



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Biblioteca "Alfredo L. Palacios"



La capacitación laboral y la construcción del conocimiento en las organizaciones. la generación de capacidades colectivas a la luz de un análisis de casos

Gore, Ernesto

2001

Cita APA:

Gore, E. (2001). La capacitación laboral y la construcción del conocimiento en las organizaciones, la generación de capacidades colectivas a la luz de un análisis de casos.

Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas

Este documento forma parte de la colección de tesis doctorales de la Biblioteca Central "Alfredo L. Palacios". Su utilización debe ser acompañada por la cita bibliográfica con reconocimiento de la fuente.

Fuente: Biblioteca Digital de la Facultad de Ciencias Económicas - Universidad de Buenos Aires



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIONES Y DOCTORADO


Tesis de Doctorado

La capacitación laboral y la construcción del
conocimiento en las organizaciones

*La generación de capacidades colectivas a la luz de un
análisis de casos*

Autor: Ernesto Gore
Director: Francisco M. Suárez

*Defensa oral y pública 15/5/02
Calificación sobresaliente*


Dr. JUAN JOSÉ GILLI
SUB-DIRECTOR
DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA

Buenos Aires
Junio de 2001

A Silvia, Marcelo, Alejandra y mis padres

Todo texto escrito es la historia de una red de conversaciones. Me es imposible expresar todas mis deudas de agradecimiento; ruego que esta lista incompleta sea aceptada como muestra de gratitud también a aquellos a quienes mi memoria hoy omite.

Carlos H. Acuña

Marcela Jabbaz

Carlos Altschul

Edith Litwin

Juana Brufman

Roberto Martínez Nogueira

Mauricio Contreras

Carlos Newland

Cristina Davini

Gilda L. de Romero Brest

Roberto Dvoskin

Ruth Sautu

Ernesto Gantman

Gustavo Seijo

Silvina Gvartz

Susana Vidal, *in memoriam*

Mi especial agradecimiento a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires; a mi director de tesis, el Dr. Francisco M. Suárez y a los Doctores Jorge Walter y Pedro Pavesi por sus lecturas de interminables borradores y valiosos comentarios que no se si he logrado reflejar cabalmente.

Al Ing. Francisco von Wuthenau, de la Universidad de San Andrés, a David Perkins (Ph.D) y el Proyecto Cero de la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard, y a Anne Donnellon (Ph.D) y Ed Cale (Ph.D) del Babson College.

A la Lic. Marisa Vázquez Mazzini, con quien coordiné el Seminario de Investigación realizado en el segundo semestre de 2000 en la Universidad de San Andrés y con quien he desarrollado por muchos años el trabajo profesional y teórico que sustenta este texto. También mi agradecimiento a los participantes de ese seminario y al personal de las empresas y consultores que me brindaron generosa información sobre los casos.

A Fernando Gore, Vicente Palermo y a Arie Plat.

E. G.

1.	<u>Objetivos del trabajo y metodología de investigación</u>	4
1.1.	<u>El porqué de este trabajo</u>	4
1.2.	<u>El objeto de estudio: la capacitación en las empresas</u>	5
1.3.	<u>Las preguntas iniciales</u>	6
1.4.	<u>Conceptos y definiciones</u>	6
1.5.	<u>La reconstrucción de los casos</u>	8
1.6.	<u>La investigación bibliográfica</u>	14
1.7.	<u>Guía para la lectura</u>	16
2.	<u>Un modelo evolutivo para el análisis de los casos</u>	17
2.1.	<u>Los modelos evolutivos</u>	17
2.2.	<u>La teoría del organizar de Karl Weick</u>	20
2.3.	<u>Un modelo basado en Weick para el análisis de los casos</u>	24
3.	<u>Tres programas de capacitación y su análisis</u>	27
3.1.	<u>Formación técnica en Telecom Argentina</u>	29
3.2.	<u>Análisis del caso Telecom</u>	52
3.3.	<u>Una maestría de empresas en Cervecerías Quilmes</u>	63
3.4.	<u>Análisis del caso Quilmes</u>	83
3.5.	<u>La formación de gerentes de local en Supermercados Norte</u>	94
3.6.	<u>Análisis del caso Norte</u>	116
4.	<u>Análisis comparativo de los casos</u>	128
4.1.	<u>Diferencias aparentes</u>	128
4.2.	<u>Similitudes estructurales</u>	129
4.3.	<u>Características propias</u>	134
5.	<u>Conclusiones</u>	143
5.1.	<u>Hacia una teoría de la enseñanza organizativa</u>	143
5.2.	<u>Los supuestos de la gestión del conocimiento</u>	146
5.3.	<u>Análisis de los supuestos de la gestión del conocimiento</u>	146
5.4.	<u>Consecuencias teóricas</u>	156
5.5.	<u>Consecuencias prácticas</u>	164
6.	<u>Glosario</u>	177
7.	<u>Bibliografía</u>	181

Sumario

El ejercicio de la capacitación en organizaciones genera preguntas difíciles de responder a través de la experiencia misma, como por ejemplo por qué mucha gente que ha aprendido individualmente nuevas habilidades no logra luego transferirlas a la gestión real. En tanto se trata de aprendizajes exitosos, estos problemas son observables aún en programas de buena factura técnico-pedagógica.

En busca de respuestas, descartamos la bibliografía que se centrara exclusivamente en el modo de diseñar un programa de instrucción, ya que entendíamos que el problema iba más allá: se trataba de entender cómo las organizaciones construyen capacidades colectivas. La capacitación debía dejar de ser el factor explicativo de la generación de capacidades para pasar a ser ella misma explicada por un proceso más amplio de construcción de conocimientos en el contexto de la organización.

Para realizar un muestreo teórico que permitiera clarificar las variables que intervienen en este proceso, se reconstruyeron tres programas de capacitación de buena calidad técnica y largo aliento realizados en nuestro medio. Además del programa de instrucción en sí, en el relevamiento fueron considerados el contexto, el proceso a través del cual se generó y los resultados posteriores a juicio de los protagonistas.

Para el análisis, se utilizó un modelo evolutivo propuesto por Karl Weick, que se aparta de aquellos que consideran a las organizaciones entes diseñados para aplicar conocimientos preexistentes, y en cambio se centra en un proceso a la vez social, de construcción de redes, y cognitivo, de selección y retención de significados.

Confrontando el modelo con los casos fue posible establecer nueve pasos comunes en todos los programas analizados, donde las diferencias en el desempeño estaban dadas por la eficacia para construir nuevas redes y sentidos, así como por el manejo de diferentes tipos de conocimiento.

El análisis de la interacción entre diferentes tipos de conocimiento: individual y colectivo, explícito y tácito, y de circuito simple y circuito doble, en un proceso de construcción de significados en redes, requirió a su vez de nuevos aportes teóricos. Esta interacción entre prácticas y procesos observables en los casos y conceptos teóricos, caracterizó todo el proceso hipotético-inductivo de la investigación.

De la confrontación entre los casos y la teoría fue posible inferir quince proposiciones teóricas relativas a una teoría de la enseñanza en organizaciones no escolares y diez consecuencias prácticas para la organización de procesos de generación de capacidades organizativas.

En otras palabras, nos hemos preguntado cómo se despliega el proceso previo que da origen a la capacitación, cómo incide en el desarrollo posterior de la misma y cómo influye la capacitación sobre la posibilidad de desarrollar nuevas capacidades organizativas. Hemos concluido en que la capacitación no puede ser entendida si no es dentro del proceso de generación de capacidades colectivas en el que se genera. El proceso de generación de estas capacidades es un aprendizaje colectivo para realizar acciones conjuntas que los actores no podrían desempeñar en forma individual. Por lo que hemos visto, este proceso no es puramente abstracto y simbólico, sino que se construye a través de la acción, en gran medida sin planeamiento y a partir de procesos de mercado.

1. Objetivos del trabajo y metodología de investigación

There is no "master plan" for organizational intelligence,
no simple set of policies or organizational structures
that achieve organizational intelligence.

David Perkins
Progressive Interactions

En este capítulo describiremos nuestras expectativas iniciales en cuanto al aporte de esta investigación, y el método utilizado. En tanto algunas de las expectativas se fueron modificando a lo largo de la tarea, la dinámica del relato intentará al mismo tiempo reseñar los propósitos iniciales y las modificaciones que fueron sufriendo en la investigación de campo y el contraste con las teorías.

