

Tierras bajas.

Reflexiones sobre la formación en el puesto de trabajo

Alejandra Ondarts, 2000.

Introducción

La capacitación laboral en su forma más usual, la formación en aula, se organiza muy a menudo a partir de lo que Donald Schon¹ denomina "las tierras altas", para aludir al conocimiento científico riguroso que, basado en la investigación, resuelve problemas aplicando la teoría y la técnica. Muy lejos de allí, en las "tierras bajas", aparece la realidad confusa y poco clara, inmune a las soluciones técnicas de las tierras altas.

Cuando subimos a las cimas y miramos lo que nos rodea, todo aparece nítido y claro. Sabemos que esto es una nube y aquello otro un pico nevado porque vivimos en estas alturas; podemos interpretar lo que vemos sin dificultad.

Pero, ¿qué ocurre cuando desde allí miramos hacia abajo? Schön sostiene que el conocimiento que sí nos es útil para comprender lo que ocurre en las tierras altas es, en cambio, inadecuado para movernos en las tierras bajas. Las tierras bajas son pantanosas, complejas como una telaraña, entramadas con una lógica propia y siempre única.

Tomemos una cita del autor acerca de la formación de los médicos, para profundizar esta idea inicial: "...Se cree que un médico debe formarse para solucionar problemas biotécnicos por medio de un proceso que comienza en la inmersión en las ciencias médicas y sigue con las prácticas de supervisión clínica, en las que aprende la aplicación de técnicas (...) a los problemas del diagnóstico, el tratamiento y la prevención. Pero los centros de formación "cada vez se hacen más y más conscientes de estos supuestos fundacionales de los que siempre han dependido para su credibilidad y legitimidad. Han asumido que (...) el conocimiento profesional que se enseña en los centros prepara para las demandas de la práctica de la vida real", creencia que cada vez está más puesta en tela de juicio.

De todas las formas que adopta la enseñanza para el trabajo, la formación en el puesto es tal vez la que más replica la realidad de las tierras bajas. El aula no es el puesto. Lo que ocurre en el aula es diferente de lo que ocurre en el puesto. La preocupación central del instructor -y la crítica más usual que solemos recibir cuando no lo hacemos- consiste en construir puentes de ida y vuelta entre la experiencia cotidiana del trabajo que trae el participante (las tierras bajas) y la teoría más o menos estructurada (las tierras altas) que, suponemos, puede ayudarlo a revisar y modificar esa cotidianeidad.

¹ Donald A. Schon. La formación de profesionales reflexivos. Editorial Paidós, 1992.

La enseñanza en el puesto de trabajo tiene también algunos problemas frecuentes:

- ▶ **la falta de formulaciones generales** que expliciten los puntos de contacto *ocultos* detrás de las experiencias;
- ▶ **quedar fijada al cómo**, a la imitación de procedimientos, a expensas de la distancia necesaria para cuestionarlos y revisarlos.

Este documento se propone relatar dos experiencias de diseño de aprendizaje en el puesto de trabajo en las que se intentó combinar las ventajas de la formación en aula con las de la formación en el puesto de trabajo.

Experiencia A

El problema

El cliente es una entidad bancaria recientemente adquirida por un grupo extranjero.

En plena etapa de expansión, necesitaba formar suficiente personal de atención al público como para poder hacer frente a un ambicioso plan de apertura de sucursales en todo el país.

Durante los últimos años los ingresantes participaban de un programa de formación en aula de dos semanas de duración. El programa abarcaba una amplia serie de módulos: Productos que comercializa el Banco: uno a uno, sus características técnicas y comerciales; tareas y procesos de la Caja; Tesorería y Back office; softwares en uso; fraude y riesgo bancario; normas y procedimientos; seguridad y prevención de ilícitos; la venta de productos bancarios; la calidad en la atención; visión y valores de la organización.

Cuando fuimos convocados, la compañía se estaba cuestionando seriamente si continuar o interrumpir el programa vigente. Si bien el programa preveía el aprendizaje de todos los conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse en el puesto de trabajo y los módulos eran dictados por expertos especialistas de la organización, los resultados no lograban alcanzar los estándares esperados: el desempeño de los ingresantes era bajo, tanto en aspectos considerados críticos como en la capacidad para identificar necesidades del cliente o responder una consulta con la información adecuada.

