

Aprendizaje colectivo y Capacitación

Marisa Vázquez Mazzini y Ernesto Gore, 2003.

La expresión “aprendizaje colectivo” se compone de dos términos que es preciso definir. Definiremos “aprendizaje” como desarrollo de un desempeño competente en determinado contexto. El término “colectivo” da cuenta de una unidad de análisis diferente de la individual; remite a grupos, equipos, comunidades o cualquier otro conjunto de individuos ligados por una historia, intereses comunes y un cierto grado de interacción.

I - ¿Por qué nos interesa el tema?

En primer lugar, nos interesa porque cualquier desempeño individual remite a un desempeño colectivo en función del cual la contribución individual cobra sentido. Desde la actividad de la cacería en las sociedades primitivas hasta las actividades más actuales (elaborar un producto, comercializar un servicio, otorgar títulos universitarios, realizar una operación quirúrgica) son colectivas. Ninguna persona individualmente considerada es capaz de llevar a cabo por sí sola cualquiera de estos emprendimientos.

En segundo lugar, nos interesa el tema porque quienes trabajamos promoviendo el aprendizaje en organizaciones encontramos obstáculos de diversa índole en relación con el aprendizaje colectivo. Tales obstáculos son, en parte, consecuencia del diseño de las organizaciones. La organización que conocemos, *la burocracia* –caracterizada por la división vertical del trabajo por niveles de responsabilidad, la división del trabajo horizontal por funciones, la meta de la estandarización de las reglas, políticas y procedimientos, las relaciones interpersonales mediatizadas por los objetivos específicos de tarea, y el trabajo individual coordinado desde la conducción– resulta incompatible con los requerimientos del aprendizaje colectivo.

Otra fuente de obstáculos es *la concepción individualista del trabajo*. Algunos autores¹ la asocian con el ingreso en la empresa de una versión reduccionista del modelo darwiniano de la selección natural, que alega la importancia de la supervivencia del más apto. Esta visión del modelo evolucionista sería también “responsable” de la exacerbación del individualismo y la promoción —tácita, ya que explícitamente se declara una adhesión a los modelos cooperativos— de la competencia entre personas aun dentro de la misma organización. De este conjunto de creencias se derivan prácticas organizacionales reñidas con el aprendizaje colectivo: la evaluación de desempeño individual, la fijación de objetivos individuales que no se “enlazan” entre sí, e incluso el *ranking* forzoso de los empleados.

Una tercera fuente de obstáculos al aprendizaje colectivo parece residir en *nuestra idea respecto del aprendizaje y las prácticas de capacitación que se desprenden de esta idea*. En tanto tendemos a pensar al aprendizaje como lo que ocurre dentro del aula y dentro de la mente, la capacitación suele ser concebida como una “incrustación” de la institución escolar en el marco de la empresa. En esta mirada se omite el hecho de que, a diferencia de la educación formal que educa para un contexto relativamente poco específico, la capacitación se genera en la necesidad de efectuar cambios precisos en rutinas claramente situadas en tiempo y espacio.

Operamos muchas veces en base a una cierta metáfora “vacunatoria” de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, una forma errada pero ampliamente difundida de pensar la acción de generar capacidades: el sujeto es pasivamente expuesto a un estímulo activo (contenidos – conceptos – ideas – información... vacuna). “Duele” un poco, pero si se verifica que (a)prendió, el efecto tiene vigencia durante un determinado tiempo. Si no (a)prende, se

¹ Pfeffer, J. & Sutton, R.: *The Knowing – Doing Gap*. Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press, 2000.

repite la operación. Esta metáfora es engañosa en tanto pasa por alto al menos tres aspectos centrales de la formación para el trabajo.

1. *Ignora los acuerdos necesarios para transformar el conocimiento en acción.* Aprender algo que debe ser “utilizado” en un contexto determinado (con sus reglas, sus creencias, sus roles, y en coordinación con otros) es mucho más complejo que un proceso mental individual. Para que el conocimiento sea operable, hace falta lograr acuerdos con otros para “poner en acción” el conocimiento en cierto tiempo y en cierto lugar.
2. *Ignora el “protagonismo” de quien aprende.* El sujeto no es pasivo (en realidad, tampoco lo es en la educación formal); su visión de la realidad y su sistema de creencias respecto de lo conveniente y lo inconveniente lo llevan a actuar de cierta manera por razones muy fundadas. No va a modificar sus acciones ni sus ideas a menos que sienta que puede y que el cambio le aporta algún tipo de beneficio.
3. *Ignora el carácter dinámico de la construcción del conocimiento.* A diferencia de lo que ocurre en la vacunación, el conocimiento no es una sustancia más o menos inerte inyectada desde afuera. En la capacitación el conocimiento no es sólo un *insumo* preexistente. En los casos más interesantes es más bien un *producto* de la capacitación.

Veamos estos puntos con algo más de cuidado.