1.1. El porqué de este trabajo

Para quienes nos dedicamos a la teoría y la práctica de la capacitación de personal en organizaciones, la pregunta sobre los resultados de nuestro trabajo conlleva interrogantes de difícil respuesta:

¿Le sirve a la gente lo que aprende en los cursos?

¿Sirve lo aprendido para mejorar rutinas de trabajo?

¿Por qué muchos de los que han aprendido nuevas habilidades no logran transferirlas a la gestión?

¿Por qué una empresa decide capacitar a su gente en alguna cosa y no en otra?

¿Cómo saber si la capacitación resultó exitosa?

Desde la perspectiva limitada de las personas a cargo de la organización o la conducción de los cursos, las respuestas a veces son imposibles y suelen ser reemplazadas por perplejidades o por enunciados que no explican, tales como *resistencia al cambio, modas o, simplemente, en algún momento lo aplicarán.*

Algunas perspectivas intentan aproximaciones cuantitativas al problema. El tradicional esquema de Kirckpatrick (1983), por ejemplo, propone medir la reacción de los participantes (el grado de valoración de la actividad), su aprendizaje, la aplicación de lo aprendido y su incidencia en los resultados de la organización. Este esquema, que parece muy coherente, presenta algunas dificultades prácticas casi insalvables: es extremadamente difícil deslindar el aporte de la capacitación a ciertos resultados específicos, en los que también juegan otros factores. Además, es posible que tenga algunos sesgos teóricos discutibles, porque es peligroso medir un proceso que no se sabe exactamente cómo funciona, ya que esto puede llevar a elegir indicadores relativamente irrelevantes. Si el conocimiento es un factor de la producción, el problema no puede limitarse a comparar el costo de la capacitación con aumentos inmediatos en la productividad, en tanto nadie conoce los costos de oportunidad de los conocimientos que no se lograron.

Por otra parte, en los últimos años el desarrollo de las formas digitales de la información ha abierto camino a nuevas formas de generar y compartir conocimiento en las organizaciones, lo que ha recibido el nombre de Knowledge Management (Pfeffer y Sutton, 2000; Gladstone, 2000). Hay, sin embargo, indicios de que en este quehacer se están repitiendo problemas comunes en las formas más tradicionales de capacitación. Es probable que esto suceda porque las nuevas tecnologías se basan en las mismas incertidumbres teóricas sobre cómo se construyen, aprenden y enseñan los conocimientos en contextos organizativos. Una aproximación más fundada a los viejos interrogantes podría ser una ayuda para los nuevos.

Por último, la capacitación habitualmente se realiza repitiendo rituales escolares y esperando resultados que no se sabe exactamente de qué dependen, ya que carecemos de una teoría de la enseñanza en organizaciones no escolares. Este trabajo, que parte del análisis de casos, es un intento por entender la lógica de la capacitación y sentar las bases para una teoría. Para ello, fue necesario tratar de comprender el proceso de capacitación dentro del marco institucional y organizativo más amplio en el que éste se produce, lo cual significó un replanteo de la cuestión, que incluyó necesariamente revisar las preguntas iniciales.

1.2. El objeto de estudio: la capacitación en las empresas

Las organizaciones utilizan la capacitación como una de las herramientas usuales para incorporar nuevas conductas y modificar rutinas. Por lo general, consiste en clases dictadas en el aula, a la manera escolar, aunque también puede tomar otras formas, como el entrenamiento en el lugar de trabajo o a distancia. Se trata de actividades planeadas y relativamente formalizadas de enseñanza, que se realizan en organizaciones para mejorar el desempeño de personal que ocupa o ha sido seleccionado para ocupar algún puesto de trabajo.

La capacitación es un proceso educativo que, como tal, constituye un intento más o menos controlado de lograr ciertos aprendizajes (Gore y Dunlap, 1988). Sin embargo, tiene también algunas características que la hacen especial y que requieren que sea estudiada y analizada de manera particular.

Habitualmente, el término “capacitación” tiene una fuerte connotación profesional y está ligado a la transferencia de lo aprendido al trabajo, en un contexto determinado y en relación con roles o competencias profesionales. Aquí le daremos un sentido mucho más amplio que cuando se lo utiliza para describir aprendizajes que se logran repitiendo mecánicamente ideas o movimientos: incluirá procesos de análisis, discusión y reflexión.

Por este motivo, hemos definido a la capacitación como un proceso planificado de adquisición de nuevos conocimientos susceptibles de ser transferidos a las rutinas de trabajo, para modificarlas en parte o sustancialmente, y no sólo para resolver problemas sino para cuestionar los criterios a partir de los cuales son resueltos

1.3. Las preguntas iniciales

He aquí las preguntas orientadoras, cuya formulación es, en sí, un resultado de la investigación:

¿Cómo se despliega el proceso previo que da origen a la capacitación?

¿Cómo incide en el desarrollo posterior?

¿Cómo incide la capacitación sobre la posibilidad de desarrollar nuevas capacidades organizativas?

La lógica de estas preguntas está sustentada en nuestra expectativa de poder mostrar que la historia institucional de un programa de capacitación tiene una estrecha relación con su estructura, diseño y consecuencias posteriores.

En nuestro análisis, no nos hemos limitado a considerar a la capacitación como un conjunto de prácticas escolares dentro de la empresa. Por el contrario, nos hemos preguntado cómo y por qué, y a través de qué procesos, una organización se involucra en esas prácticas y, más importante aún, cómo incide la génesis sobre esas prácticas y sus consecuencias.

En tanto producto de un proceso social complejo, tampoco hemos considerado a la capacitación exclusivamente en función de sus objetivos explícitos, sino como el producto de una red de acuerdos, por lo general tácitos, lo que necesariamente connota una dimensión política del problema, caracterizada por la relación entre saber y poder.

Los objetivos explícitos fueron analizados, pero sólo como uno de los tantos indicadores de las expectativas, no siempre coincidentes ni manifiestas, de los diferentes grupos involucrados en la construcción del programa de capacitación. Intentar explicitar esas expectativas fue una de las tareas de la investigación.

Los casos se recopilaron siguiendo un esquema previo que incluyó entrevistas y análisis de material escrito. Luego se los analizó a partir de un ordenamiento de los datos, realizado sobre la base del modelo analítico elaborado por Karl Weick¹ (1979).

La confrontación de los casos con la teoría disponible abrió a su vez otros interrogantes que convocaron a nuevos planteos teóricos para su análisis. En cierta medida, esta tesis es la historia de esa relación.

1.4. Conceptos y definiciones

Las cuestiones a las que nos referimos en el punto anterior obligaron a incorporar diferentes conceptos desarrollados a lo largo del trabajo y que se encuentran incluidos en el glosario. De todas maneras, para facilitar la lectura, conviene adelantar algunas definiciones.

De aquí en más, reservaremos la palabra **capacitación** para denominar al proceso planeado y orientado a promover la adquisición de nuevos

¹ Además de la obra de referencia hemos incluido otros trabajos del mismo autor que están citados en cada caso. Cuando mencionemos a Weick sin más datos, nos referimos a *Social Psychology of Organizing*, cuya primera edición es de 1969, aunque utilizamos la versión revisada de 1979.

conocimientos para resolver problemas y para cuestionar los criterios a partir de los cuales son resueltos, conocimientos susceptibles de ser transferidos a las rutinas de trabajo y modificarlas en parte o sustancialmente.

Utilizaremos el término **conocimiento** en el sentido en que lo usa Gladstone (2000), para referirnos a creencias justificadas, a lo que los actores creen que saben². Llamaremos **conocimiento explícito** al conocimiento verbalizado, generalmente controlable, mensurable y administrable, y **conocimiento tácito** al conocimiento no verbalizado, arraigado en la acción y la experiencia, subjetivo y ligado al contexto (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Denominaremos **capacidades colectivas** a los desempeños que los individuos pueden lograr actuando colectivamente en el contexto organizativo.

Llamaremos **aprendizaje colectivo** al proceso amplio -planeado o no- de generación de conocimientos, que lleva a la adquisición de nuevos desempeños compartidos y disponibles para ser puestos en acción.

Definiremos **rutinas** como patrones de conducta predecibles (Nelson y Winter, 1982).

