetro para juzgar el comportamiento de las organizaciones en el contexto de la globalización. A través de mecanismos impositivos, tanto del Estado, como de formas de autoregulación del mercado que han emergido –como son los códigos de conducta en torno a la empresa socialmente responsable auditados por organizaciones de la sociedad civil–, muchos aspectos del trabajo decente empiezan a ser parte de la agenda del aprendizaje organizacional.⁹ Esta responsabilidad tiene que ver también con la capacidad de crear trabajo decente.

Ante la amenaza de perder imagen ante el consumidor, que al final de cuentas es el cliente final de los bienes y servicios ofrecidos, las empresas que operan en mercados de consumo masivo con elevado poder de compra entre los consumidores, se han visto obligadas a ser más comprometidas con el trabajo decente y otros derechos fundamentales de la humanidad.

⁹ La industria de la confección en zonas francas de países en desarrollo, por ejemplo en República Dominicana, México y países de América Central, crecientemente ha sido sometida al cumplimiento de códigos de conducta social emitidos por las empresas contratistas, portadoras de las marcas mundialmente reconocidas. La forma de asegurar el cumplimiento es a través de auditorías laborales, realizadas por una agencia certificadora independiente y con reconocimiento de la sociedad civil.

En lo que refiere al trabajo decente, es fundamentalmente a su dimensión de cumplimiento de los derechos laborales a lo que se presta mayor atención. Si bien aún está en proceso una discusión conceptual acerca de cuáles son los derechos laborales que necesariamente deben estar presentes en una definición de trabajo decente, en lo que sí existe consenso (y acerca de lo cual las empresas socialmente responsables son particularmente cuidadosas) es que, por lo menos, deben respetarse los principios expresados en los convenios fundamentales de la OIT, que refieren a: a) la libertad de asociación y la libertad sindical y el reconocimiento efectivo del derecho de negociación colectiva; b) la eliminación de todas las formas de trabajo forzoso u obligatorio; c) la abolición efectiva del trabajo infantil, y; d) la eliminación de la discriminación en materia de empleo y ocupación.

Estos aspectos transforman la relación tradicional entre formación y productividad. En el nuevo contexto, la productividad se vislumbra como resultado, no únicamente del esfuerzo de aprendizaje del núcleo de “empleados del conocimiento” en la organización, sino de un esfuerzo colectivo de aprendizaje de la comunidad organizacional. Siguiendo este planteamiento, aprender y contribuir a que las demás personas aprendan en forma constante, se convierte en una tarea de todo el personal, incluyendo a los operarios. El objetivo no solo es compartir conocimientos, sino sobre todo *crearlos*.

La formación del personal operario ya no es vista como un sistema cerrado, cuyo objetivo principal es la incorporación del individuo a los parámetros tecnológicos y organizativos del proceso productivo. La inclusión de todo el personal, no como objeto sino como sujeto del cambio y del aprendizaje organizacional, hace la diferencia con el enfoque tradicional de la innovación y el aprendizaje.

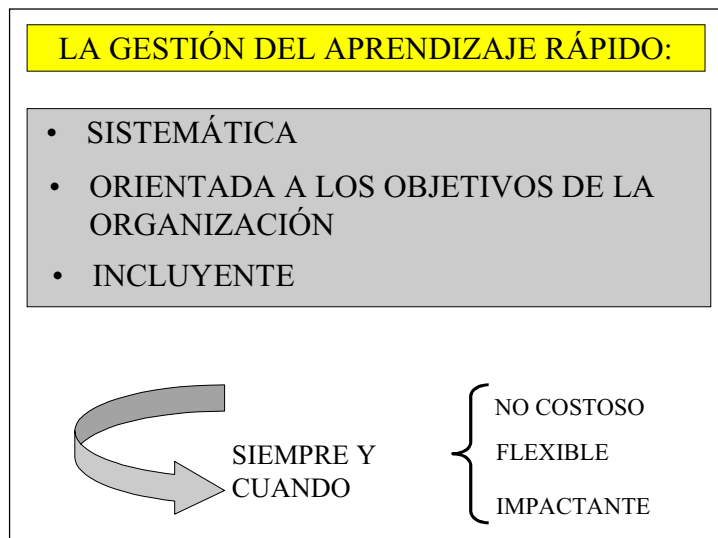
En este enfoque el aspecto novedoso es la importancia otorgada al conocimiento tácito del personal, el no codificado, que se ocupa de la realización de las funciones y el cumplimiento de los objetivos. El conocimiento tácito se considera hoy por hoy la fuente más importante de conocimiento en la organización. El desafío es activar esta fuente por medio de una ambición colectiva, que facilite que el personal se motive a compartir, explicitar y probar sus conocimientos implícitos compuestos de experiencias, sentimientos, asociaciones, intuiciones y supuestos (Weggeman, 1997). Cuanto más ampliamente se difunda este proceso de activación de la fuente de conocimiento, mayor será su aprovechamiento para el aprendizaje y desarrollo organizacional.