Dijimos que *nos interesa el tema del aprendizaje colectivo*. En el marco de las organizaciones la unidad de análisis no puede ser el individuo, porque el desempeño organizacional no es individual sino inter-individual. Debemos centrarnos, por consiguiente, en la trama de vínculos que hacen posible el trabajo de cada persona con otras. No hay construcción colectiva de conocimientos sin redefinición de vínculos. Por eso no alcanza con que la persona se exponga a la “luz” de nuevas ideas. Es necesario que trabaje activamente para modificar sus vínculos rehaciendo acuerdos explícitos o tácitos con otros a fin de actuar de manera diferente. Algo de eso puede ocurrir en el aula (según quiénes sean sus “co-participantes” en el curso de capacitación), pero no hay duda que los aspectos más sustanciales se jugarán en el escenario mismo de trabajo.

Dijimos también que *el sujeto no es pasivo*; las concepciones que la persona sostiene no son arbitrarias o tontas, sino más bien producto de una experiencia específica bien fundada en razones. Un integrante de Ventas tenderá a exigir de Producción lo que sus clientes piden; no conoce ni las especificaciones del equipamiento mecánico ni las dificultades de Producción, y en principio puede que tampoco le interesen demasiado. Una persona de Producción, en cambio, exigirá que los vendedores ofrezcan lo que la empresa produce y no inventos fantásticos que luego no puedan satisfacerse. Ambos tienen muy buenas razones para pensar como piensan y sus puntos de vista están avalados por gente muy significativa para ellos –sus compañeros de trabajo– que sin duda les darán la razón. Cualquier exposición brillante de un instructor en sentido contrario les sonará como información “interesante para tener en cuenta”, pero difícilmente se transforme en una pauta de acción capaz de modificar sus rutinas y supuestos (compatibles con las rutinas y los supuestos de sus pares y sus jefes).

Dijimos, finalmente, que *la capacitación que genera resultados significativos y claramente reconocibles no se reduce a la “transmisión” de información preexistente, sino que consiste en la construcción de nuevos conocimientos*. Cuando como instructores brindamos a la gente de Producción y de Ventas las condiciones para resolver problemas en conjunto o simplemente para conversar acerca de cómo cada grupo percibe al otro, podemos aportar conocimientos y teorías propios de nuestra disciplina o de nuestra experiencia. Sin embargo, los conocimientos más significativos –los que den sentido a nuestro aporte– provendrán de la dinámica misma del intercambio entre grupos participantes con distintas perspectivas. *El conocimiento no es un insumo de la actividad sino un producto de la misma*.

II - ¿Es posible hablar de “aprendizaje colectivo”?

Quizás como una de las consecuencias de la visión individualista del aprendizaje arraigada en la cultura, podría parecer que la expresión “aprendizaje colectivo” es solamente una metáfora, una imagen conceptual elaborada extrapolando las características del aprendizaje individual a un objeto de estudio inter-individual.

Señalábamos inicialmente que el aprendizaje colectivo supone un sujeto colectivo capaz de aprender. Para algunas corrientes en Psicología, ese sujeto colectivo es la familia; las familias pueden aprender pautas de relación diferentes en beneficio de la “comunidad familiar”. Para Levitt y March², el sujeto colectivo es la organización y el contenido del aprendizaje son las rutinas organizacionales. Karl Weick³ también se ocupa de las organizaciones. Sostiene que es más correcto referirse no ya a *la organización*, como algo acabado y “cosificado”, sino al “organizar” como proceso permanente de construcción del sujeto colectivo y a la vez de aprendizaje. El contenido de este aprendizaje son los acuerdos continuamente emergentes acerca de los estándares, los procedimientos, lo que es correcto o incorrecto para lograr determinados resultados, y los significados que se asignan a lo que la organización hace. Para Etienne Wenger⁴, el sujeto colectivo capaz de aprender es la *comunidad de práctica*. Consiste en un conjunto de personas que comparten un emprendimiento en común, una identidad dada por la pertenencia a la comunidad, y un repertorio de recursos simbólicos y materiales. Wenger caracteriza a la organización como una *constelación de comunidades de práctica*, es decir, como un conjunto de comunidades de práctica que se entrelazan en torno a metas, reglas y creencias corporativas.

III - ¿Cuáles son las condiciones para el aprendizaje colectivo?

Un tema central en la literatura de quienes se ocupan del aprendizaje colectivo en las organizaciones es el de la debilidad de las condiciones facilitadoras del aprendizaje. Las organizaciones han sido diseñadas como sistemas de desempeño, no como sistemas de aprendizaje. Señala Hurst⁵ que rendimiento y aprendizaje “... *tienden a excluirse mutuamente. La dinámica del proceso de aprendizaje impide el rendimiento desalentando el establecimiento de una rutina, mientras que las exigencias del rendimiento inhiben el aprendizaje institucionalizando una rutina. El lugar del control es diferente en cada caso. La organización de aprendizaje está controlada internamente durante su proceso de surgimiento. (...) La organización de rendimiento, por otra parte, es cada vez más controlada externamente — limitada— a medida que se vuelve exitosa.*”