Utilizaremos la palabra **redes** para denominar a diferentes tipos de agrupamientos, sin discriminarlos entre sí en tanto se comporten como *patrones recíprocos de comunicación e intercambio* (Powell, 1990), con estructura a la vez centralizada y descentralizada, formal e informal, estable (infraestructuras) y flexible (las trayectorias en la red), y que se ubiquen en algún punto intermedio entre la organización y el mercado.

En nuestro análisis nos referiremos a **entes colectivos**³ para designar a cierto tipo de redes que realizan un quehacer conjunto, para el que al menos sus miembros esperan un desempeño y mantienen una interrelación más o menos ajustada.

La expresión **red de programa**, por su parte, definirá a la red formada por aquellos que comparten una percepción aproximadamente común de un problema y ven a cierto proyecto de capacitación como una forma posible de encararlo. Esto incluye no solamente a los actores involucrados sino también a los acuerdos por ellos logrados y a la factibilidad técnica de realizar dichos acuerdos.

Hemos llamado **constituyentes** de la situación (en una traducción libre del inglés *constituencies*) a aquellos que teniendo o no participación en la red de programa pueden incidir significativamente en los resultados que se esperan (Walter y Gore, 1996).

En lo que respecta a la palabra **enseñanza**, la utilizaremos en su sentido usual para describir acciones más o menos deliberadas llevadas a cabo por un docente para promover aprendizajes y, en un sentido más amplio, para describir la acción que ciertos artefactos, rutinas o lenguajes propios de una

² La gente está informada cuando maneja datos que encuadran en la comprensión de la realidad, son útiles y comunicables; tiene *conocimiento* o *sabe* algo cuando además cree que eso es cierto o está probado .

³ En forma abreviada, eliminaremos la palabra *ente* y nos referiremos a *un colectivo*.

red llevan a cabo promoviendo ciertos aprendizajes en los individuos que se relacionan con ellos⁴.

En forma similar, utilizaremos la palabra **escolar** para referirnos a procesos didácticamente planeados para lograr aprendizajes a través de un facilitador, ya sea en el aula o en los lugares de trabajo. La contraponemos a procesos *no escolares* -no planeados-, que transcurren en la dinámica organizativa misma, sin roles predefinidos en lo que hace a la instrucción y que promueven enseñanzas y aprendizajes.

Utilizaremos el concepto de **mente colectiva** en la forma en que lo utilizan Weick y Roberts (1993) al referirse al patrón de interrelaciones entre individuos que se consideran a sí mismos parte de un grupo; en esos casos los individuos *subordinan* sus *contribuciones* a las *representaciones* que tienen del funcionamiento del sistema.

1.5. La reconstrucción de los casos

Los casos fueron reconstruidos utilizando entrevistas semiestructuradas, reiteradas con los docentes, diseñadores, participantes, ejecutivos y consultores involucrados, e información escrita brindada, en todos los casos, por los consultores y las empresas.

Para esta reconstrucción, en cada caso se consideraron tres etapas: la *génesis*, la *implementación* y las *consecuencias organizativas* de los programas analizados. Se trataba de entender las consecuencias organizativas, vía el pasaje a la acción de lo aprendido, a partir de características presentes en la etapa de génesis e implementación. Para ello, consideramos que el pasaje a la acción de lo adquirido en un programa de capacitación requería algunas condiciones organizativas y ciertas condiciones de enseñanza que debían evidenciarse en las etapas de génesis e implementación.

En lo que hace a las condiciones organizativas, consideramos que eran necesarias reglas, acuerdos o permisos más o menos formales que facilitarían la puesta en práctica de lo aprendido, así como ciertas herramientas, tecnologías o equipamiento que lo hicieran factible.

Respecto a la enseñanza, entendimos que era necesario que el entrenamiento habilitara la maestría mínima necesaria para desarrollar las acciones que se pretendían en el contexto real de trabajo.

Para analizar la génesis del programa, tomamos los actores involucrados y su definición del contexto interno y externo de la organización, los acuerdos por ellos logrados y la factibilidad técnica de realizar dichos acuerdos. A este conjunto de datos lo llamamos *red de programa*; esto es, las condiciones organizativas, en términos de acuerdos y factibilidad, que lo sustentan y

⁴ La utilización en sentido amplio de la palabra "enseñanza" es coincidente con uno de los contextos de aprendizaje social descritos por Salomon y Perkins (1998), al que describen como una *mediación social a través de andamiajes culturales*. Aún cuando el aprendiz no reciba ayuda directa ajustada a sus necesidades de ningún otro agente, que sería la definición en su sentido más usual, puede ser ayudado a aprender a través de un ambiente que provee fuentes de información, oportunidades para actuar y retroalimentación.

predicen su impacto sobre la organización. La idea es que la red del programa, establece implícita o explícitamente las condiciones del diseño de la instrucción, que serán relevantes para analizar el proceso de enseñanza. Opera allí el supuesto, aparentemente correcto, de que los elementos de diseño, y aun de aprendizaje, que no se encuentren sustentados en la red de programa tendrán dificultades para ser puestos en acción.

Por último, el pasaje a la acción de lo aprendido fue relevado a través de la percepción de los diferentes grupos de actores involucrados, de la incidencia del programa sobre las rutinas organizativas y de la relación de lo logrado con las expectativas.

Los diferentes datos que nos propusimos reconstruir, en relación con el contexto de origen y con la generación del programa, fueron:

- a. El alineamiento de los constituyentes respecto de la definición del problema, sus estrategias de solución y el papel de la capacitación en ellas.
- b. El cambio institucional que el proyecto implicaba, su nivel y grado de formalización.
- c. La factibilidad técnica de ejecución de lo aprendido.
- d. La relación entre el proyecto de capacitación y su contexto como requisito del diseño.

a. Alineamiento de los constituyentes

En lo que respecta al alineamiento de los actores en relación a la definición del problema, sus estrategias de solución y el papel de la capacitación en ellas, se intentó verificar quiénes habían participado realmente, y no sólo formalmente, en la construcción de la idea, cómo habían definido el problema (y una acción de capacitación como parte de su solución), sus objetivos, sus intereses y sus posibilidades (de crear, de ejecutar o de vetar reglas) así como su nivel de compromiso con el proyecto.

La idea fue que aquí aparecería un “mapa” de actores con diferentes grados de involucramiento. En primer lugar, un núcleo central al que llamaríamos “zona de generación”; esto es, el núcleo inicial que había definido un problema y una estrategia de capacitación como parte de su solución. Ese “núcleo de generación” podría a su vez involucrar a otra gente en la idea, y nos referiríamos a este segundo grupo hablando de “zona de involucramiento”. Supusimos que otros interlocutores podrían tener una coincidencia de intereses u objetivos más limitada, conformando “zonas de aceptación condicionada”, y sectores más o menos informados sobre las acciones que se desarrollaban y sus objetivos con un grado de adhesión desconocida, a los que llamaríamos “zonas informadas”.

Por último, entendimos que habría también “zonas de silencio”, grupos que no hubieran sido percibidos como interlocutores válidos para el proyecto y que no tuvieran ninguna información, y “zonas de conflicto”, con grupos cuyos objetivos o intereses se opusieran a los que representaba el programa.

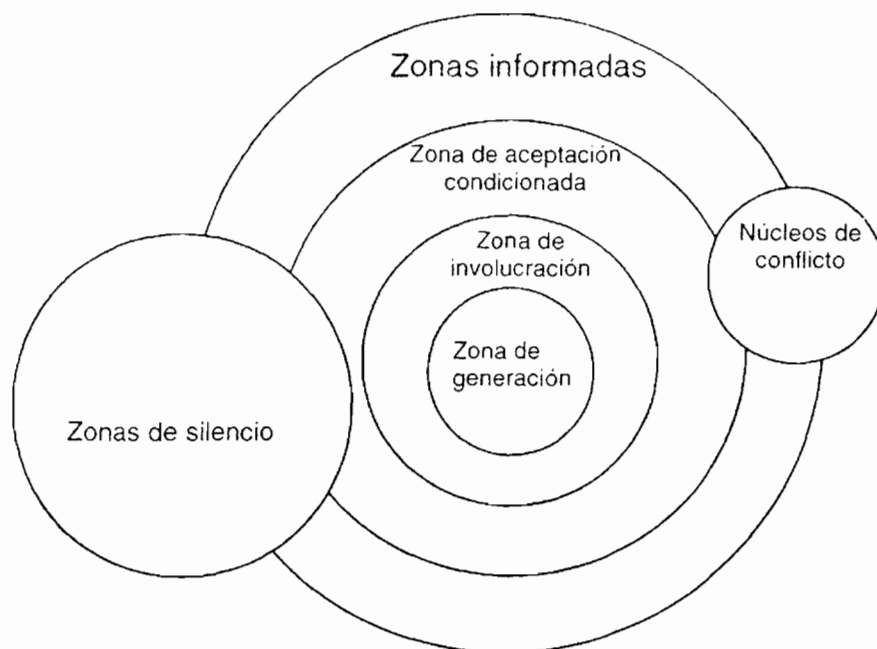


Gráfico No.1 Mapa de actores en la génesis de un programa de capacitación.