Bajo esta perspectiva, habrá que motivar al personal para que busque información y se actualice constantemente a través de otras personas o de sistemas informatizados. El proceso involucra a todo el personal, no basta enviar memorandos o explicaciones de la gerencia hacia abajo. El personal necesita asimilar la infor-

mación y tener el tiempo para entender el tema en relación con su realidad. Solamente cuando el personal ha tenido la oportunidad de llegar a la conclusión de que los cambios en los sistemas de trabajo son importantes, el conocimiento habrá sido transferido y se habrá generado un aprendizaje en torno al cambio.

Una organización de aprendizaje es aquella donde hay un proceso de aprendizaje colectivo. Este refiere a una situación en la que varias personas pertenecientes a un mismo colectivo o grupo, se ocupan de enriquecer en forma individual o de manera interactiva, su conocimiento dentro de un mismo ámbito o área de dominio (Weggeman, 1997). Esto no significa que todo el mundo aprende lo mismo, ni que los resultados de aprendizaje sean los mismos. La diferenciación en información, experiencias, habilidades y actitudes conducen a una diferenciación en las formas de observar e interpretar.

Desde la óptica de la organización, el interés es lograr un comportamiento que sea congruente con los objetivos trazados, generando un modelo mental compartido que pueda dinamizar y mejorar la sinergia entre el personal del grupo (Ibídem). Lo importante es que el aprendizaje apunte a lo que la organización necesite en un sentido amplio, incluyendo las necesidades del personal. Para compatibilizar ambas necesidades, es importante focalizar el impulso de la autoconciencia del personal en cuanto a aclarar el rol y las responsabilidades que cada uno tiene en la organización (Latham, 2001).



**Estrategia de la ruta larga:
una gestión incluyente del aprendizaje organizacional**

El contexto actual presiona a las organizaciones para que apliquen una estrategia de aprendizaje que en este trabajo se ha denominado la ruta larga, que orienta la formación del personal a la mejora de la productividad y competitividad. Debido a los múltiples momentos de selección y contingencia que existen entre el diseño de los procesos de aprendizaje hasta llegar a los impactos en productividad y competitividad, habrá que definir la estrategia a seguir para poder gobernarlo.

El objetivo principal es el aprendizaje acelerado de nuevos conocimientos en las organizaciones, orientado a la mejora sostenida de la productividad y competitividad, a partir de la interacción del aprendizaje individual y colectivo, estimulado por la mejora constante en la calidad del empleo.

La estrategia del aprendizaje consiste en que el esfuerzo sea sistemático, orientado a los objetivos generales de la organización y que incluya a todo el personal. Para que tenga viabilidad en el contexto actual, debe cumplir al menos con los requisitos de: bajo costo, flexibilidad en la aplicación y alto impacto.

Los esfuerzos de aprendizaje y de generación de conocimiento habrán de orientarse estratégicamente. Si no tienen una focalización, las organizaciones aprenden según la trayectoria del *mainstream*, evolucionando hacia mercados y capacidades por debajo de lo óptimo. Rastrear el entorno y la formulación de políticas