Por otra parte, los costos resultantes de trasladar y alojar en Buenos Aires durante el período de formación a todos los ingresantes del país entraba en conflicto con la necesidad de reducir el presupuesto, en concordancia con una fuerte política de ajuste encarada por la compañía.

A esto se sumaba la rápida caducidad de los materiales de lectura, dado que la mayoría de los contenidos se reformulaban permanentemente y se hacía necesario desechar los anteriores y elaborar otros nuevos.

Durante el proceso en el que se discutió la continuidad o interrupción del programa de formación en aula, cliente y consultora generamos una serie de hipótesis de trabajo antes de avanzar en la búsqueda de una alternativa más eficaz. A continuación describimos algunas de esas reflexiones.

- ▶ Si bien la instrucción había sido diseñada por expertos didácticos, los especialistas internos de cada tema "bajaban" **contenidos** con una estructura "disciplinar", desplegando en el aula una versión más o menos resumida de su conocimiento específico. Por ejemplo: en el programa que nos ocupa, la estructura del módulo "Productos" era la siguiente:

1. Productos básicos: caja de ahorro, cuenta corriente, plazo fijo, etc;
2. Productos combinados o "paquetes";
3. Productos crediticios;
4. Otros productos.

¿Qué ocurría cuando el ingresante llegaba al puesto? Que la lógica de la tarea se parecía poco y nada a la de cada "materia" aprendida durante el programa de entrenamiento. Mientras cada curso tomaba un tema sin relación aparente con el anterior o el siguiente, en el puesto la realidad consistía en "madejas" hechas de riesgos y habilidades para preguntar y determinado procedimiento a seguir y tal o cual norma a aplicar; mientras el programa organizaba contenidos "disciplinarios", el eje de la tarea se llamaba "problema". ¿Cuál era esta lógica de la tarea del ingresante? Podemos sintetizarla en estos pasos:

1. Escuchar al cliente
2. "Evocar" las metas de ventas.
3. Transformar en venta el pedido del cliente.

Si comparamos la estructura del módulo Productos con esta lógica no resulta extraño comprender la dificultad para aplicar en el puesto de trabajo los aprendizajes del aula.

- ▶ La mayor parte de las veces estos especialistas internos, que asumían el rol de instructores durante la formación, mostraban dificultades para "recortar" información: aunque las pautas didácticas acotaban claramente sus intervenciones, una vez en el aula les resultaba muy difícil diferenciar entre lo indispensable y lo accesorio. ¿Qué consecuencias traía esto? Que, a lo largo del programa, los participantes recibían una "sobrecarga" de datos que no podían procesar. Primero, porque era en sí misma excesiva. Segundo, porque —al no haber tenido experiencia anterior en el puesto— carecían de criterios para sopesar lo más importante o lo más aplicable a la tarea. Todo era percibido con un nivel indiferenciado de relevancia.

A esta altura fue haciéndose claro para todos los involucrados en este proceso de decisión que diseñar un nuevo programa de entrenamiento, no ya en aula, sino en el

mismo puesto de trabajo, podía convertirse en la alternativa más eficaz. Resolvería en principio estas cuestiones metodológicas y bajaría los costos considerablemente.

Sin embargo, antes de avanzar en el diseño del programa quedaba aún otro tema a resolver: ¿cómo monitorear y evaluar el desarrollo del programa? La organización tenía suficientes antecedentes para pensar que allí aparecía un problema real. La estructura de Recursos Humanos era pequeña y, en consecuencia, se hacía poco probable que pudiera hacerse cargo de evaluar in situ el entrenamiento en el puesto de cada ingresante.

El desafío pasaba entonces por crear una estructura de formación descentralizada pero, al mismo tiempo, "controlable". De un modelo inicial en el que cada sucursal formara autónomamente a sus ingresantes se pasó a la selección de sucursales que pudieran satisfacer necesidades regionales de personal. Por otra parte, se involucró en el proceso a todos los niveles gerenciales hasta que lograron articularse todas las acciones necesarias para que el programa se sostuviera. Con estas decisiones estábamos más cerca de que la Gerencia de Recursos Humanos —centralizada y pequeña— pudiera monitorear el programa.