Desde la perspectiva de Wenger, la organización no es una máquina con forma de pirámide que se mueve por relaciones de mando y obediencia, como nos suele resultar cómodo creer. Todos sabemos que en las organizaciones las personas no hacen lo que sus jefes dicen que hagan sino más bien lo que sus jefes hacen. Los motores de la acción no están en la obediencia sino en el significado; la gente hace aquello a lo que le encuentra *sentido*. El sentido es una producción colectiva, se construye con los “otros significativos”. Por eso Wenger considera a la organización como una “constelación de comunidades de práctica”, un conjunto de redes interpersonales productoras de sentido y generadoras de conocimiento. Cada una de las comunidades que integra la constelación elabora una cosmovisión particular que permite a sus miembros interpretar los hechos, las relaciones, las acciones propias y de otros. Este carácter “localizado” e idiosincrásico del sentido explica por qué lo que para una comunidad es racional puede resultar absurdo a otras; lo prioritario para unas puede ser postergable para otras. Inevitablemente la visión de una comunidad es

² Levitt, B. & March, J.G.: *Organizational Learning*. Annual Review of Sociology (1988) n° 14, 319-40.

³ Weick, K.: *The Social Psychology of Organizing*. Reading, Massachusetts, Addison Wesley Publishing Co, 1979.

⁴ Wenger, E.: *Communities of Practice - Learning, Meaning and Identity*. NY, Cambridge University Press, 1998.

⁵ Hurst, D.: *Crisis y renovación*. Buenos Aires, Temas Grupo Editorial, 1998.

parcial, sesgada, *parroquial*. Así, todo grupo con un sistema de creencias propio (los operarios de Planta Oeste, los jóvenes profesionales de alto potencial que se incorporan a un banco estatal, la Gerencia General) es una “parroquia” con racionalidad limitada que produce sentido y conocimiento a través de la interacción entre quienes tienen contacto directo.

Según Wenger, la posibilidad de supervivencia de una organización está dada por su capacidad para diseñarse a sí misma como un *sistema social de aprendizaje*, lo que requiere considerar no solamente cada una de las comunidades de práctica sino también las relaciones que éstas mantienen entre sí para poder participar en sistemas de aprendizaje más amplios que se prolongan más allá de los bordes jurídico-propietarios de la organización (abarcando a un grupo empresario, a una industria, a una región). Agrega que este “auto-diseño” de la organización se estructura en torno a dos elementos: el fortalecimiento de las comunidades de práctica, y el fortalecimiento de los “puentes” entre comunidades de práctica.

El fortalecimiento de las comunidades de práctica

Las comunidades de práctica son los “ladrillos” de todo sistema de aprendizaje colectivo porque en ellas residen las competencias a interconectar en el sistema. La familia, un grupo de colegas, un equipo de trabajo pueden funcionar como comunidades de práctica. Todas ellas desarrollan su propio quehacer, sus rutinas, sus herramientas, sus símbolos, sus convenciones, su historia y sus relatos. La familia se organiza en torno al propósito de lograr una forma de vida satisfactoria para quienes la componen. Un grupo de colegas, en torno al interés por innovar e incorporar mejoras en la profesión. Un equipo de trabajo, en torno a sus objetivos de tarea y a los intentos por lograr un buen clima laboral. Cada persona integra varias comunidades de práctica; esta pertenencia puede cambiar de forma, o la persona puede dejar de pertenecer a algunas e integrarse a otras.

Tres rasgos definen a cualquier comunidad de práctica más allá de sus diferencias específicas. El primero es un *emprendimiento compartido* que tiene sentido para quienes la integran, y que constituye la respuesta a determinadas condiciones externas en las que la comunidad se inserta. El segundo es *el compromiso mutuo*; la práctica de la comunidad —su quehacer, la actividad a través de la cual se intenta concretar el emprendimiento en común— requiere que los individuos coordinen acciones y conversaciones. Esta coordinación, este quehacer colectivo, es la fuente de la pertenencia, del sentirse incluido. El tercer rasgo es el *repertorio compartido de recursos*. Algunos de ellos son materiales: herramientas, objetos portadores de la historia de la comunidad, productos. Otros son simbólicos: términos, ideas, secuencias de pensamiento o de acción, ideologías, estilos.

En la dinámica de una comunidad de práctica intervienen dos procesos complementarios: el proceso de *participación*, y el proceso de *reificación*. La participación refiere a la intervención activa de cada uno de los individuos en la “vida” de la comunidad. Se expresa a través de verbos que dan cuenta de lo que experimentan individual y socialmente sus integrantes: hacer, pensar, sentir, conversar. La reificación remite al proceso por el cual damos forma a nuestra experiencia produciendo objetos que la “congelan”, la materializan en significados⁶. Cuando inventamos un relato que refleja una experiencia importante para la comunidad, estamos materializando tal experiencia para poder evocarla más allá del momento en que se produjo; cuando escribimos un procedimiento estamos materializando una secuencia de acciones en un documento para poder reproducirla de manera similar.