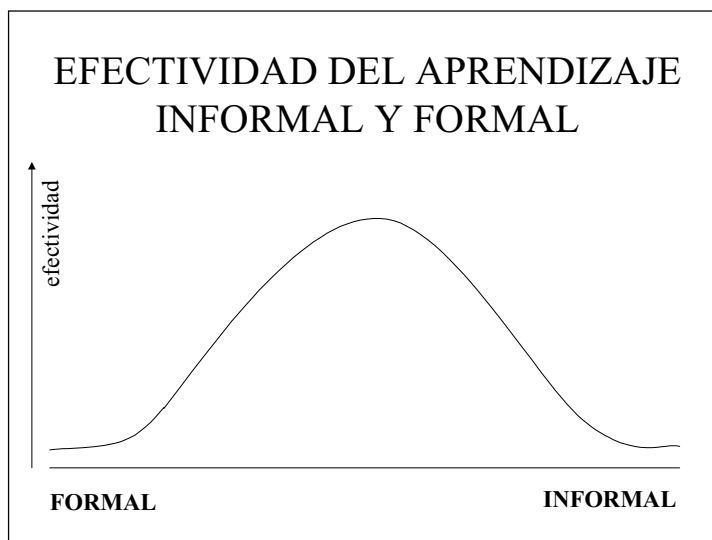


activas que reconocen la importancia de aprendizaje y conocimiento, ayudan a dar otro giro a esta tendencia.

El término clave es la flexibilidad. “Organizaciones que aprenden rápido, a bajo costo y con precisión, tienen la característica de un elevado grado de flexibilidad en su forma de operar, lo que las distingue de aquellas que aprenden lentamente y con gran esfuerzo y costo, o bien, que están condenadas a no aprender. Mientras que la inercia es una característica sumamente funcional para las organizaciones en contextos estables y previsibles, es sumamente destructiva cuando impide el aprendizaje en momentos de cambios significativos.” (Langlois; Robertson, 1995).

La flexibilidad es requisito para que la estrategia formativa tenga impacto. El aprendizaje individual tiene que migrar hacia el nivel grupal/colectivo y de la organización en su conjunto, a través de la interacción social de algún tipo. Lo importante es llegar a un aprendizaje que conlleve a la acción, lo que significa modificar y/o transformar procesos existentes a través de las competencias generadas. Esto requiere de la flexibilidad en los instrumentos y procesos de aprendizaje.

De manera inversa, el contexto de la organización está sujeto a cambios constantes, lo que conlleva a cambios en procesos y competencias colectivas requeridas, las cuales se proyectan en las competencias y aprendizajes individuales. Son influencias que fluyen en direcciones opuestas y cuya articulación requiere de flexibilidad organizativa.



El aprendizaje informal tiene múltiples expresiones en las organizaciones. Para incidir de manera efectiva en ello, se enfrentan varios desafíos, que se resumen en: el aprendizaje informal es complejo, sus resultados dependen del contexto y su gestión es conflictiva. En algunos casos los trabajadores tienen la expectativa de encontrar en su empleo la posibilidad de tener acceso al aprendizaje y desarrollo profesional, teniendo oportunidades de satisfacerla mediante el aprendizaje informal en el ámbito de trabajo. En otros casos, encuentran pocas oportunidades para aprender y desarrollarse profesionalmente. El escenario se vuelve más sombrío cuando ellos tienen pocas aspiraciones para progresar profesionalmente y si esa actitud es reforzada por bajas aspiraciones de sus jefes (Rainbird, 2000).

La consecuencia de lo anterior es una propuesta de aprendizaje flexible para poder responder desde el ámbito formativo, a las exigencias de una estrategia de aprendizaje rápido, incluyente y efectivo. Para que esta flexibilidad no diluya los esfuerzos de aprendizaje, es indispensable el amarre con las competencias para apuntar a los objetivos de productividad y competitividad. “Una aproximación basada en competencias ayuda a que la organización identifique y traduzca en metas formas importantes de conocimiento, necesarias para el éxito futuro. Ese es un proceso importante de planeación, ya que el conocimiento crítico no se desarrolla en el transcurso de las acciones día a día.” (Cross; Israelit, 2000).

Estrategia de Aprendizaje Flexible

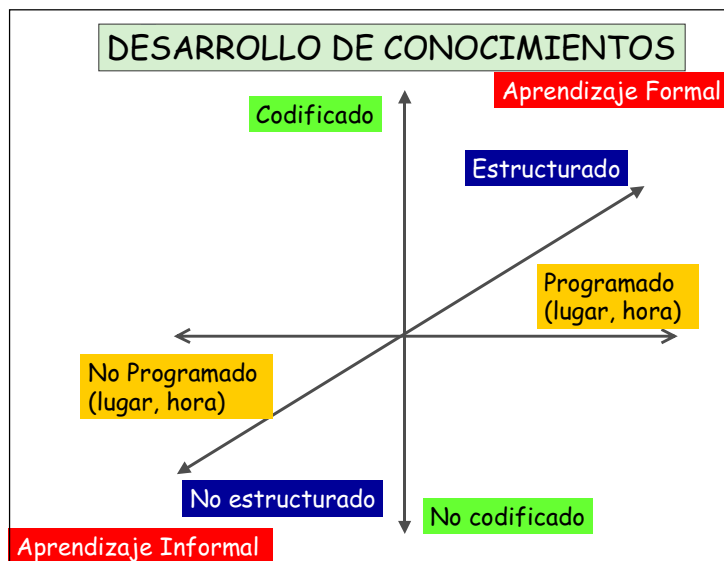
El aprendizaje flexible está íntimamente conectado el modo de operación de las empresas contemporáneas. Incluye nuevas aproximaciones acerca de la planeación de la formación, su estructura y contenido, los métodos utilizados y el acceso a la misma. La formación requiere centrarse en aspectos aplicables bien definidos, profundizando en el desarrollo de conocimientos legítimos y válidos (Jakupiec; Garrick, 2000).