La solución propuesta. El diseño

Dentro de la estructura interna de la sucursal, el gerente se constituyó en el primer responsable por el resultado de la formación. Sin embargo, desde el diseño se aseguró la corresponsabilidad de todas las personas de la sucursal. En el transcurso de cuatro semanas de formación, cada ingresante recibía la tutoría rotativa de todos los mandos medios de la sucursal, claramente pautada en los materiales que recibía tanto el ingresante como cada uno de los tutores.

Ya que la formación en aula no había resultado efectiva para resolver los problemas "reales", pusimos "patas arriba" el programa anterior y creamos un diseño con las siguientes características:

- ▶ El aprendiz/ingresante iría entrando en contacto con las distintas funciones de una sucursal *partir de la necesidad, de lo que surgiera primero de la observación y luego de la atención de los clientes*. Si la formación en aula iba de lo particular a lo general y sobre un conjunto de ejes "en paralelo", el eje pasó a ser ahora *el encuentro con el cliente*. De allí hacia "atrás" se fue "construyendo el edificio", de forma que los contenidos se iban incorporando, "aparecían" en el diseño en tiempo real, como respuesta al "no poder avanzar" del aprendiz.
- ▶ Si en el aula se aprendían contenidos disciplinares, esta vez se aprenderían procesos integrales, desde el inicio de una operación hasta la postventa, procesos que, en sí mismos, permitían ir aprendiendo las características de cada producto, su adecuación a cada perfil de cliente, los riesgos a evaluar en cada caso, los procedimientos a cumplir...
- ▶ El recorrido por la secuencia de aprendizaje avanzaría sólo en la medida en que aprendiz y tutores chequearan a cada paso la comprensión de lo aprendido. Para

facilitar esta comprensión se le ofrecía una variedad de herramientas que profundizaban, "desmenuzaban" o cambiaban el foco de cada situación generadora de aprendizaje. Desde la resolución de consignas escritas a la creación de un cuestionario para entrevistar al tesorero, desde ver un video a averiguar por sí mismo cómo se resolvía un problema complejo consultando personas o manuales, observando, leyendo o haciendo, fuimos guiando el recorrido del aprendiz midiendo y graduando muy cuidadosamente el riesgo para el negocio y para sí mismo de cada una de las actividades planificadas.

- ▶ Se contempló como uno de los objetivos de la formación la integración al equipo. Si bien el ingresante se formaba en una sucursal diferente a la de destino, el diseño preveía múltiples instancias que orientaban al aprendiz a *aprender con los otros*, a consultarlos, a no correr riesgos innecesarios ni simular idoneidad por miedo a exponerse. Cada interacción estuvo cuidadosamente pautada, de manera de evitar "sobrecargas" en las personas más dispuestas, procurar que todos contribuyeran al proceso y asegurar que no hubiera "baches" en la formación. La expectativa que perseguimos fue que tanto los ingresantes como sus pares o jefes pudieran comenzar a alimentar una cultura abierta al aprendizaje, dispuesta a utilizar el error y la pregunta como trampolines para aprender y en la que todos tienen la responsabilidad de colaborar con el aprendizaje de los otros.
- ▶ Aunque el destinatario de la formación era el ingresante, dado que el equipo de la sucursal tendría en adelante la función de formar recursos para toda la región, el diseño incluyó recomendaciones didácticas para que gerente y tutores pudieran conducir el proceso con criterios básicos comunes.

Experiencia B

El cliente es un supermercado de origen nacional, hoy propiedad de un grupo inversor, que en apenas algo más de un año ha duplicado su expansión geográfica comprando cadenas nacionales y provinciales y abriendo locales propios en todo el país a un ritmo sostenido.

Marcada por una gran diversidad de culturas y prácticas, si su principal ventaja competitiva había sido históricamente la calidad y variedad de sus productos, asegurar que todos los nuevos locales replicaran los procedimientos y prácticas que habían hecho crecer a la empresa se convirtió en una necesidad de supervivencia.