Si bien este esquema fue útil para orientar las entrevistas, en la narración posterior de los casos prescindimos de la nomenclatura, ya que resultaba mucho más efectivo e ilustrativo describir los diferentes subgrupos y redes y su comportamiento en forma concreta, y no de manera abstracta.

También creímos necesario establecer la forma en que los diferentes subgrupos explicitaron el problema, ya que consideramos que esto podía incidir en las expectativas que el programa de capacitación debía atender. Diversos síntomas organizativos podían ser relacionados y puntuados de diferentes maneras, y cada una de ellas constituía problemas distintos a los que correspondían soluciones diferentes. Es clave notar aquí que, como se observa claramente en al menos uno de los casos, aquellos constituyentes que no participan en la construcción del significado del programa, tarde o temprano dificultan la posibilidad de transferir lo aprendido a la práctica.

b. Cambio institucional

Con respecto al cambio institucional y los acuerdos logrados, las diversas historias requerían diferentes reglas de juego y diferentes acuerdos para que las nuevas reglas pudieran ser establecidas. La idea fue que la capacitación aparecería como parte de un sistema de acuerdos mayor, no siempre explícito, que la implicaba y le daba sentido. Aquí se trataba de recuperar ese sentido para entender cómo el programa modificaba o se relacionaba con modificaciones en el sistema de reglas existentes en la organización, algo que efectivamente ocurrió, como veremos a lo largo de las narraciones.

Aunque las palabras *rutinas*, *reglas* y *acuerdos* no son sinónimos en sentido estricto y sugieren diferentes niveles lógicos, en el análisis las hemos utilizado como si lo fueran, para referirnos a restricciones de la conducta producto de pactos entre distintos actores, que implican ciertos *modos previsibles de hacer las cosas*.

Consideramos, siguiendo a Scott (1995), que institucionalmente estas reglas podían tener diferentes grados de formalización y adoptar la forma de regulaciones (explícitas), normas (valores, rasgos culturales) o supuestos cognitivos (criterios de corrección o estética compartidos, que formarían parte de la "realidad" para los distintos actores).

Asimismo, consideramos que si bien la capacitación a veces se relaciona con la modificación de una rutina determinada, en muchos casos apunta a un nivel más alto al implicar la forma en que las rutinas son establecidas o, más aún, a los mecanismos a través de los cuales se determina quiénes las establecen⁵.

c. Factibilidad técnica

Respecto a la factibilidad técnica de ejecución de lo aprendido, las preguntas estuvieron referidas a las posibilidades reales de implementar los acuerdos logrados. Como veremos, aparecieron diferentes problemas de factibilidad en cada uno de los casos.

d. Relación entre el proyecto de capacitación y su contexto

En lo que se refiere al diseño del programa de capacitación, definimos inicialmente los requisitos del diseño en relación con las características del contexto, a partir de las dos variables de la situación con incidencia directa sobre el pasaje a la acción de lo aprendido: el grado de acuerdo entre los constituyentes de la situación y el grado de factibilidad técnica para llevar a la acción lo aprendido (Walter y Gore, 1996).

Entendimos el grado de acuerdo como consenso colectivo traducido en reglas más o menos formalizadas y necesario para modificar las rutinas existentes. Relacionamos la factibilidad técnica con la disponibilidad de las herramientas, ya fueran información, instalaciones o equipos necesarios para poner en práctica las ideas acordadas.

En tanto se trataba de dos variables, cada una podía tener un grado "alto" o "bajo". Por lo tanto, habría al menos cuatro contextos diferentes: uno de alto acuerdo y alta factibilidad; un segundo de alto acuerdo y baja factibilidad; un

⁵ Caracterizamos diferentes niveles de normas a partir de Acuña y Tommasi (1999) quienes hacen notar que no todas las reglas, son del mismo nivel lógico. Hay acuerdos (o reglas) sobre resultados concretos, muchas veces rutinas de trabajo, a las que llaman R1. Hay también acuerdos, de otro nivel, sobre quiénes son los actores y la forma en que los R1 son decididos. Esos acuerdos sobre como se establecen las rutinas o los resultados esperados, son R2. A su vez, están las R3 que no se refieren ya a asuntos específicos ni a como se debe manejarlos sino a cómo se decide quién decide qué en la organización. Nuevamente, aunque por razones de simplicidad no utilizamos luego esta nomenclatura en la exposición, los diferentes niveles de normas que un programa de capacitación implican son discutidos y aparecen claramente en los casos y en su análisis.

tercero de bajo acuerdo y baja factibilidad y, finalmente, un cuarto de alta factibilidad y bajo acuerdo

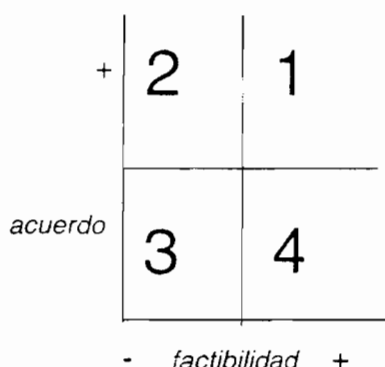


Gráfico No.2 Matriz de Contextos. Fuente: Gore E, Vázquez Mazzini M (1995).

Consideramos que cada contexto requería de un diseño de la capacitación diferente. Según la situación, la capacitación podía operar brindando habilidades específicas (cuadrante 1), facilitando una búsqueda de medios para resolver problemas organizativos (cuadrante 2), instalando un tema controversial en la organización (cuadrante 3) o bien ayudando a crear condiciones de acuerdo para el logro de objetivos factibles (cuadrante 4).

La idea, aquí, era preguntarle a los diferentes entrevistados en qué casillero ubicarían el programa. En la práctica esto resultó imposible. En primer lugar porque resultaba difícil para los entrevistados ubicar el programa sobre la base de referencias tan abstractas. En segundo lugar porque un programa no atendía un solo problema, por lo que cada cuestión involucrada podía encontrar una ubicación diferente. En cambio, los actores brindaron muchas referencias sobre cómo las discusiones previas habían conformado lo que luego fue el diseño de la instrucción, de modo que preferimos operar directamente con esas referencias, que resultaron extremadamente ricas.

A diferencia de lo que ocurrió con otros supuestos que sirvieron para las entrevistas pero que no explicitamos en el análisis posterior, éste resultó útil para nuestro análisis pero no para las entrevistas.

En lo que respecta a la implementación del programa, incluimos en las entrevistas preguntas sobre el diseño y la práctica de la enseñanza.

En el análisis del diseño consideramos dos niveles. Uno concerniente a la metodología general de enseñanza, la asignación de recursos, la selección de alumnos y de instructores, y el establecimiento de requisitos de ingreso y criterios de evaluación, al que llamamos "macrodiseno". Al otro nivel lo llamamos "microdiseno" y lo definimos como el proceso por el cual se establece qué es lo que debe ser comprendido y qué tipo de desempeños del docente y del alumno son requeridos para lograr y mostrar la comprensión buscada.

Cabe señalar que, en realidad, el análisis del macrodiseno se superpone con las conversaciones preliminares de definición del problema y establecimiento

de acuerdos, que determinan los requisitos del diseño. Supone el conjunto de definiciones más generales que hacen a la coherencia externa del programa en tanto enlazan la enseñanza con las diferentes instancias organizativas. Incluye decisiones básicas sobre tiempos y recursos, participantes, instructores y temas, estrategias generales de enseñanza, involucramiento de directivos y estrategias de comunicación.