El aprendizaje flexible se plantea a partir de dos conceptos colaterales que son el aprendizaje informal y formal. El aprendizaje flexible es la capacidad de la organización de navegar según las necesidades y conveniencias, entre las dimensiones que comprenden lo formal y lo informal. La premisa es que la efectividad de los

esfuerzos de aprendizaje es mayor a medida que se logra combinar aspectos formales con informales y viceversa.

El aprendizaje informal como fuente de generación de nuevos conocimientos y desarrollo de competencias del personal, comienza a ser reconocido por las organizaciones como un campo estratégico para las políticas de formación. En parte porque permite reducir los costos de la formación. Sin embargo, la razón más importante radica en poder actuar sobre los campos de conocimiento no tangibles, donde el aprendizaje formal no puede incidir o puede hacerlo de manera muy limitada. La actuación va en dos direcciones: el individuo y la organización. Por un lado, impulsar el aprendizaje del personal en el contexto concreto de trabajo y por otro, aglutinar y aprovechar mejor las potencialidades y saberes del personal por parte de la organización.

El aprendizaje formal, basado en conocimientos codificados, resulta demasiado limitado en sus objetivos y alcances ante el contexto económico que demanda organizaciones dinámicas y que tengan una identidad que les distinga en el mercado. Esto no significa la desaparición del aprendizaje formal, sino que sus campos de acción se acotan. Significa que las organizaciones tendrán que desarrollar los mecanismos e instrumentos adecuados para lograr incidir de manera efectiva en el aprendizaje informal.



“A medida que la sociedad se hace más compleja, así también se hacen más complejos los requisitos de formación del personal, y así se observa una demanda creciente de aprendizaje flexible. Hay entonces una relación entre la complejidad, que encierre selección, y la flexibilidad en el aprendizaje. Sobre todo considerando el trabajo en proceso de fragmentación por una parte y ante cambios imprevisibles por la otra. Fronteras tradicionales en el ámbito laboral se desvanecen: menos claras son las distinciones entre vida y trabajo, aprender y trabajar, comunidad y empresa. Se requieren capacidades para aplicar conocimiento y experiencia en circunstancias no familiares, y el aprendizaje flexible ofrece ricas y variadas posibilidades en este campo.”
(Jakupiec; Garrick, 2000).

La informalidad alude a que ni el contenido, ni el lugar, ni la forma, ni quienes intervienen en el aprendizaje son predeterminados. La gestión del aprendizaje informal enfatiza la autoorganización y la autodireccionalidad.

El planteamiento, como repetidamente se ha expuesto, no es la sustitución del aprendizaje formal por el informal, sino que el último tenga un lugar mucho más explícito que el que tradicionalmente se le ha asignado. Las modalidades de aprendizaje tanto formal como informal, no suelen ser muy efectivas en su expresión última (totalmente formal o totalmente informal), sino que conviene hacer una combinación de ambas formas, quizás con cierta inclinación hacia la parte informal. Algunas veces no se predetermina el contenido, otras veces el lugar o el personal que interviene en el proceso de aprendizaje. Centrarse en los extremos –la ausencia total de predeterminación, o lo contrario: la predeterminación de todo el proceso de aprendizaje–, no se considera una estrategia efectiva.

Desde la perspectiva de una gestión de aprendizaje efectivo y rápido, la *informalidad* asegura su éxito, ya que garantiza: la flexibilidad, el bajo costo y el impacto de los esfuerzos de aprendizaje. Los otros aspectos del rápido aprendizaje se cubren por el componente formal: lo sistemático del proceso; que se oriente hacia los objetivos de la organización, especialmente la satisfacción de los clientes; y que el proceso incluya a todo el personal.