La dinámica entre participación y reificación desempeña un rol importante en relación con el aprendizaje colectivo. Las comunidades pobres en reificaciones pierden la posibilidad de aprender de la experiencia pasada: reificar mediante el lenguaje nos permite poner palabras

⁶ Las palabras *reificación* o *cosificación*, suelen designar a una práctica errada en investigación basada en darle entidad física a constructos teóricos. Nótese que no es ese el sentido en que las utiliza Wenger.

a nuestras acciones para poder entender lo que hicimos. Del mismo modo, la construcción de una herramienta física o de una rutina permite reificar la historia de la comunidad creando recursos útiles para la reproducción y mejora de la práctica.

A la vez, las comunidades pobres en participación pierden la posibilidad de seguir aprendiendo en el futuro: toda reificación pierde sentido si no se la revitaliza en la acción.

En una comunidad de práctica las personas que la componen aprenden mediante la *inserción*, la *imaginación* y el *alineamiento*. El individuo se inserta progresivamente, participa, integra su experiencia individual a las competencias colectivas de la comunidad. La imaginación juega un rol central en el aprendizaje, ya que es la capacidad que permite generar imágenes sobre aquello que escapa a nuestra experiencia directa (por ejemplo, cómo se relaciona nuestra tarea con las necesidades de otras áreas de la empresa con las cuales no tenemos mucho contacto). El alineamiento⁷ es la coordinación de acciones a través de reificaciones, datos tales como tableros de comando, normas, procedimientos, presupuestos o simplemente historias y creencias compartidas a los que los individuos pueden recurrir para coordinarse con otros.

Para el fortalecimiento de las comunidades de práctica, Wenger propone las siguientes alternativas.

a) Reuniones de fortalecimiento

Estos eventos tienden a mantener unida a la comunidad y a reforzar la identidad comunitaria. Pueden adoptar la forma de sesiones de resolución de problemas, de encuentros informales, de reuniones de planeamiento. Lo importante es que ayuden a reflexionar sobre el emprendimiento compartido, el grado de compromiso mutuo y el repertorio de recursos disponibles.

b) Coordinación interna

Una comunidad de práctica necesita diversos tipos de coordinación: intercambio de ideas, construcción de redes de ayuda, conducción de la innovación, articulación de tareas. Por eso es posible que surjan diversos líderes internos (más allá del liderazgo formal, si es que lo hay) capaces de asumir diferentes aspectos de la coordinación requerida. Mientras más rica y sólida es la red interna, mayor es la capacidad de distribuir y emplear información porque las “vías de circulación” se mantienen activas y ágiles.

c) Intercambios generacionales

Para que la comunidad se reproduzca y aprenda es preciso incorporar nuevos miembros. Los recién llegados se incorporan progresivamente participando en actividades periféricas —con riesgo acotado para ellos y para la comunidad— pero a la vez legítimas —relevantes para la práctica comunitaria—. Los miembros más antiguos aprenden también en estos intercambios: el hacerse cargo de la incorporación de los recién llegados les permite reflexionar sobre su experiencia, y a la vez toman contacto con una perspectiva nueva y diferente. Estos encuentros generacionales son, por naturaleza, conflictivos. Entre participantes antiguos y nuevos hay una asimetría de poder dada por el grado de participación y por el peso del conocimiento acumulado. Pero al mismo tiempo, los antiguos miembros saben que serán los nuevos miembros quienes los reemplacen y en algún momento ocupen su lugar de “participantes plenos”.

d) Proyectos de aprendizaje

Es preciso que la comunidad asuma una responsabilidad por su “agenda de aprendizaje”. La preocupación deliberada por el aprendizaje será lo que posibilite la mejora de la propia práctica. Esta agenda puede incluir cuestiones tales como analizar sus debilidades, explorar el “estado del arte” en el campo profesional al que la comunidad se dedica, planear

⁷ Una vez más, la utilización que Wenger hace de las palabras *imaginación* y *alineamiento* no es exactamente la usual. Por *imaginación* no se refiere a *sueños* o *fantasías* sino a *generación de imágenes*, cuando habla de *alineamiento* no se refiere a la *subordinación* del punto de vista de uno al de otro sino a la generación de indicadores objetivos que permitan alienar las conductas en forma autónoma.

intercambios especialmente diseñados para aprender qué hacen otras comunidades y adaptar los hallazgos a la propia práctica.

Los “puentes” entre comunidades de práctica

La noción de “comunidad de práctica” remite a la noción de “frontera”, porque la pertenencia a una comunidad establece una diferencia entre el *afuera* y el *adentro*. A la vez, también remite a la noción de “puente”: las comunidades de práctica mantienen conexiones con otros sujetos colectivos. Sus emprendimientos compartidos están vinculados, sus miembros son a la vez miembros de otras comunidades, los artefactos y herramientas suelen estar disponibles para diversos grupos.

