

CUANDO EL REY ESTÁ DESNUDO

Alejandra Ondarts

Me da mucha gracia. Vuelvo de trabajar y me cuenta, en tiempo real, los goles que le metió a Dida y cada uno de los “movimientos” que fue haciendo por la “cancha” para lograr semejante hazaña.

Si no supiera que me habla de sus habilidades con la Playstation creería que me está relatando un partido “de verdad”, y correría a contarle a todo el mundo que mi hijo de 12 años es un talento futbolístico por desarrollar. En su narración es él en persona quien está en la cancha, y es él el que logra esa gambeta que lo lleva al gol, burlando al arquero que se tira para el lado contrario. Los amigos también le reconocen sus méritos “jugando al fútbol”.

Sin embargo, mi genio de la Playstation prefiere no hablar de lo poco habilidoso que es cuando le toca una cancha real con jugadores de carne y hueso. Si hasta parece que lo ofendo cuando en que vaya, que jugando va a aprender, que no es lo mismo el Winning Eleven que la canchita de acá a dos cuabras.

En mi rol de consultora me pasan cosas parecidas, en especial en relación con los programas de formación en Conducción dirigidos a ejecutivos. Como mi hijo jugando Playstation, lo que observo es un acuerdo tácito de no “embarrarse”. La cancha que prefieren —tal vez no los ejecutivos sino quienes eligen u ofrecen programas para ellos— es ficticia. No me refiero al aula en sí como ámbito físico sino a la elección metodológica, que no hace otra cosa que profundizar la ilusión de que aprender es sólo escuchar presentaciones conceptuales y discutir casos escritos por otros. Horas y horas pensando y conversando sobre teorías y situaciones hipotéticas, como si esto bastara para desarrollar competencias gerenciales.

Al mismo tiempo, la misma compañía ofrece a sus mandos medios programas de Liderazgo donde está clarísimo que no pueden faltar *role-plays*, reflexiones sobre la experiencia personal, autoevaluación de las brechas entre el desempeño esperado y el desempeño real, trabajo sobre casos propios. A nadie se le ocurriría diseñar un programa de formación de supervisores que no incluyera instancias de “poner el cuerpo” y de “poner el corazón”... Pero cuando de gerentes y directivos se trata, lo único que se les requiere es “poner el discurso”.

¿Por qué semejantes diferencias en el plano de lo metodológico? Por supuesto que una respuesta ligera podría aludir a la diversidad de funciones: supervisores y directivos desempeñan funciones distintas, y por consiguiente les corresponden programas de formación distintos. Sin embargo, la diversidad de funciones no explica las diferencias metodológicas. Las tareas de un supervisor son tan “conversacionales” como las de los directivos, y los directivos están tan ligados a su cuerpo y a sus emociones como los supervisores. No hay por qué, entonces, diseñar programas de formación en supervisión en los que se “ponga el cuerpo” y programas de formación gerencial donde sólo se “ponga la palabra”.

Arriesguemos, entonces, otra hipótesis: la diferencia en la metodología de enseñanza reproduce la idea de división del trabajo entre “los que piensan” y “los que hacen”. Gerentes y directores “piensan”; estudian teorías, diseñan estrategias, formulan proyectos. Supervisores y personal de base “hacen”: ejecutan, implementan, operan. Por consiguiente, aquéllos tienen que capacitarse en “habilidades intelectuales” y simbólicas mientras que éstos tienen que formarse en “habilidades operativas”.

Si analizamos en profundidad esta idea de la escisión entre pensar y hacer podremos advertir que no se condice con las exigencias reales de los puestos de trabajo. Cuando se le pide a un supervisor que delegue, planifique, monitoree la gestión, se le está pidiendo que piense. De hecho, un supervisor que tendiera a comportarse meramente como “mano de obra” no sería considerado un buen supervisor; se lo formaría para que pudiera hacerse cargo de los aspectos “intelectuales” de su función. Análogamente, cuando se le pide a un directivo que garantice resultados se le está pidiendo no solamente que elabore construcciones conceptuales sino que las vincule con la realidad. Diseñar indicadores, fijar plazos, elaborar metas factibles son actividades que tienden puentes entre las ideas y el mundo real.

Otra posible explicación de las diferencias en la elección de metodologías es la dificultad que los agentes educativos tenemos para llamar a las cosas por su nombre cuando la distribución de poder es asimétrica. Podemos exponer la impericia de un supervisor (nadie va a impedirnoslo), pero no la de un gerente. Cuanto más ascendemos en la pirámide, más sólido parece el acuerdo tácito respecto del “saber” de gerentes y directores. A pesar de que los mandos medios suelen padecer la falta de habilidades gerenciales para conducir personas — aunque, paradójicamente, se les exija a ellos mismos lo que sus propios jefes no modelizan—, nadie dice “el rey está desnudo”.