El aprendizaje informal encierra la *flexibilidad*, porque la orientación, el lugar y los interlocutores del proceso no se predeterminan de manera rígida. Para ser congruente con la dinámica de la trayectoria de cambio en la organización del proceso y del trabajo, se requiere flexibilidad en la gestión del aprendizaje. No obstante, hay también aspectos estructurales de fondo, que no necesariamente cambian tan rápidamente, como son los procedimientos básicos. El aprendizaje de estos aspectos adquiere dimensiones más formales, sobre todo para aquellos que ingresan por vez primera a la organización o función.

El balance entre la informalidad y formalidad tiene que ver no solo con el contenido sino también con el lugar y el espacio donde se aprende. Es un tema que ha generado polémica en el contexto de las nuevas técnicas de aprendizaje, relacionadas con multimedia e *internet*.

Tomando el aprendizaje por *internet* o *intranet* como ejemplo, este se caracteriza por su capacidad de ofrecer contenidos, justo en el momento que es requerido, ventaja que la planeación tradicional de cursos presenciales no tiene. También tiene la característica de ser flexible en cuanto a la adaptación de sus contenidos; es rápido y de bajo costo considerando la gran cantidad de personas a que se puede llegar; y permite el aprendizaje a un ritmo personalizado (Festa, 2000).

Sin embargo, estas ventajas no necesariamente hacen que esta técnica formativa reemplace a las tradicionales. Para determinar qué técnica formativa es la más efectiva, habrá que comprender primero cómo aprenden las personas en las organizaciones. Fundamental para el éxito de un programa de capacitación/formación

“La capacitación por internet o intranet funciona mejor cuando es utilizada como complemento de técnicas tradicionales. Por ejemplo, es ideal para acercar al aprendiz a la teoría antes de practicarla en un ambiente grupal o de clase. Cuando todos los participantes dedican tiempo antes de la clase práctica a la información disponible en internet o intranet, pasando por las partes del programa que son relevantes para la próxima sesión de clase, ellos entran a la sesión de prácticas habiendo aprendido algunos principios básicos y están todos en un nivel similar de conocimientos. Esto permite que el facilitador pueda concentrarse en desarrollar el conocimiento de los aprendices, considerando que ya tienen un fundamento de principios básicos.”
(Festa, 2000).

es asegurar que el medio o la técnica formativa esté en concordancia con el tipo de habilidades que se deben desarrollar (Ibídem).

Hay situaciones donde las técnicas formativas solo pueden aplicarse en un ambiente de clase o grupo. Por ejemplo, la interacción con otras personas es una técnica significativa para la forma de cómo entender y hacer propios, las habilidades y conocimientos requeridos. Permite acordar entre varias personas con experiencias similares, cómo relacionar el conocimiento codificado con las situaciones reales de trabajo; e incluso extrapolar conclusiones a otras situaciones inicialmente no contempladas en la codificación, lo que conduce a posibilidades de aprendizaje trascendental para la organización.

Consecuentemente, cualquier programa de capacitación que omita el contacto directo entre los aprendices, corre el riesgo de que invertirán su tiempo y esfuerzo en la relación con la máquina en vez de con otras personas. Técnicas de grupo, la posibilidad de colaborar con otros aprendices y practicar una técnica, son herramientas de aprendizaje muy valiosas que no se pueden sustituir por la máquina (Ibídem).

Si se parte del objetivo de hacer más efectivo el aprendizaje en el contexto de los continuos cambios que las organizaciones enfrentan y viven, la propuesta de sustituir o combinar la formación formal por una del tipo informal, parece demasiado simple. Entre lo formal e informal hay una amplia escala de opciones y modalidades que combinan aspectos caracterizados como formales con aquellos informales. El óptimo teórico en la efectividad del aprendizaje se ubica muy probablemente en alguna de estas combinaciones.

La importancia de la propuesta es romper con la idea de que los procesos de aprendizaje necesariamente son conservadores y tienden a reforzar los marcos de referencia existentes, reforzando solo el conocimiento ya incorporado en la organización. Mucho más difícil y menos aceptado es la estrategia orientada a lograr un nivel cualitativamente mayor de conocimiento, que trascienda y transforme lo existente. Esto requiere, como parte de la estrategia, que se motive al personal para moverse en dirección de este aprendizaje trascendental o de transformación (Weggeman, 1997).