Consideremos un ejemplo: el equipo de Capacitación de la Planta X que funciona como una comunidad de práctica, en estrecha interrelación con otras comunidades de práctica en la misma empresa. A la vez, algunos o todos de sus integrantes pueden formar parte de una pequeña asociación de profesionales de Capacitación que también opere como una comunidad de práctica. Otros pueden estar enseñando en la Universidad y formar parte de la comunidad de práctica de una cátedra. Por eso, si bien es cierto que la comunidad de Capacitación de la Planta X está claramente definida en cuanto a sus bordes, cada una de las personas conecta esa red con otras redes dentro y fuera de la organización.

Cuando hablamos de aprendizaje colectivo, por lo general consideramos a la organización como unidad de análisis. Por eso solemos hablar de “aprendizaje organizacional” y nos esforzamos por encontrar herramientas que nos ayuden a promover el aprendizaje más allá de los procesos de comprensión individual que se producen en los cursos. Este foco en la organización nos lleva a centrarnos en los “comunes denominadores” —la misión, la visión, los valores, los objetivos organizacionales, los tableros de control con indicadores generalizables— que tienden a homogeneizar y a priorizar la totalidad a la que llamamos “organización”. Pero en estos intentos nos encontramos con límites muy claros: las organizaciones (por su tamaño, por su dispersión) nos resultan muy poco manejables como “unidad aprendiente”, y esos “comunes denominadores” a veces nos parecen poco compatibles con las perspectivas (“parroquiales”, locales, idiosincrásicas) propias de cada sector, área o equipo de trabajo.

Reorientar la atención hacia las comunidades de práctica que operan dentro de una organización y en las redes más amplias con las que estas comunidades de práctica se conectan nos permite dar un paso intermedio entre el aprendizaje individual y el aprendizaje organizacional. Nos ayuda a pensar el aprendizaje colectivo en dos planos: el de la comunidad de práctica —que como ya dijimos, constituye una unidad aprendiente con un emprendimiento en común, una historia en común y un conjunto de recursos compartidos—, y el de los “puentes” entre comunidades de práctica.

Los puentes tienen un “alto potencial” como oportunidades de aprendizaje. Ofrecen a las comunidades la posibilidad de:

- ▶ enfrentarse con la diferencia, experimentar una “disonancia cognitiva” entre la propia práctica y otras,
- ▶ contrarrestar el riesgo del pensamiento grupal atrapado en los límites de la comunidad,
- ▶ incorporar nuevos recursos, temáticas, lenguajes, modos de actuar,
- ▶ y encarar el desafío de construir un lenguaje para lograr intercambios significativos entre comunidades.

Para el fortalecimiento de los puentes, Wenger propone tres tipos de alternativas: el corretaje (*brokering*), los objetos fronterizos, y las interacciones fronterizas.

a) Corretaje (*brokering*)

El corretaje es un tipo de multipertenencia que consiste en transferir componentes de una práctica a otra. Algunas personas tienen la capacidad de actuar como *brokers*; establecen conexiones entre comunidades, posibilitan la coordinación, y ayudan así a permeabilizar las

fronteras. Es cierto que todos somos miembros de diferentes comunidades, y potencialmente podríamos desempeñarnos como *brokers*. Sin embargo, el desempeño de este rol requiere de una serie de capacidades (la capacidad para integrar, para generar condiciones de aprovechamiento de la diversidad, para estimular la “fertilización cruzada” entre grupos) y a la vez de algunos renunciamentos: para ser reconocido como interlocutor válido en las distintas comunidades que intenta articular, el *broker* tiene que mantener una cierta distancia y renunciar al lugar de “participante central”. El equilibrio entre la implicación y la distancia tiene sus sinsabores: “Debido a que los *brokers* no pertenecen por completo a algún lugar, y su contribución no se liga a resultados específicos, su valor puede pasar desapercibido. El desarraigo, el desalojo, la marginalización y la invisibilidad organizacional son los riesgos ocupacionales del *broker*.”⁸ Por eso el fortalecimiento de un sistema de aprendizaje a través de la práctica de *brokering* supone prestar atención a la gente que es capaz de ejercer esta función: ¿los valora la organización, se cuenta con un lenguaje como para hablar de ellos y de lo que hacen, está claro qué conexiones pueden proveer? No deja de ser significativo que muchos *brokers* pierdan su trabajo en los procesos de reingeniería: no tienen una tarea clara y su valor agregado en la construcción del conocimiento no es fácilmente perceptible cuando la organización es reducida a una “cadena”, aunque sea una cadena de valor.

b) Objetos fronterizos

Algunos sociólogos se refieren a “objetos fronterizos” para aludir a entidades capaces de coordinar perspectivas de diferentes actores sociales. Un corte de ruta puede articular la perspectiva de los “piqueteros”, la de los antropólogos interesados en agrupaciones políticas no tradicionales, y la de los organismos internacionales de crédito. Un *software* administrativo actúa como objeto fronterizo entre el programador, el usuario y el auditor. Nuevamente se hace presente la dinámica de la participación y la reificación. El objeto fronterizo, en tanto objeto, constituye la reificación de un aspecto de la práctica. Pero sólo adquiere el carácter de *fronterizo* si los actores sociales lo interpretan como tal, si pueden reconocer cuáles son los puentes entre identidades comunitarias que el objeto tiende. El presupuesto de Ventas, por ejemplo, puede funcionar como una reificación que coordina la acción para la gente de área; pero también puede servir de referencia importante para la coordinación de esfuerzos a los equipos de Finanzas, Logística y Operaciones. Entre los diversos tipos de objetos fronterizos podemos mencionar:

