

Repensando la formación en organizaciones

Marisa Vázquez Mazzini – Marzo 2022

Las profundas transformaciones que se están produciendo en el mundo del trabajo impactan de lleno en nuestra tarea como promotores del aprendizaje. La Capacitación Laboral está evolucionando, desde modalidades centradas en el individuo y orientadas a la previsión hacia dinámicas capaces de fortalecer la inteligencia colectiva.

¿En qué consiste esta evolución? Para respondernos esta pregunta, consideremos seis vectores que dan cuenta de los cambios en nuestro campo profesional.

1 – De la provisión de un servicio a la co-creación de soluciones

Tradicionalmente Capacitación se encargaba de “detectar” las necesidades de aprendizaje y darles respuesta. Anualmente los profesionales del área conversaban con directores y gerentes para elaborar un “diagnóstico” (así se lo llamaba) que establecía quiénes tenían que aprender qué. El destinatario aparecía cuando todo estaba listo, en calidad de receptor.

Hoy esta lógica resulta insostenible, al menos por dos razones. La primera: las descripciones de puestos estrictas —que servían de parámetro para “diagnosticar” la carencia de saberes— están perdiendo vigencia. El “día a día” laboral plantea desafíos cambiantes, a menudo difíciles de prever y estabilizar (1). La necesidad de aprender forma parte de la vida misma, al igual que la búsqueda de recursos formativos que ayuden a encarar lo nuevo con mayor solvencia. Segunda razón: el tradicional “diagnóstico” refuerza el modelo piramidal. Si “los de arriba” deciden qué hay que aprender, difícilmente “los de abajo” puedan desarrollar la autonomía responsable que los trabajos contemporáneos necesitan.

Por otra parte, hoy sabemos que no existe algo así como una “necesidad de aprendizaje” fácilmente detectable, recortada del entramado de variables que se imbrican en la vida organizacional. Tras toda supuesta necesidad de aprendizaje hay un problema complejo que requiere, para su formulación y resolución, de acuerdos entre diferentes actores. Se precisan por tanto varias “voces” para co-configurar qué es lo que hay que resolver, qué procesos organizacionales están implicados, cuáles son las capacidades que hace falta construir para hacerle frente y cuál es el mejor modo de construirlas.

2 – De la cursada obligatoria a la iniciativa del aprendiz

Durante décadas Recursos Humanos se ocupó de elaborar una oferta educativa que respondiera al organigrama. La división vertical del trabajo prescribía lineamientos curriculares por “niveles”: formación para directores, gerentes, mandos medios y personal de base. La división horizontal en áreas funcionales daba origen a los programas para los distintos sectores.

A cada persona le correspondía recibir anualmente un conjunto de cursos según su posición en la estructura.

Las áreas de Capacitación cuidaban que este requerimiento se cumpliera, valiéndose de diferentes estrategias: control de asistencia, reiteración *ad infinitum* de las convocatorias, diálogos persuasivos con gerentes y supervisores para que “mandaran” a su gente a capacitarse... La experiencia mostraba que la cantidad de horas destinadas a la formación guardaba relación directa con el esfuerzo de “tracción” que Recursos Humanos estuviese dispuesto a asumir.

Este modelo escolar de “asignaturas” fijas puede resultar útil para lograr el ajuste persona – puesto. No ayuda cuando se trata de favorecer el trabajo transdisciplinar y no jerárquico que las organizaciones actualmente necesitan. Tampoco ayuda a estimular la responsabilidad personal, en tanto induce a los individuos a cumplir y no ya a tomar las riendas de su desarrollo.

Podemos además preguntarnos por la real capacidad de estas prácticas para concretar el objetivo que se proponen. Las perspectivas teóricas contemporáneas coinciden en caracterizar al aprendizaje como un proceso activo que se inicia con la disposición del sujeto. La mera exposición al contenido no produce nada. Es el aprendiz quien, habiendo decidido desarrollar una capacidad nueva, invierte tiempo y energía en elevar su nivel de competencia.

Necesitamos entonces dejar de “empujar” y apuntar al deseo de aprender, con diseños ajustados a los intereses de nuestros destinatarios y ayudando a encontrar sentido a los contenidos institucionales que ofrecemos.

3– De la capacitación extractiva a la capacitación en contexto

Décadas atrás, los programas de formación eran vistos como el lugar para aprender y el puesto de trabajo como el lugar para usar lo aprendido. Se esperaba que la gente adquiriera conocimientos para transferirlos a la tarea después, como si ese “traslado” fuese automático. Nos encontrábamos constantemente con un cuadro desalentador: la falta de indicios sobre la transferencia. Ni siquiera los sujetos capacitados podían tiempo después recordar lo aprendido, mucho menos apreciar sus beneficios.

Hace algunos años —en parte, merced al “70/20/10” popularizado por Lombardo y Eichinger (2)— pudimos revisar esa idea de “aprender primero para usar después”. Advertimos que la dinámica organizacional ofrece multiplicidad de oportunidades de aprendizaje no ya escindidas sino insertas en la tarea.