El aprendizaje trascendental está conformado por procesos donde el individuo y/o la organización, son capaces de reflexionar durante la acción en conexión con la práctica. Es lo que se denomina la "reflexión en acción". El conocimiento que de ahí nace rebasa lo existente en la organización, como conocimiento explícito y tácito presentes. Este conocimiento autotrascendental refleja la energía impulsora de nuevos conocimientos en la organización y en consecuencia, su valor estraté-

gico. En cuanto a los otros dos ámbitos de conocimiento, el explícito representa la reflexión sin acción, mientras que el tácito es la reflexión después de la acción (Sharmer, 2001).

Las consecuencias para la formación son significativas. Como trayectoria se puede plantear que el primer paso en dirección del aprendizaje trascendental es movilizar las capacidades y conocimientos inmovilizados en la organización. Para esto, se tiene que trabajar con la naturaleza subjetiva del aprendizaje y la idiosincrasia de todo el personal involucrado; se requiere mucha atención a los procesos individuales y sociales del aprendizaje en el contexto de la organización. “Lo que se aprende está profundamente relacionado con las condiciones en que se aprende” (Brown; Duguid, 2000).

Habrá que crear y reconocer la subjetividad del individuo en el lugar de trabajo. Visualizar al personal como aprendices activos pero también como sujetos que se autoregulan: que quieren, piensan, sienten y hacen; que buscan hacer congruentes sus objetivos personales con los de la empresa.

Aprender a ser flexible y aprender a autoregularse significa: un conjunto de valores y actitudes que apuntan a la adaptabilidad, modificación continua y aceptación de la fluidez entre certidumbre e incertidumbre, como una condición permanente de la subjetividad. Una subjetividad contingente y no monolítica: siempre en proceso, siempre encontrando respuestas y oposición. Autonomía, autogestión y responsabilidad personal: que las personas hagan del lugar de trabajo un proyecto suyo y al mismo tiempo, añadan valor agregado a la organización (Usher, 2000).

La gestión del proceso formativo tiene que ayudar a que el individuo aprenda de manera efectiva, y atienda los procesos sociales que hacen que el conocimiento se transforme en acciones. Es decir, no quedarse en el aprendizaje individual sino asegurar que se aplica a nivel de la organización.

¿Qué significa esto en cuanto a currícula, material didáctico, métodos de enseñanza, prácticas de participación, procedimientos financieros y administrativos? Son preguntas que aún no tienen respuestas definitivas. Cursos convencionales, en masa, homogéneos, difícilmente cubren las necesidades de personas con diferentes historias, con diferentes etapas en su carrera y en diferentes ramas y sectores económicos. Las dos preguntas que surgen son: ¿cómo ser flexible con el aprendiz? y ¿cómo lograr que el aprendiz aprenda flexiblemente? El aprendiz es el cliente; se debe entender sus necesidades y su contexto. Sin embargo, al aprendiz hay que enseñarle cómo ser flexible en el aprendizaje, cómo usar materiales de estudio, planear y prepararse para estudiar, usar computadoras, etcétera (Evans, 2000).

Ante estas preguntas, dos puntos parecen fundamentales en la búsqueda de respuestas. El primero consiste en que es el trabajo el que crea el currículo del aprendizaje flexible, no el conocimiento disciplinario. Capacidad y conocimiento: ambos son flexibles en contenido. Esto lleva a un cambio, del conocimiento teórico y disciplinario hacia el conocimiento relacionado con la solución de problemas. La formación por competencias que más adelante se expondrá, parte de este concepto de currículo derivado de la práctica.

El segundo punto es que la subjetividad del aprendiz aparece con mayor fuerza en el modelo de aprendizaje transformador. Sería ingenuo pensar que todo el personal estaría igualmente motivado, inspirado y abierto para ocupar el rol del aprendiz, dispuesto a participar activamente en el proceso de generación y aplicación de conocimiento trascendental. Esto es así por múltiples razones, algunas de orden político interno, otras provocadas por una intuición y/o sensación adversa, otras por inseguridad de sentirse ridículo o por miedo a perder una posición donde se ha sentido seguro, o bien, donde ha contado con algunos privilegios, otras por el esfuerzo y fatiga que conlleva el aprendizaje.