En la práctica, los datos del macrodiseño, aparecieron siempre más ligados al proceso político de construcción de redes que al proceso técnico de planeamiento de la capacitación, lo que proporcionó indicadores claros de la red de programa que sustentaba la instrucción, por cuanto cada una de estas decisiones involucraba la capacidad de asignar recursos organizativos al proyecto, en términos económicos y políticos.

En lo que respecta al microdiseño y a la práctica de la instrucción⁶, el material obtenido fue muy abundante en dos de los casos y suficiente en el tercero. Sin embargo, nuestro análisis se centró más en la relación entre los factores institucionales y el macrodiseño que en el diseño de detalle y la práctica de la capacitación en el aula o en el lugar de trabajo. Esto fue así porque esa práctica resultó, en cierta medida, lo más predecible de los programas de capacitación, de manera que la tomamos cuando se apartaba de lo rutinario y esperable, y más para explicarla que para utilizarla como elemento explicativo. Por este motivo, aunque en los tres casos se encontrarán descripciones de metodologías y procesos de instrucción, el análisis estará siempre relacionado con la historia y los propósitos del programa, sin juicios técnicos sobre esas metodologías.

En cuanto a las consecuencias organizativas, se trataba de entender de qué manera las acciones de capacitación podían haber contribuido a modificar el sistema de reglas de la organización, a través de un ejercicio diferente de prácticas y rutinas, modificando la forma en que éstas eran establecidas o los mecanismos a través de los cuales se establecía quién determinaba las prácticas y rutinas aceptables.

Para ampliar la comprensión acerca de la manera en que el programa podía haber contribuido a estos desarrollos, fue necesario relevar la percepción de los diversos grupos que conformaban la red del programa (incluidos los participantes) sobre las modificaciones operadas en la situación que constituía el requisito de diseño a partir de la enseñanza.

En cada caso, no se trataba de establecer en qué medida la capacitación, confrontada directamente con otros factores, había ayudado a producir esas modificaciones sino de entender qué acuerdos plasmados en la red de programa pudieron convertirse en acción y cuáles no. De estos últimos, interesaba determinar cuáles habían sido los factores que aparentemente habían impedido su conversión en acciones, cuáles se relacionaban directamente con el diseño y las competencias que la instrucción brindaba al participante, y cuáles con omisiones en la red misma del programa.

⁶ Hemos llamado *práctica de la enseñanza* al conjunto de acciones e interacciones que constituyen el proceso de instrucción o facilitación.

1.6. La investigación bibliográfica

Al igual que cualquier otra construcción de conocimiento, una tesis es una historia de conversaciones dentro de una red. La síntesis de ese proceso puede resultar engorrosa, por cuanto nos referiremos a autores y temas que serán desarrollados en los capítulos siguientes. Sin embargo, tiene sentido reseñar esa historia, aun en forma escueta, para mostrar el camino que siguió la reflexión.

Antes de que se iniciara este trabajo, algunas de sus preguntas centrales habían aparecido planteadas como tales en otros anteriores. Entre ellas, ¿cómo se construyen los aprendizajes sociales, en contraposición a los individuales? (Gore y Dunlap, 1988), ¿cómo inciden las características del contexto en relación con la transferencia de los aprendizajes? (Gore y Vázquez Mazzini, 1995) o ¿cuál es el papel de los constituyentes en la red programa? (Walter y Gore, 1996). Otras preguntas fueron apareciendo en la práctica profesional y la lectura posterior, sobre todo en lo que hace a los procesos de institución y destitución, y a las teorías del aprendizaje. En ese caso, tenían que ver con cómo es que algunos aprendizajes llegan a convertirse en rutinas organizativas.

La bibliografía institucional ha tenido un enorme crecimiento en la última década, congregando a autores de diversas extracciones, por lo que su caracterización resulta particularmente compleja.

Según Jepperson (1991) la palabra *institución* denota un diseño estable de actividades repetidas en una cierta secuencia. Las instituciones tienen un cierto carácter reproductivo, se hacen porque tienen un significado y tienen un significado porque se hicieron. Hay una institución allí donde una actividad se mantiene "a sí misma" a menos que haya una acción social destinada a impedirlo.

W. Richard Scott (1995) define a las instituciones como *estructuras y actividades cognitivas, normativas y regulativas que proveen de estabilidad y significado a la conducta social*, haciendo hincapié en que distintos teóricos han enfatizado uno u otro aspecto como central.

Según Scott, algunos le dan más relieve al proceso regulativo explícito, fijación de reglas, seguimiento y control, y mecanismos de aprobación de normas. Las instituciones son, en esta perspectiva, sistemas estables de reglas respaldados por vigilancia y poder de sanción (Shepsle, 1989; Williamson, 1975; 1981; 1985; North, 1986).

Un segundo grupo de analistas ve a las instituciones descansando en reglas normativas que le dan una dimensión prescriptiva, evaluativa y obligatoria a la vida social (Parsons, 1937; Katz y Lazarsfeld, 1967; March, 1984).

Otros autores, encabezados por sociólogos y antropólogos, ponen el acento en la centralidad de los elementos cognitivos en las instituciones. En esta línea, Mary Douglas (1966, 1986) y sus antecesores Emile Durkheim (1903) y Lévi-Strauss (1958) son ejemplos de investigadores que describen a las instituciones como contextos donde la gente crea significados compartidos, símbolos, rituales y esquemas cognitivos capaces de permitir interacciones significativas entre ellos mismos y con el mundo. El sentido de relevancia de algunas ideas, y el sinsentido de otras, es recibido como parte del ambiente

social. En esta última perspectiva, la construcción institucional y la construcción de sentido aparecen como dos procesos interdependientes.

Tuvo también influencia el trabajo de Mark Zbaracki (1998), en el que analiza el proceso de introducción de *Total Quality Management* en cinco organizaciones, y en el que intenta explicar el papel de la retórica y de lo institucional en este proceso. Para ello, utiliza el modelo evolutivo desarrollado por Karl Weick en *Social Psychology of Organizing* (1979) y muestra cómo al introducirse los programas de TQM quienes debían implementarlos no tenían aún experiencia en su aplicación, por lo que la acción seguía a la retórica. Este proceso se va invirtiendo en tanto los programas se hacen realidad. Zabaracki observa además que en tanto se incorporan, los programas van perdiendo su parte "dura", estadística, para quedar reducidos a declaraciones asimilables al contexto institucional, proceso que liga al tradicional señalamiento de Selznick (1957) de que en las organizaciones lo institucional tiende a desplazar a lo técnico.

Al intentar analizar los casos, fue claro el lugar que ocupaban la interacción simbólica y la construcción de sentido en todo el proceso descrito, así como la tensión entre lo institucional y lo técnico. Sabíamos que el planteo de este autor sería relevante, aunque aún no sabíamos en qué forma.

En los modelos racionales de management se incorporan nuevas rutinas a la organización a través de alternativas deliberadas de acción futura; en el análisis de los casos, sin embargo, lo que resulta visible es que estas alternativas no surgen de un "plan maestro" sino de un proceso continuo de interacción y construcción de sentido. Ya relevados los casos, los comentarios del Dr. David Perkins, de la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard, sobre la imposibilidad de buscar la inteligencia organizativa en algún conjunto de políticas o estructuras organizativas y la necesidad de hacerlo en las interacciones, nos llevó a prestarle atención al trabajo pionero de Weick (1979) que, aunque conocíamos y había sido utilizado por Zabaracki, no habíamos tenido en cuenta hasta el momento.

La consideración del trabajo de Weick, que encuadramos dentro de un enfoque evolutivo planteado por Bill McKelvin (1982), nos permitió una lectura de los casos en la que la obtención de pautas de conducta inteligente no fuera contingente a la existencia de procesos de control o planes previos, sino que dependiera de los patrones de construcción de sentido. Sobre esta base, fue posible insertar el aporte de las otras teorías.

Este modelo, cuya utilización no estaba inicialmente prevista, nos permitió una lectura de los casos en la que la obtención de pautas de conducta inteligente no fuera contingente a la existencia de procesos de control o planes previos, sino que dependiera de los patrones de construcción de sentido. Sobre esta base fue posible insertar el aporte de las otras teorías.