- ▶ Artefactos (herramientas, documentos, productos), como en el caso de un Manual de Productos que se utiliza como material de capacitación;
- ▶ Discursos (lenguajes, códigos, expresiones), como ocurrió con la expresión “retorcer y estirar”, que permitió a los ingenieros de Matsushita entenderse con los maestros panaderos a fin de diseñar un electrodoméstico para amasar pan⁹;
- ▶ Procesos y eventos (rutinas, procedimientos, acontecimientos), como en el caso del proceso de presupuestación anual de la empresa en el cual las diferentes unidades de negocios proveen y reciben información unas de otras.

Para que cualquiera de estos objetos fronterizos actúe como puente debe estar diseñado de forma tal que resulte apto para coordinar perspectivas. Porque así como en algunos casos puede funcionar coordinando comunidades, en otros casos puede endurecer las fronteras si las comunidades realizan lecturas parciales y desarticuladas.

c) Interacciones fronterizas

Las interacciones entre comunidades de práctica pueden adoptar diferentes formas.

⁸ Wenger, E.: *Communities of Practice and Social Learning Systems*. Organization Articles Volume 7(2): 255-246, California, SAGE, 2000.

⁹ Nonaka, I. & Takeuchi, H.: *Creating Knowledge in Practice*. (en Campbell, A. & Sommers Luchs, K.: *Core Competency Based Strategy*, Boston MA, International Thomson Business Press, 1997.

- ▶ *Encuentros fronterizos*: Son aquéllos en los cuales algunos de los integrantes de dos o más comunidades se reúnen con el propósito de promover el intercambio de prácticas y “disparar” procesos de reflexión en el interior de la comunidad propia.
- ▶ *Prácticas fronterizas*: Algunas prácticas pueden actuar interconectando otras prácticas. Un equipo de proyecto integrado por individuos de diferentes sectores de la organización puede desarrollarse como comunidad; sus integrantes “exportan” elementos desde sus equipos originales al equipo de proyecto, y viceversa. Es importante cuidar de que estos equipos a cargo de implementar prácticas fronterizas no se transformen en grupos cerrados, ya que en tal caso perderán su aptitud para tender puentes.
- ▶ *Apertura de periferias*: Una comunidad de práctica puede proporcionar a otras la posibilidad de participar en experiencias “periféricas”, esto es, eventos que permitan comprender algunos de los elementos de la práctica sin que esto implique una inmersión completa. Los juicios públicos, los ensayos de orquesta abiertos a los espectadores, las visitas a plantas de producción constituyen algunos ejemplos. La “comunidad visitante” aprende al tomar contacto con la periferia de la “comunidad visitada”. Esta, a su vez, aprende a partir de las “perturbaciones” (la reacción, las apreciaciones, los errores de interpretación) que la “comunidad visitante” genera en el flujo normal de acontecimientos.

IV- ¿Cuál es el rol del profesional de Capacitación?

Recordemos lo dicho acerca de las condiciones facilitadoras del aprendizaje colectivo en la organización: es preciso reinstalar la orientación al aprendizaje como algo diferente de la orientación al rendimiento, fortalecer las “células aprendientes” dentro de la organización (a las que llamamos *comunidades de práctica*), y tender puentes entre esas comunidades y otras dentro o fuera de la organización. Estos tres requisitos nos marcan algunas líneas en cuanto a la contribución de los equipos de Capacitación.

- ▶ **Promover el cambio, ayudar a explorar posibilidades más allá de los objetivos fijados** (que constituyen una *elección* entre posibilidades), estimular la “disonancia cognitiva” resultante de confrontar las prácticas habituales de la organización con otras prácticas alternativas. A modo de ejemplo, consideremos el de una empresa petrolera que organiza anualmente una reunión abierta a todos los integrantes que quieran asistir. En esa reunión, algunas personas asumen voluntariamente el rol de desarrollar un tema preparado convenientemente (una buena práctica desarrollada en otra empresa, un sistema de gestión de costos innovador, nuevas tendencias en Management, etc.) para que la audiencia identifique luego las semejanzas y diferencias con la operatoria actual e imagine el impacto que producirían las nuevas ideas adaptadas a la empresa. En este caso el aprendizaje es el resultado de múltiples intercambios: el “intercambio” entre las ideas novedosas del expositor y las rutinas de la empresa, el intercambio entre perspectivas de participantes que provienen de diferentes equipos de trabajo, el intercambio entre personas de distintos niveles de responsabilidad. El contenido (las ideas que trae quien expone) es la “excusa” para la generación de nuevos vínculos, para la comprensión de perspectivas diferentes de la propia, y para la reflexión sobre las prácticas vigentes.
- ▶ **Identificar comunidades de práctica actuales y potenciales y contribuir a fortalecerlas**. El equipo de supervisores de Cobranzas de un Banco solicitó al área de Capacitación un “curso de fortalecimiento de las habilidades de conducción”. Pero el área de Capacitación respondió con una propuesta menos convencional: una secuencia de encuentros semanales durante dos meses, para que fuera el equipo mismo quien aportara los contenidos (ya que sus integrantes habían recibido formación previamente). En el transcurso de estos encuentros los supervisores pudieron revisar su historia como equipo, analizar las herramientas de gestión, replantear los espacios de decisión en relación con las metas propias y las de sus