Por otra parte, la demanda de personal especializado, particularmente de oficios, fue creciendo vertiginosamente. La oferta disponible en el mercado podía satisfacer parcialmente la cobertura de puestos, pero con el riesgo de "atentar" contra esa otra necesidad de homogeneizar las prácticas en todos los locales.

Cliente y consultora avanzamos entonces en dar forma a una Escuela de Oficios.

El diseño se construyó en dos grandes fases: durante la primera, el objetivo fue documentar las mejores prácticas de la empresa en los sectores Verdulería, Carnicería,

Cocina, Panadería y Pescadería. En la segunda, se avanzó en el diseño de los materiales instruccionales.

Relevamiento y sistematización de Mejores Prácticas

El Manual de Procedimientos Fue el "producto final" resultante de la primera fase de trabajo.

En la compañía no existía ningún tipo de documentación en el que constaran los procedimientos y normativas que conducían la práctica operativa. Nunca se había escrito nada sobre la forma en que esta compañía, a lo largo de los años, había aprendido a hacer exitosamente su negocio. El objetivo de esta primera fase era entonces lograr "acumular" en un manual todo el conocimiento que estaba diseminado en muchísimas personas de la organización. ¿En quiénes apoyarnos para esta "reconstrucción"? ¿Con qué criterio pensar en unas personas o en otras?

El primer criterio adoptado fue seleccionar a quienes, a lo largo de los años, habían adquirido prestigio dentro de la organización por su conocimiento del oficio.

Sin embargo, nos encontramos con que, en más de un caso, estos excelentes expertos no podían ponerles palabras a sus prácticas. Algunas razones hipotéticas:

- ▶ La naturaleza del trabajo de oficio está definida por el *hacer* mucho más que por el *decir*.
- ▶ El *saber hacer* de los especialistas de oficios no tiene para sí mismos connotación de "saber". En general, juzgan como "saber" al conocimiento teórico abstracto.
- ▶ El temor a sentirse evaluados, "puestos en tela de juicio". (Si hablar era "exponerse", callarse garantizaba "preservarse").
- ▶ La habilidad requerida era, en sí misma, muy compleja y, en tanto tal, poco común.

Detengámonos en este último punto. ¿Qué le estábamos pidiendo a estos expertos?

- a. Que describieran lo que hacían; que pensarán por primera vez en su saber.
- b. Que "miraran adentro" cada una de las operaciones definidas, y pudieran describir qué pasos las componían, hasta reducirlas a su mínimo nivel de ejecución.
- c. Que llenaran los vacíos de sus relatos de manera de que pudiera reconstruirse completamente la operación.
- d. Que rectificaran las observaciones de las diseñadoras, encontrando las distinciones en el lenguaje que aportarían fidelidad y exactitud a los relatos.
- e. Que contemplaran más de una forma de hacer correctamente una tarea, de manera que la descripción de una operación fuera lo suficientemente precisa como para ser replicable, y lo suficientemente amplia como para no "dejar afuera" prácticas igualmente válidas.

Por detrás de este proceso aparece lo que D. Schon llama reflexión en la acción, "el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo", y la reflexión sobre esa reflexión, en tanto ese pensar era verbalizado. Nos referiremos a estos conceptos en las líneas finales.

Pero había también otro conjunto de cosas que les estábamos pidiendo, aunque menos explícitamente: esperábamos que "se vaciaran" de su mayor capital —su conocimiento experiencial— que confiaran en muy poco tiempo en personas a las que jamás habían visto, que fueran generosos en la entrega. Que no temieran por su futuro, que no pensarán que despojados de su oficio podían ser fácilmente reemplazables. Que pudieran manejar con sus pares el "privilegio" de haber sido elegidos en lugar de los demás. Que no se interesaran por cómo la organización les agradecería su trabajo ni fantasearan con ascensos o aumentos salariales como consecuencia de la "distinción".

El diseño didáctico

Los productos resultantes de esta etapa fueron una Guía para el aprendiz y una para el Instructor.

Antes de iniciar su preparación, fue necesario definir *quiénes officiarán de instructores*.