Tal como veremos más adelante, el trabajo de Weick (1979) resultó efectivamente útil para describir los procesos de aprendizaje y de institución como un único proceso de construcción de significado a través de interacciones en redes, a la vez sociales y cognitivas. En el análisis de los casos encontramos que muchas de estas redes constituyen *entes colectivos* que deben realizar algún desempeño conjunto. En algunos casos, la

construcción de sentido que hacen las diferentes redes no es coincidente, lo que dificulta el desempeño conjunto y produce que aunque las redes aprendan, la organización no logre incorporar nuevas capacidades. Esta observación, que se dio a través de la confrontación de los datos con las teorías y su discusión en el seminario arriba citado, nos llevó a incluir entre las unidades de análisis no solamente a los individuos y las organizaciones sino a otros entes tales como las redes y los colectivos.

A su vez, del análisis comparativo de los casos fue posible enunciar quince proposiciones teóricas relativas a la generación de capacidades colectivas y su relación con la capacitación que, creemos, son extensivas a otras formas de gestión de conocimientos.

Estos elementos nos impulsaron a una nueva búsqueda bibliográfica, para comparar los supuestos que parecen regir la gestión del conocimiento en la capacitación concebida como una *escuela*, con una gestión más apta para organizaciones no escolares, a la que nos referiremos más adelante.

La comprobación de que el aprendizaje no se ceñía a los límites propietario-jurídicos de la organización, nos obligó a dejar de lado el concepto de *aprendizaje organizacional* con el que habíamos trabajado durante veinte años, para preferir el de *aprendizaje colectivo*, que es el que utilizamos en este trabajo. Significativamente, nos encontramos luego con un trabajo posterior de Weick (1993), que desconocíamos y que también prefería la utilización del concepto de *colectivo* al de *organizacional*.

El análisis de las teorías del aprendizaje, a su vez, nos llevó a centrarnos en distinciones entre aprendizaje individual y colectivo, tácito y explícito más que en otras distinciones basadas en *niveles de aprendizaje* (Bateson, 1972; Argyris y Schön, 1978; Argyris, 1993), tal como surgía de nuestra propuesta inicial.

1.7. Guía para la lectura

En el capítulo siguiente, nos referiremos al modelo teórico de Weick que utilizaremos para el análisis de los casos.

El tercer capítulo es muy extenso pues está dedicado a la exposición de los casos y a su análisis en base al modelo de Weick y de otros aportes complementarios.

El capítulo cuarto es una síntesis de los resultados que surgen del análisis de los tres casos. Retoma las preguntas iniciales de la investigación, considerando las semejanzas y las diferencias que aparecieron entre los programas analizados.

El capítulo quinto trata sobre las conclusiones y los aportes del trabajo. En la primera parte hemos utilizado elementos teóricos o surgidos de los casos para esbozar las bases de una teoría de la enseñanza en contextos organizativos, luego exponemos algunas consecuencias hipotéticas, teóricas y prácticas, de esa teoría.

La bibliografía y un glosario más completo que el incluido en este capítulo pueden encontrarse al final del texto.

2. Un modelo evolutivo para el análisis de los casos

En el primer capítulo hemos llamado *capacitación* a ciertas actividades deliberadas de enseñanza, de generación de aprendizajes en contextos organizativos.

Hemos propuesto también diferenciar a la capacitación del proceso más amplio y menos sistemático de *aprendizaje colectivo*, que se refiere a la construcción y transmisión de *capacidades colectivas*. No todos los procesos de aprendizaje colectivo requieren capacitación, pero todos los procesos de capacitación deberían estar más o menos ligados a algún proceso global de aprendizaje colectivo.

Lo que estamos diciendo es, esencialmente, que la capacitación no puede ser explicada prescindiendo del proceso global de aprendizaje colectivo que se produce en la organización. Cuando se intenta instrumentar o explicar la capacitación prescindiendo de ese proceso global, lo que se obtiene es un ritual escolar descontextuado. Se reemplaza la institución real que en su proceso de cambio ha generado, por una institución escolar abstracta que carece de poder explicativo y de poder de cambio en la institución real.

La cuestión es si podemos reconocer en esos procesos de aprendizaje colectivo ciertas regularidades o rasgos que permitan su descripción, para poder considerar luego cómo se relacionan esos procesos con los de capacitación asociados.

Propondremos aquí que ese proceso global de aprendizaje colectivo puede ser explicado como un proceso evolutivo, y expondremos un modelo de análisis que luego aplicaremos a los casos. Finalmente, propondremos pautas para explicar las relaciones entre capacitación y aprendizaje colectivo, algunas de las cuales, creemos, podrían servir de base para una teoría más general de la enseñanza organizativa.

En este capítulo intentaremos describir algunos modelos evolutivos con especial énfasis en los de Bill McKelvin (1982) y Karl Weick (1979). Basándonos en este último, desarrollaremos un modelo para la lectura de este proceso, que en el próximo capítulo utilizaremos para la interpretación de los tres casos desarrollados.

2.1. Los modelos evolutivos

La perspectiva evolutiva ha sido más utilizada para entender por qué cierto tipo de organizaciones se perpetúan o se difunden (mientras que otros tienden a desaparecer), que los mecanismos a través de los cuales determinados rasgos surgen, se mantienen o se perpetúan en una organización (Baum y Singh, 1994).

Estas teorías han intentado utilizar el modelo darwiniano de selección natural como metáfora explicativa de la aparición y propagación o extinción de cierto tipo de organizaciones o de cierto tipo de conductas en organizaciones específicas.

Donald Campbell (1969,1974) ha sido un exponente del modelo evolutivo aplicado a la conducta social: Para que haya un proceso evolutivo debe haber una variación (una mutación o error), aspectos estables en el ambiente que elijan diferencialmente entre esas variaciones, y un sistema de retención y propagación que sostenga las variaciones elegidas.

En líneas muy generales, la teoría puede resumirse en los siguientes términos:

1. Hay tres procesos -variación, selección y retención- responsables de la evolución.
2. Las variaciones en las conductas son azarosas y se retienen las que momentáneamente resultan beneficiosas.
3. Los procesos de variación y retención son opuestos.
4. No hace falta un "plan" para explicar la marcha de la evolución.
5. Todo orden que aparezca se debe a rasgos del sistema de selección y no a objetivos previstos.
6. La evolución puede ser pensada como un modelo de elección y descarte.

McKelvin (1982), por su parte, intenta una sistemática de las organizaciones afirmando que, en tanto las organizaciones son tan diferentes entre sí, es necesario un modelo muy abstracto para poder explicarlas a todas.

Para este autor, si bien la perspectiva ecológica se centra primariamente en variaciones en el nivel poblacional, para explicar esas variaciones es necesario considerar también los cambios en las formas de las organizaciones miembros. Utiliza la palabra *variación* para referirse genéricamente a cualquier cambio o alteración en la forma, apariencia, función o sustancia de algún aspecto organizativo.

Estas variaciones han sido explicadas de diferentes maneras en la literatura especializada. Algunas teorías, *ontogénicas*, explican la variación organizacional a través de fuerzas internas a la organización (Gouldner, 1954; Worthy, 1950). En contraposición, las teorías *alogénicas* (Hannan y Freeman 1977; Aldrich, 1979) la explican basándose en causas externas a la organización.

Las teorías ontogénicas, por su parte, explican la variación de dos maneras diferentes: como un proceso de diseño racional o como un proceso de mercado. Al proceso de diseño racional, lo llaman Alfa y al de mercado, Sigma.

Cuadro No. 2 Teorías Alfa y teorías Sigma según McKelvin

Modelo racional (Alfa)	Modelo de mercado (Sigma)
Planeado	No planeado
Racional	Natural
Formal	Informal
Arriba-abajo	Abajo-arriba
Jerárquico	No jerárquico
Gerencial	No gerencial
Guiado por la estrategia	Guiado por necesidades
Anticipatorio	No anticipatorio
Oficial	Extra oficial
Diseñado	Emergente
Burocrático	Orgánico
Consciente	Proceso
	Intercambio
	Mercado

Para McKelvey, las fuerzas alógenas y las endógenas trabajan juntas. A lo largo del tiempo es posible reconocer en el ambiente *senderos de supervivencia* o tipos de formas organizativas que permiten maximizar las posibilidades de supervivencia. Para sobrevivir, las organizaciones deben acercarse a esas formas.