colaboradores, formularse pedidos y ofrecimientos entre supervisores de diferentes turnos, y finalmente formular pedidos y ofrecimientos a sus gerentes. En este caso, vemos que se ha convocado a una comunidad de práctica determinada: la de los Supervisores de Cobranzas. Pero esta comunidad aprende “dialogando” con otras, ya que además de dedicarse a reconstruir y discutir su propia práctica hace entrar en la conversación a sus colaboradores y jefes; de manera indirecta, también entran en la conversación otros sectores (Créditos, Recuperación de Deudores, Legales) con los cuales el sector Cobranzas trabaja estrechamente.

- ▶ **Favorecer los encuentros generacionales en las comunidades de práctica.** Quizás sea posible revisar los programas de entrenamiento en el puesto para los ingresantes, a fin de centrar el “peso” de la formación en el intercambio entre expertos y novatos (a través de actividades que permitan al nuevo miembro realizar tareas significativas y acotadas en riesgo con la guía de un par experimentado) y reservar el aula sólo para reflexionar sobre las experiencias. En este caso los contenidos que los expertos comparten con los novatos no han sido convertidos en un texto abstracto sino que vienen junto con un intercambio personal, que crea un contexto apto para entender qué hacen los que saben y por qué lo hacen (el sentido que han construido).
- ▶ **Adoptar un rol de *broker*.** Frecuentemente los profesionales de Capacitación son considerados interlocutores válidos por diferentes equipos de trabajo. Esto los sitúa en buenas condiciones como para detectar cuáles comunidades de práctica deberían articularse, y para diseñar actividades orientadas a las interacciones fronterizas. En la sede Buenos Aires de una empresa internacional dedicada a la hotelería, la corporación propuso la realización de un curso de *Up-Selling* (Ampliación de la Venta). El equipo de Capacitación de Buenos Aires encaró el curso como un encuentro fronterizo: constituyó grupos con individuos de departamentos diferentes, y centró las actividades en el *up-selling* de servicios de sectores diferentes al propio. Así, los integrantes de Reservas efectuaban sus ejercicios sobre las alternativas de Bar o Restaurante, los integrantes de Telefonía se ejercitaban en la venta de servicios adicionales de SPA, etc. Entonces, más allá de desarrollar capacidades comerciales, los participantes tomaban contacto con la periferia de la práctica de otros departamentos.
- ▶ **Favorecer el desarrollo de prácticas fronterizas.** La necesidad de diseñar e implementar proyectos nuevos es una oportunidad para constituir equipos multidisciplinarios que importen y exporten conocimiento entre comunidades de práctica. En una universidad argentina en la que surgió la iniciativa de diseñar un plan de desarrollo docente, se constituyó para tal fin un equipo multidisciplinario. En este equipo están representadas las diferentes carreras de la universidad. Trabajosamente al principio y más fluidamente después, se fueron logrando algunos acuerdos sobre el desempeño esperado y las competencias requeridas del personal de la institución. Como resultado del logro de acuerdos —pero fundamentalmente por efecto de las discusiones— los directores de carrera están logrando permeabilizar las fronteras departamentales y encarar en conjunto proyectos de investigación y de desarrollo.
- ▶ **Tender puentes con comunidades de práctica fuera de la organización.** La sociedad actual es sumamente diversa en actores colectivos. Equipos de trabajo de la organización, comunidades étnicas o barriales, equipos de profesionales de diversas especialidades, instituciones educativas, grupos de acción comunitaria pueden aprender unos de otros y potenciarse en beneficio mutuo. Una refinería del Norte argentino está “exportando” tecnología de gestión de la empresa a otras instituciones de la región. Durante este año los médicos y agentes sanitarios de hospitales públicos de la zona participaron en talleres coordinados por la empresa para desarrollar habilidades de *Management* y trabajo en equipo necesarias para su tarea. En este proceso de “exportación” la empresa también aprende: aprende a

conocer los nodos de la red en la que se inserta, y aprende un rol diferente vinculado con la misión social de las corporaciones.