La decisión fue que la función recayera sobre los Jefes de Sector. Se consultó a los responsables de áreas clave para que hicieran un primer "recorte" de la población total, con la consigna de que esta preselección respondiera a dos criterios básicos: profundo conocimiento del oficio y "perfil para el rol", entendiendo que la capacidad comunicacional y la habilidad para la interacción podían funcionar como indicadores "gruesos" de este potencial.

Se convocó a los preseleccionados a una simulación en la que se evaluaron un conjunto de capacidades tales como comunicación, negociación, generación y mantenimiento de clima, evaluación, etc. Se construyeron indicadores de cada capacidad, se explicó a los observadores las actividades previstas y se los instruyó para que pudieran identificar las capacidades que se pondrían en juego en cada una de ellas.

Finalizada esta instancia, contábamos ya con un equipo de jefes que, en principio, podría llevar adelante la Escuela. Para inducirlos al rol y darles algunos elementos didácticos se completó esta etapa con un taller de Formación de Formadores.

En cuanto al diseño en sí mismo, la tarea era convertir el conjunto de operaciones de cada sector en un programa de enseñanza en el puesto de trabajo. Como en la primera experiencia, tampoco había en esta organización antecedentes sistemáticos de formación en el puesto. Sin embargo, la práctica de enseñar el oficio estaba muy instalada; de hecho, cada sector tenía a alguna persona reconocida por los demás como "maestro". En todos los casos en que fue posible, partimos de sus experiencias para construir la secuencia didáctica.

Sin embargo, pronto nos encontramos con que entre su forma de enseñar y la que les proponíamos había, al menos, dos diferencias que zanjar. La primera: en ningún

momento de la enseñanza empleaban material escrito; la segunda: sus tiempos de enseñanza eran mucho más prolongados que los que, desde Recursos Humanos, se nos pedía considerar como límites.

Expertos y diseñadoras fuimos construyendo acuerdos para salvar estas diferencias, fundamentalmente porque sin su acuerdo el proyecto fracasaría definitivamente. Chequeamos con ellos en qué momento enseñar cada nueva operación, las consignas escritas, los ejercicios, los tiempos, el lenguaje,...hasta que pudimos avanzar con la convicción de que los materiales facilitarían su tarea en vez de dificultarla. De hecho, cuando durante la actividad de Formación de Formadores pudieron revisar en profundidad los materiales (la Guía del Aprendiz con las especificaciones a seguir durante el período de entrenamiento, y su "espejo": la Guía del Instructor, conteniendo qué se esperaba de él en cada actividad propuesta) antes de su impresión final, la recepción fue muy positiva porque rompía con la metodología con que venían enseñando: mientras su forma de enseñar estaba centrada en ellos mismos como jefes/instructores —y, en consecuencia, que el aprendiz avanzara dependía exclusivamente de cuánto tiempo tuvieran para dedicarle— la planificación propuesta en las guías combinaba muchas formas variadas de aprender, como leer, observar, preguntar o hacer bajo la supervisión de un par más experimentado, dejando en manos del instructor la enseñanza de operaciones clave o de riesgo, la evaluación y el acompañamiento permanentes. Si el hábito adquirido establecía que cuando no podía ocuparse personalmente del aprendiz lo "sacaba del medio" asignándole funciones rutinarias de baja exigencia, la guía proponía un conjunto de consignas que podían ser cumplidas autónomamente por el ingresante.

Superadas las definiciones metodológicas, otro gran foco de preocupación de los jefes/instructores estaba centrado en cómo asegurar que las prácticas enseñadas en los locales escuela no "rebotaran" al llegar al local de destino. Pero lo que era para ellos una preocupación, para las áreas clave de la compañía era un objetivo central: garantizar que las prescripciones del Manual de Procedimientos —que representan las mejores prácticas de la compañía— recorrieran homogéneamente toda la organización. Mientras el proyecto escuela se instalaba, toda la organización —desde Auditoría a Operaciones y Recursos Humanos— se alineaba, pensando y acordando los cambios necesarios para sostenerla.