El modo en que las organizaciones encuentran este sendero de supervivencia debe ser explicado a través de sus fuerzas ontogénicas, ya que los ambientes no impulsan a las organizaciones en ninguna dirección en particular, correcta o incorrecta, sino que se limitan a seleccionar. Las fuerzas ontogénicas son factores de variación a través de fuerzas Alfa y Sigma. Como resultado de las variaciones, las organizaciones se mueven directamente o azarosamente hacia el camino de supervivencia, algunas lo hacen más rápido que otras y muchas nunca llegan.

Los ambientes por sí mismos no generan variación organizacional, solamente las fuerzas ontogénicas pueden hacerlo. No obstante, y dado un cierto ambiente, hay elecciones estratégicas que las llevan a alejarse de los recursos mientras que otras los proporcionan.

En consecuencia, no hay ninguna definición de efectividad organizativa más allá de la descripción de las fuerzas alógenas y del camino de supervivencia, no necesariamente estable en el tiempo, que la organización debe enfrentar.

Ese proceso de variación, selección y retención que se produce en el ambiente con relación a las organizaciones también puede ser utilizado para comprender cómo nuevos esquemas de acción o *schemas*⁷ (Fiske, 1982) surgen, se seleccionan y retienen dentro de las organizaciones mismas (Weick, 1979; Miner, 1994; Zbaracki, 1998).

2.2. La teoría del organizar de Karl Weick

Uno de los intentos más importantes para construir un marco capaz de explicar los eventos que afectan la forma en que las combinaciones de símbolos que abren nuevos campos de significado son procesadas o deconstruidas, es el de Karl Weick (1979) en *The Social Psychology of Organizing*.

La teoría de Weick se ubicaría entre las teorías Sigma, en tanto concibe a las organizaciones como procesos continuos de organización a partir de la noción de Allport (1962) de conductas interconectadas. Weick utiliza el gerundio *organizing* en vez del sustantivo *organization* para acentuar el proceso de resolución de los datos equívocos a través de conductas interconectadas en el marco de procesos de interdependencia. El elemento básico aquí es la interacción cíclica entre dos personas y no la conducta de una sola; la conducta de una persona es siempre contingente a la de los demás. La gente conecta sus conductas para reducir el equívoco⁸ y conseguir cierto orden o previsibilidad.

El trabajo de Weick reconoce antecedentes importantes, como los de Asch (1952) y Silverman (1971), quien desarrolló lo que dio en llamar "marco referencial de acción", basado en trabajos anteriores de Schutz (1964), Berger y Luckmann (1967), y Goffman (1961), así como de Garfinkel (1967) quien, a través de la *etnometodología*, estudió la construcción del conocimiento en ambientes sociales. Según estos autores, los significados surgen de la sociedad y las orientaciones compartidas son instituidas y percibidas posteriormente como hechos objetivos. De acuerdo con Silverman, la acción surge de las experiencias pasadas y de las percepciones.

Si bien se ha señalado que es difícil basar la investigación empírica en Weick (Miner, 1994), su modelo resulta particularmente útil para contestar las preguntas que nos hicimos en la introducción,. En primer lugar, porque al equiparar los conceptos *organizar* y *construir sentido* (Weick, 1995) nos permite ligar los conceptos de *construcción de organización* y *construcción de conocimiento*, centrales para nuestro análisis.

⁷ No se seleccionan tanto conductas aisladas como *mapas* de la realidad, contruidos en base a relaciones *si-entonces*. Son estructuras cognitivas hipotéticas que, activamente, seleccionan y organizan información a las que algunos autores denominan *schemas*. Han sido comparados a los *entornos* en computación en el sentido de que manejan información sobre cómo ordenar la que reciben.

⁸ Weick no habla de incertidumbre sino de equívocos. Según su definición, un equívoco es un término con al menos dos sentidos. Un insumo no es equívoco porque carezca de significado o sea confuso (es decir no porque sea ambiguo o incierto) sino porque en realidad tiene varios significados.

En segundo lugar, nos permite estudiar rutinas simbólicas considerando la inestabilidad en el significado de los eventos como un dato de la investigación, lo que nos facilita un marco general para entender procesos en los que los significados no son insumos sino productos de la situación, como ocurre en los casos que hemos analizado.

Por otra parte, Weick ayuda a estudiar cómo interactúan las rutinas simbólicas y materiales, elemento especialmente importante para entender cómo algunos aprendizajes pueden llegar a alterar rutinas. Por último, un elemento no menor es que se trata de un modelo lo suficientemente abstracto como para explicar similitudes detrás de las diferencias, a veces muy importantes, entre los distintos casos.

Sintetizaremos ahora su teoría para las necesidades de nuestro trabajo.

Para Weick, el actor comprende la organización a través de su propia actuación. Perdido en un contexto de complejidad, donde es muy difícil establecer relaciones de causa y efecto, la gente utiliza las palabras para lograr acciones y el resultado de esas acciones le va permitiendo entender lo que sucede.

En las organizaciones, la herramienta básica es hablar para descubrir el pensamiento. Cada actor hace un soliloquio, la puntuación la ponen los otros; la gente en las organizaciones necesita actuar para entender lo que ha hecho. La idea que resume el proceso de comprensión en las organizaciones desde esta perspectiva es *¿Cómo quiere que sepa lo que dije si todavía no vi lo que hice?*

En cierta medida, la variación organizativa es producida por la misma acción de los individuos que tratan de construir sentido. Por eso, en vez de la palabra *variación* Weick utiliza *enactment*. La palabra *enactment*, que no se puede traducir en su doble acepción, significa tanto *actuar*, poner en acción, como *declarar*, decretar, algo. Según esta perspectiva, en las organizaciones la gente reacciona a través de la acción, *actúa*, y luego, mirando lo que ha hecho, *declara* la existencia de una realidad.

La actividad de *enactment* reproduce la de variación porque despliega formas que no se parecen a nada que el individuo o la organización hayan visto o imaginado antes. Se trata de encontrar sentido en los eventos ordenando el caos en ítems y partes que luego pueden ser conectadas, hilvanadas con sus consecuencias, puestas en serie y relacionadas. Esta actividad lleva a construir *mapas cognitivos* que, al determinar tendencias y secuencias, ponen en el ambiente elementos que no pasaron por los sentidos.

Aunque no se puede poner en duda la realidad del medio ambiente y su influencia sobre las organizaciones, las personas no responden al *medio ambiente* sino a su percepción. En tanto esta percepción del ambiente se origina en el accionar, en algún sentido el accionar también *crea* el medio ambiente, de allí el sentido de *enactment* para Weick .

Las señales del medio externo son equívocas y pueden ser leídas por los actores de diferentes maneras en función de su propio accionar. A través de la acción, las variables dejan de ser azarosas, se insertan ordenamientos y crean sus propias restricciones. En consecuencia, el llamado *ambiente organizativo*

puede ser tratado como un producto de la organización más que como un insumo.

El *enactment* permite crear ambientes declarados, *enacted environments*, que son mundos más ordenados, aunque no dejan de ser equívocos. Son variaciones que para ser retenidas, propagadas, en la organización, deben primero ser seleccionadas. La selección, en este contexto, tiene que ver con asignar a las cosas un significado que permita entender qué es posible y qué no es posible hacer con ellas⁹.

En la naturaleza el proceso de selección es azaroso, mientras que en las organizaciones puede ser menos guiado por el azar y más, aunque no exclusivamente, por la intención de la gente.

La selección se refiere al proceso de construcción de sentido por el cual las variaciones adquieren un significado. Generalmente, no implican tanto la selección de conductas como de tipos de conductas, *schemas*, pautas de acción que llevan implícitas lecturas, mapas, de la realidad. El proceso de selección condiciona en forma directa significados e interpretaciones, aunque indirectamente termina seleccionando personas, áreas organizativas, objetivos y todo lo demás.

El problema de la selección en contextos equívocos es que las organizaciones sobreviven en ambientes ricos, en posibles conexiones que podrían ser adjudicadas a una enorme cantidad de variables. Muchas veces es imposible una transacción, algo puede ser una cosa o la otra, pero es necesario elegir, no pueden ser ambas al mismo tiempo.