Nos dimos cuenta asimismo de que nada enseña más que la “vida” en la organización. No hay dispositivo didáctico capaz de contrarrestar el potencial educativo de la cotidianidad en el lugar de trabajo. Si buscamos que la gente aprenda algo diferente tenemos que empezar por promover una reflexión colectiva sobre el contexto en el que se desempeña. ¿Qué comportamientos premia o sanciona? ¿Qué modalidades de relación o de conducción

estimula? ¿Sobre qué se conversa, cómo y cuándo? Con este tipo de interrogantes estamos ayudando a revisar críticamente las reglas del juego con el propósito de cambiarlas. Serán las nuevas reglas —y no ya la capacitación en sentido estricto— lo que impulse el surgimiento de comportamientos distintos.

4– Del aprendizaje individual al aprendizaje colectivo

Desde sus orígenes, la formación laboral apuntó al desarrollo de competencias individuales para que cada persona trabajara bien. El contraste entre desempeño esperado y desempeño real constituía la principal referencia para los planes educativos.

Sin embargo, si consideramos cualquier actividad relevante en nuestra sociedad (realizar una operación quirúrgica, brindar certificaciones académicas, editar libros) podemos rápidamente advertir que su concreción requiere de la articulación de saberes diversos. Ninguna persona se basta a sí misma cuando se trata de emprendimientos complejos. Debemos entonces ocuparnos de la dimensión colectiva del trabajo, y por consiguiente del aprendizaje.

Un equipo competente no equivale a la suma de personas competentes. Para obtener resultados colectivos se necesita no sólo individuos sino de nexos entre individuos, de manera que sea posible el “ensamble”. Precisamos por lo tanto cultivar el aprendizaje social, de manera que grupos y organizaciones mejoren su capacidad de acción coordinada.

5– De la reproducción de conocimiento a la creación de conocimiento

La práctica de la Capacitación Laboral ha estado abocada a la distribución de conocimiento existente. El foco estuvo centrado en la identificación de contenidos o soluciones que pudieran ser útiles a diferentes sujetos en diferentes momentos y lugares.

Este abordaje servía cuando los problemas a resolver resultaban estables en tiempo y espacio. No ayuda demasiado en el entorno actual, caracterizado como “RUPT” —rápido, *unpredictable* (impredecible), paradójico, *tangled* (enmarañado)—. La noción de “aprendizaje” está hoy asociada a actividades más ligadas a la creación de conocimiento que a la explotación de un saber preexistente.

Si los nuevos desafíos requieren de respuestas nuevas, tenemos ante nosotros una oportunidad de contribución sumamente significativa: la de ayudar a las comunidades de práctica —sitios privilegiados de creación de conocimiento— a generar maneras diferentes de pensar y actuar.

6– De la verificación a la comprensión

En nuestro campo profesional, “evaluación” solía ser sinónimo de “verificación”. La tarea de evaluar consistía en chequear, al final del proceso formativo, el grado de cumplimiento de los objetivos formulados al inicio.

Hoy, ante escenarios inciertos, comprender resulta infinitamente más importante que verificar. ¿Por qué? En primer lugar, porque necesitamos entender lo emergente sin intentar controlarlo. En segundo lugar, porque las sucesivas iteraciones en el desarrollo de un programa de capacitación —y sus consecuentes lecciones aprendidas— posiblemente nos lleven a un estado final diferente del que habíamos imaginado al principio. Como señalan Guba y Lincoln, “la insistencia prematura en estipular objetivos a priori puede llevarnos a una cerrazón prematura. Una vez que los objetivos están fijados (...) se torna enormemente difícil romper la lista original (...) y dar lugar a lo que pueda surgir” (3).

Si logramos desprendernos de las cuantificaciones y las previsiones, la evaluación puede transformarse en una práctica de descubrimiento que permita develar —a lo largo de todo el proceso formativo— qué efecto genera lo que hacemos, en quiénes y desde la perspectiva de quiénes. Estaremos entonces en mejores condiciones de evolucionar hacia la creación de valor.

Nuestro oficio surgió de la intersección de dos modelos: el escolar y el fabril. La herencia simbólica de la organización burocrática ejerce todavía su influencia en el ejercicio de nuestro rol. Tenemos mucho para revisar y reformular. En eso estamos, cada uno desde su lugar y entre todos como comunidad profesional.

Marisa Vázquez Mazzini
Aprendizaje en Organizaciones
Lic. en Ciencias de la Educación (UBA) – Magister en Antropología Social (IDES-IDAES/UNSAM)
2 de marzo de 2022

Referencias

- (1) Tim Baker recomienda sustituir las descripciones de puestos por descripciones de roles. Mientras que aquéllas son de índole técnica, éstas dan cuenta de las capacidades personales e interpersonales necesarias para un buen desempeño (*Performance Management for Agile Organizations*. Cham, Suiza: Palgrave Macmillan, 2017).
- (2) En *The Career Architect Development Planner* (1996, Minneapolis: Lominger), Michael Lombardo y Robert Eichinger señalan que es probable que el desarrollo provenga, en un 70%, de las experiencias laborales o la resolución de problemas; en un 20% del *feedback* o de identificar buenos o malos ejemplos; en un 10%, de cursos o lecturas.
- (3) Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (1981): *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pág. 7.