Porqué funcionaron estas experiencias

Si bien todavía no contamos con datos suficientes de cómo funcionó la segunda experiencia relatada, hasta el momento los indicadores son positivos. Nos consta, en cambio, el impacto de la formación en sucursales que describimos en primer lugar. Queremos compartir algunas hipótesis de por qué estas experiencias están siendo exitosas, a la luz de algunos conceptos de Donald Schon.

1- Integración de rigor y relevancia

Desde qué lugar nos ubicamos como profesionales de la educación fue una de las preguntas que más recurrentemente nos planteamos quienes participamos de ambos proyectos. Cuanto más nos comprometíamos con la tarea, más difícil nos resultaba acotar nuestras intervenciones a las exigencias de rigor, porque nos impedían *comprender* la particularidad de las tareas, escuchar aquello que aparecía claramente relevante para los puestos que estábamos formando. Schon² se refiere a esta disyuntiva con las siguientes palabras:

"En la variada topografía de la práctica profesional hay un elevado y sólido terreno donde los profesionales pueden hacer un uso efectivo de la teoría y la técnica basadas en la investigación, y hay un terreno bajo y pantanoso donde las situaciones son confusas "revoltijos" sin posible solución técnica. La dificultad es que los problemas del terreno elevado (...) carecen, relativamente a menudo, de interés para los clientes o para la sociedad en su conjunto, mientras que en el pantano están los problemas de mayor interés humano."

A medida que avanzábamos en los proyectos fuimos conciliando rigor y relevancia, aplicando nuestra expertise como diseñadoras a los *pantanos*, aceptando –como dijimos– la lógica de la tarea por encima de los mandatos "disciplinares".

2- Reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción

Las dos experiencias relatadas tuvieron como propósito partir de las prácticas efectivas (lo que en este trabajo nombramos como *mejores prácticas*), de cómo las personas hacían lo que hacían. En ambos casos, los procesos de diseño consistieron básicamente en conversaciones en las que les pedíamos a los expertos que le pusieran palabras a lo que hacían ya sin necesidad de deliberación. Tanto las secuencias como los materiales instruccionales fueron, finalmente, relatos que aludían a las reflexiones de los especialistas acerca de su *reflexión en la acción*: tuvieron que pensar en lo que hacían y ponerles palabras a sus acciones ahora conscientes, de resultas que fueron haciéndose más "maestros" a medida que iban descubriendo de qué clase de conocimiento estaba hecha su práctica efectiva.

3- Del conocimiento tácito al conocimiento explícito; del conocimiento explícito al conocimiento tácito.

Desde el campo de la investigación de las organizaciones, Ikujiro Nonaka³ cuestiona el paradigma según el cual las organizaciones son "máquinas procesadoras de

² Schon, Donald. El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Editorial Paidós, 1998, pag. 49 y sig.

³ Ikujiro Nonaka. The learning imperative. Managing people for continuous innovation, Cap. 3: "The knowledge creating company". Harvard Business Review, 1991.

información" y, en consecuencia, sólo es valioso el conocimiento formal y cuantificable. "Hay otra forma de pensar el conocimiento (...) en las organizaciones", dice el autor. "La clave del punto de vista japonés es la convicción de que crear conocimiento no es sólo cuestión de procesar información", sino de rastrear los insights, las intuiciones generalmente tácitas y subjetivas de los empleados, y convertirlos en conocimiento disponible y empleable para toda la compañía. Este proceso, que se inicia en las personas y desde ellas pasa a ser conocimiento compartido por toda la organización, es definido por Nonaka como aquél que convierte conocimiento tácito en conocimiento explícito, lo no verbal en verbal. Cuando otras personas "toman" de la organización esos conocimientos y se apropian de ellos para ampliar, revisar o reformular su propio conocimiento tácito, hay un segundo movimiento, inverso al anterior, de lo explícito a lo tácito.

En las experiencias relatadas, la etapa de relevamiento consistió, precisamente, en hacer explícito el conocimiento tácito de los expertos con los que trabajamos; el diseño de la instrucción intentó traducir ese know how en conocimiento accesible a todos los destinatarios de la formación. En la instancia de la instrucción, los aprendices comenzarían a apropiarse paso a paso de ese conocimiento depositado en el lenguaje.