En los tres últimos ejemplos, el especialista en Capacitación actúa agregando transparencia y comprensión a otras prácticas. Se trata de abrir ventanas a otras formas de actuar, generar experiencias para poder ponerse en lugar del otro, clarificar el sentido de las acciones de otra gente para crear territorios comunes, promover habilidades compartidas que permitan apreciar lo que el otro sabe, verse como miembros de una comunidad de servicios más amplia y a partir de allí poder coordinar acciones entendiendo oportunidades para resolver problemas en forma conjunta e interpretar formas diferentes de actuar, de pensar y de sentir a través de las fronteras.

V- Para concluir...

Reorientar los esfuerzos hacia el aprendizaje colectivo no es fácil. Requiere de nuestra parte determinadas disposiciones, como la disposición a cuestionar nuestros propios modelos mentales acerca de cómo se aprende y se enseña. Requiere además que estemos dispuestos a asumir riesgos, como el de adoptar cuando haga falta una posición explícitamente crítica respecto de determinadas decisiones que perpetúan el individualismo o la fragmentación en desmedro de la naturaleza colectiva del trabajo.

Es preciso también que podamos ampliar nuestro repertorio de recursos, reificar nuestras ideas en un lenguaje; porque –como ocurre a los *brokers*– no hay palabras instaladas para designar y comprender cuestiones tales como “comunidad de práctica”, “encuentros de frontera” o “puentes entre comunidades”. Entonces nuestra intención de generar algo diferente “choca” contra el significado instituido de las palabras conocidas.

Finalmente, necesitamos desarrollar la sensatez que nos permita compatibilizar la orientación al rendimiento —indispensable para el presente de la organización— con la orientación al aprendizaje y a la creación de futuro.

Bibliografía de consulta y referencia

- ▶ Chaiklin, S.; Lave, J. (Eds): *Understanding Practice - Perspectives on activity and context*. NY, Cambridge University Press, 1996.
- ▶ Cole, M.; Engeström, Y.; Vasquez, O. (Eds): *Mind, Culture and Activity - Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. NY, Cambridge University Press, 1997.
- ▶ Dixon, N.: *Common Knowledge*. Boston MA, Harvard Business School Press, 2000.
- ▶ Dixon, N.: *The Organizational Learning Cycle*. Berkshire, UK, McGraw-Hill, 1994.
- ▶ Giroux, H.; McLaren, P.: *Between Borders - Pedagogy and the politics of cultural studies*. NY, Routledge, 1994.
- ▶ Guba, E.; Lincoln, Y.: *Fourth Generation Evaluation*. California, SAGE Publications, 1989.
- ▶ Gore, E.: *La Educación en la empresa*. Buenos Aires, Granica, 1996.
- ▶ Huberman, M.: *The mind is in its own place: The influence of sustained interactivity with practitioners in educational researchers*. Harvard Educational Review, 1999.
- ▶ Lave, J. & Wenger, E.: *Situated Learning - Legitimate peripheral participation*. NY, Cambridge University Press, 1991.
- ▶ Nonaka, I. & Takeuchi, H.: *Creating Knowledge in Practice*. (en Campbell, A. & Sommers Luchs, K.: Core Competency Based Strategy, Boston MA, International Thomson Business Press, 1997.
- ▶ Ondarts, A. & Vázquez Mazzini, M.: *La diversidad en las organizaciones*. Material preparado para el Seminario Capacitación Laboral y Aprendizaje Colectivo (UBA, Filosofía y Letras, 2002).
- ▶ Perkins, D. & Salomon, G.: *Rocky Road Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon* (Educational Psychologist, Lawrence Erlbaum Associates, 1989).
- ▶ Pfeffer, J. & Sutton, R.: *The Knowing – Doing Gap*. Boston MA, Harvard Business School Press, 2000.
- ▶ Pinchot, G. & E.: *The Rise and Fall of Bureaucracy* (en Myers, P.: Knowledge Management and Organizational Design, Newton MA, Butterworth – Neimann, 1996.)
- ▶ Rogoff, B.: *Aprendices de pensamiento*. Barcelona, Paidós, 1993.
- ▶ Salomon, G.: *Distributed Cognitions – Psychological and educational considerations*. NY, Cambridge University Press, 1993.
- ▶ Salomon, G. & Perkins, D.: *Individual and Social Aspects of Learning*. (en Review of Research in Education, Volume 23 , 1988, Ed. D. Pearson & A. Iran-Nejad).
- ▶ Santos Guerra, M.: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Ed. Aljibe, 1995.
- ▶ Vázquez Mazzini, M.: *Las redes sociales y la gestión del conocimiento*. Material del Seminario Capacitación Laboral y Aprendizaje Colectivo, UBA, Filosofía y Letras, 2002.
- ▶ Von Krogh, Georg: *Care in knowledge creation*. California Management Review, 1998.
- ▶ Weick, K.: *The Social Psychology of Organizing*. Reading, Massachusetts, Addison Wesley Publishing Co, 1979.
- ▶ Wenger, E.: *Communities of Practice - Learning, Meaning and Identity*. NY, Cambridge University Press, 1998.
- ▶ Wenger, E.: *Communities of Practice and Social Learning Systems*. Organization Articles Volume 7(2): 255-246, California, SAGE, 2000.