Según el conocido investigador de aprendizaje organizacional, Edgar H. Schein, no es extraño observar que el 80% del personal en una organización se comporta pasivamente y reacciona solamente en función de la coerción ejercida por la gerencia o la situación crítica del mercado. Ellos racionalizan el esfuerzo y la fatiga que implica el aprendizaje y simplemente aprenden lo que se supone que deben aprender. El restante 20% se compone de personas que sienten la necesidad de emprender siempre acciones; alrededor de la mitad apoyarán activamente las propuestas planteadas por la gerencia o el grupo que ha tomado la iniciativa hacia el aprendizaje transformador, la otra mitad emprenderá cualquier clase de acciones para no seguir las propuestas (Coutu, 2002).

Aquí radica el desafío para la gestión de una formación que pretende incidir en la mejora de la productividad. "Sabemos cómo mejorar el aprendizaje de un individuo o un equipo de trabajo, pero no sabemos cómo intervenir de manera sistemática en la cultura para crear a lo largo y ancho de la organización un aprendizaje transformador." (Ibídem).

Paradójicamente, según Schein, el esfuerzo, la fatiga y la coerción aparecen como el fundamento de la trayectoria del aprendizaje, tanto para los individuos como para las organizaciones. El proceso de desaprender hábitos, costumbres y prácticas que han dejado de ser vigentes, puede ser muy doloroso. El aprendiz aceptará ese esfuerzo y "dolor" siempre y cuando el miedo por aprender algo nuevo sea menor que el miedo o preocupación por "sobrevivir" económica y socialmente en la organización (Ibídem).

En la medida en que la gestión formativa procura reducir el miedo para aprender, creando un ambiente seguro y de confianza para desaprender y reaprender lo nuevo, se estimulará el aprendizaje. Muchas organizaciones intentarán estimular el aprendizaje, aumentando el miedo de “supervivencia” en el personal, porque es el camino más fácil. Según Schein, este es un camino totalmente equivocado, porque fácilmente termina en una actitud de resistencia del personal, de esperar y ver qué pasa, ante tantos planes de reorganización que la gerencia ha presentado para mantener la “presión” sobre el personal (Ibídem).

Por el contrario, la gestión tiene que ganar credibilidad del personal para crear una sana y positiva preocupación por aprender en un ambiente psicológicamente seguro de aprendizaje. Siempre habrá resistencia ante el aprendizaje, pero cuando el personal acepta la necesidad de aprender, el proceso se facilita por medio de buenos materiales, acompañamiento, soporte al grupo, retroalimentación, reconocimientos. Se tiene que focalizar constantemente la validez de lo que se pretende aprender. En la medida en que la validez es justificada y el personal se siente cómodo con el proceso de aprendizaje, una persuasión coercitiva parece, no solo eficaz sino también legitimada (Ibídem).

La dinámica de soporte y resistencia en el personal en cuanto a la aplicación de los instrumentos de aprendizaje transformador que a continuación se expondrán, se explica en parte por ese binomio de esfuerzo y “dolor” que significa el aprendizaje por un lado y la preocupación por la supervivencia en la organización, por el otro. Sin embargo, por encima de ese binomio está la seguridad psicológica que el individuo debe encontrar en la aplicación del instrumento. Donde el obrero con niveles de escolaridad mínimos se siente seguro de opinar, preguntar y cuestionar en presencia de ingenieros/mandos medios; donde estos últimos tendrán que hacer un esfuerzo de desaprender, dejando de lado el prejuicio de que el obrero es un ignorante; aquí aparece la necesidad de coerción por parte de los facilitadores y alta gerencia hacia los mandos medio, ya que sin ella este ambiente psicológicamente seguro no se daría para el obrero.¹⁰

10 El mecanismo socio psicológico es mucho más complejo de como se ha presentado aquí. El obrero puede encontrar represalias por parte de los mandos medios por su participación en las iniciativas de aprendizaje transformador, ante lo cual la coerción por parte de los líderes del proyecto o de la alta gerencia no tiene efecto. También sucede en el contexto de las iniciativas analizadas en este trabajo, que uno o varios obreros aprovechan a su favor la falta de liderazgo de la gerencia media, cuestionando sus decisiones y contribuyendo a la división entre los mandos medios. Otra situación que se ha observado es que el interés de algunos obreros concuerda con el de algunos mandos medios para mantener tapados problemas o disfuncionalidades (por ejemplo, otorgamiento de horas extra o privilegios).