Desde la Didáctica, y puntualmente desde la Enseñanza para la Comprensión (Harvard Project Zero), el aprendizaje es un desempeño competente. Aprendemos si comprendemos, y comprendemos si hacemos. Hacer implica, en un contexto de aprendizaje, usar la información, “procesarla”, “amasarla”, operar con ella para resolver una situación en particular y para detectar las áreas de mejora propias.

Consideremos diferentes ejemplos que ilustran la noción de aprendizaje como desempeño competente. Primer ejemplo: aprender a cantar. ¿Cómo aprendemos a cantar? Cantando, recibiendo *feedback* (de un instructor, de los demás, escuchando nuestra propia voz), reflexionando sobre nuestros errores, rectificando, practicando. Ver videos de cantantes expertos o asistir a conferencias sobre el aparato fonador puede ayudar... siempre y cuando “usemos” esa información para enriquecer nuestro desempeño como cantantes.

Segundo ejemplo: aprender a construir argumentos lógicos. ¿Cómo aprendemos en este caso? Estudiando las reglas de la lógica, identificando tales reglas en el discurso hablado, reconociendo falacias, recibiendo *feedback* de nuestros oyentes. Nuevamente, el aprendizaje nos requerirá “operar” sobre el contenido, “usarlo” en ejercitaciones más complejas que el mero hecho de recitar las condiciones de una buena argumentación.

Pasemos entonces a considerar el aprendizaje de la conducción cuando de gerentes y directivos se trata. La secuencia que impera parece ser la que sigue.

a) Tenemos indicios de que gerentes y directores no conducen como se espera (los “problemas eternos” de la organización no se resuelven, diferentes gerencias tienen objetivos contrapuestos y por consiguiente poco factibles, los mandos medios no comprenden los lineamientos de las relaciones entre empresa y sindicatos, etc.).

b) No nos sentimos con el derecho para actuar directa mente sobre tales indicios, porque esto equivaldría a develar que “el rey está desnudo” y a cuestionar la certeza de que los gerentes y directores “saben” por el hecho de estar en la posición en la que están.

c) Aceptamos que la función directiva es una actividad “estratégica”, “no operativa”, “no contaminada” con el mundo real de cosas y personas sino reservada a un universo de ideas y símbolos.

d) Entonces ofrecemos programas “no contaminados”. En estos programas las teorías y modelos ocupan el centro de la escena en detrimento de las situaciones concretas que se viven en las organizaciones reales, y el análisis de casos “de negocio” (por lo general, exitosos) suplanta a la autocrítica y al análisis de la propia práctica.

¿Qué aprenden gerentes y directores en estos programas? Adquieren un desempeño más competente en la comprensión de escuelas de Management o en el manejo de la técnica de casos. La duda que nos queda es si aprenden a conducir, si los problemas de gerenciamiento que motivaron el diseño del programa pueden resolverse con este formato didáctico.

El aprendizaje de la práctica de conducción requiere de un compromiso más profundo. Su primera manifestación es el reconocimiento de uno mismo como sujeto que aprende: “no tengo todas las respuestas a pesar de haber llegado a una posición gerencial, lo que me propongo no me sale como querría, mis colaboradores y pares no están del todo conformes con mi actuación”.

Una segunda manifestación es la disposición a lidiar con la vida real, introduciendo en el aula la propia experiencia. Las teorías, los modelos, las conclusiones de los casos exitosos cobran vida y sentido cuando remiten a una realidad concreta, cuando se nos revelan como herramientas útiles para pensar y pensarnos.

Finalmente, una tercera manifestación del compromiso con el aprendizaje se revela en la intención de cambiar. Una vez reconocido el “no saber” y habiendo analizado sus causas y efectos con la ayuda de textos o instructores expertos, surge como resultado la pregunta relativa a cómo mejorar la propia actuación fuera del aula y cómo monitorear los avances. Si la enseñanza no promueve el compromiso con el aprendizaje queda reducida a una práctica cosmética. Más allá de la “aureola académica” que frecuentemente los destinatarios valoran (el estar “aislados de la realidad, en contacto con las teorías”), quizás valga que nos preguntemos qué metamensaje estamos emitiendo. Es posible que, además de modelos y discursos, estemos tácitamente enseñando que “los de abajo” no saben y tienen que aprender, mientras que “los de arriba” saben y sólo necesitan “refrescar conceptos”. En otras palabras: que el rey, por el hecho de ser rey, siempre está vestido.