En otras palabras, los miembros de la organización generan y aíslan palabras, acciones y hechos, todos los cuales son equívocos. Esos equívocos se vuelven más comprensibles por la transformación generada mediante la selección, que selecciona significados que son impuestos a estos equívocos.

Los significados que se prueban en la selección pueden provenir de los patrones implícitos en los *enactment* mismos, y entonces de la variación, pero también pueden provenir de la experiencia anterior, es decir de la retención, que es la memoria. En consecuencia, el otro insumo importante del proceso de selección proviene de la retención.

La retención, en su mayor parte está constituida por ambientes declarados, almacenados como variables rotuladas y conectados causalmente. La retención puede ser definida como *disponibilidad para recordar*, pero la memoria tiene siempre información condicionada y que condiciona, nunca es un mero depósito de datos. Por el contrario, se parece más a un reservorio de creencias, al punto que Weick traza una línea causal de la retención a la selección y afirma que *hay que creer para ver*.

Para una organización que necesita aprender, la memoria es crucial. La forma en que esa memoria está distribuida, su exactitud y las condiciones bajo las

⁹ Recuérdese que este es un proceso que puede leerse en distintos niveles de inclusión. Aquí estamos hablando de cómo la organización selecciona variaciones, aunque a su vez el ambiente selecciona organizaciones en función de las variaciones que éstas han realizado.

cuales es tratada son características relevantes. La organización no será igual si esa memoria está en un equipo, en una red de equipos o en una sola persona. La memoria puede tener diferentes grados de exactitud, disponibilidad y comprensión, de acuerdo con la forma en que esté organizada (Levinson,1972). En consecuencia, no puede ser tratada independientemente de las interrelaciones entre los miembros de la organización¹⁰.

La existencia de retenciones anteriores siempre crea el dilema de qué parte de esa experiencia debe ser acreditada y qué parte desacreditada frente a los nuevos insumos. Prestarle demasiada atención a la experiencia puede ser tan imprudente como prestarle escasa atención; sin embargo, qué es *mucho* y qué es *poco* en cada caso nunca es un conocimiento *a priori*.

Una excesiva credibilidad de los ambientes declarados en el pasado puede llevar a ignorar, no percibir o malinterpretar los cambios ecológicos. En estos casos, la gente trata de encontrar acciones e interpretaciones nuevas sin salirse de lo que ya sabe y conoce, por lo que cuando algo no encaja en el pasado a menudo lo descarta o malinterpreta (Child,1972; Aldrich y Pfeffer, 1976; Starbuck,1976).

Las organizaciones subsisten sólo si mantienen un balance entre flexibilidad y estabilidad, algo difícil de lograr.

En síntesis, para sobrevivir las organizaciones requieren de una confluencia de recursos que solamente pueden ser obtenidos en el medio ambiente. En tanto las organizaciones compiten entre sí por esos recursos, sus miembros intentan comprender las reglas de selección del medio ambiente que las acercan o las alejan de un "camino de supervivencia". Para ello, con su acción, producen diferentes variaciones. Esas variaciones, algunas de las cuales serán seleccionadas y retenidas por el medio ambiente, deben ser antes seleccionadas y retenidas por la organización misma. Las variaciones generadas por la organización son construcciones actuadas, a la vez sociales y cognitivas, *enactments*, seleccionadas a través de una asignación de sentido. Algunas de ellas son retenidas por el colectivo y se convierten en nuevas capacidades, variaciones, que, a su vez, serán seleccionadas -o no- por el medio ambiente.

A ese proceso a través del cual una organización genera, selecciona y retiene nuevas capacidades colectivas lo hemos llamado *aprendizaje colectivo*. En consecuencia, el concepto de *organizing* de Weick, en tanto "proceso de resolución de los datos equívocos a través de conductas interconectadas en el marco de procesos de interdependencia", puede ser perfectamente asimilado al de aprendizaje colectivo como proceso de construcción de capacidades colectivas.

¹⁰ En tanto la selección se ejerce sobre cosas que ya han sucedido, es siempre retrospectiva. De allí que la memoria organizativa suela tomar la forma de *historias*. Una historia es un mapa causal que describe secuencias de tal manera que puedan ser repetidas.

2.3. Un modelo basado en Weick para el análisis de los casos

Los procesos de variación, selección y retención son continuos, por lo que algunos autores, como Zbaracki (1998), reconocen en cada una de las etapas un ciclo evolutivo completo, con lo que el esquema propuesto por Weick toma la siguiente forma:

Ciclo evolutivo								
Variación			Selección			Retención		
Variación	Selección	Retención	Variación	Selección	Retención	Variación	Selección	Retención

Zbaracki usa esta distinción para señalar que en cada uno de los momentos es posible reconocer un ciclo completo; por ejemplo, que en el momento de la retención hay una variación (lo que ha sido seleccionado en el momento anterior), una selección (una rotulación, asignación de sentido) y una retención (modificación de mapas causales o rutinas organizativas).

Por nuestra parte, nos limitaremos a señalar en cada una de las etapas tres momentos que pueden corresponderse con un ciclo evolutivo, pero sin ahondar en ese punto que no es central y puede confundir el análisis. Una versión esquemática del proceso descrito podría entonces representarse como sigue:

Cuadro No. 4. Etapas del proceso de generación de capacidades organizativas.

Variación		
1	2	3
Se reconocen cambios en la corriente de experiencia que vuelven obsoletos los conocimientos acumulados.	Se forma una red de conversaciones que trabaja sobre respuestas distintas a la respuesta "normal" de la organización, y le da un sentido distinto a lo que sucede.	Las redes de acuerdos formadas declaran un problema y cambios que son necesarios en la organización para actuar distinto, enuncian un proceso de capacitación como forma de enfocarlo.

Selección		
1	2	3
Aparece un problema de capacitación enunciado.	Se construyen, ponen en conversación o ensayan nuevas construcciones de sentido, bajo la forma de ideas y habilidades que normalmente no se ejercen en la organización, o se lo hace de un modo o en un contexto diferente.	La organización cuenta con un nuevo grupo de personas que comparte un sentido diferente sobre algunos problemas.

Retención		
1	2	3
Hay en la organización una red de personas y un sistema de acuerdos que ha atribuido sentido a un problema, ha imaginado posibilidades y requerimientos de acción conjunta y nuevas posibilidades.	Encuentran posibilidades o dificultades relacionadas con la calidad de los acuerdos logrados, la factibilidad técnica y de recursos para aplicar lo aprendido y con el cambio de contexto entre la situación de aprendizaje y la de trabajo.	La calidad de las redes de acuerdos creadas durante todo este proceso, y las nuevas que se puedan desarrollar, serán condicionantes en lo que respecta a las posibilidades de responder a las demandas que surjan al intentar actuar de manera diferente.

Segunda vuelta

Variación		
1	2	3
Se reconocen cambios en el ambiente.	Se forma una red de conversaciones que puede trabajar sobre respuestas distintas de la respuesta "normal" de la organización, y dar un sentido distinto a lo que sucede, o insistir en interpretaciones anteriores.	Las redes de acuerdos formadas declaran la necesidad de nuevos cambios o deciden ignorar lo que sucede.

Fuente: Elaboración propia en base a Weick (1979).

Si leemos este proceso desde el punto de vista restringido de las etapas de un programa de capacitación tal como fue descrito en el capítulo anterior, podríamos decir que la etapa de variación es la que corresponde a la génesis del mismo, la de selección a la de implementación y la de retención a sus consecuencias posteriores.

Esta superposición de modelos, si bien muy discutible, nos permite al menos dos observaciones interesantes.

En primer lugar, que el proceso de capacitación mismo surge como parte de una variación organizativa que es la que le da sentido. En segundo lugar, que el acto de capacitación, su implementación, es un intento de seleccionar nuevos sentidos para la realidad cotidiana. De allí que una lectura de la capacitación que prescindiera de su génesis, prescindiera también de su sentido.

En el próximo capítulo expondremos tres casos y los analizaremos en base a este modelo. En la confrontación de los casos con la teoría fueron apareciendo elementos teóricos señalados por otros autores; los citaremos explícitamente para discutirlos más adelante.

3. Tres programas de capacitación y su análisis

Describiremos tres programas de capacitación desarrollados en empresas argentinas en la década del noventa, serios, profesionalmente enfocados, de largo aliento y que involucraron recursos internos y externos de la organización.

El primero es el de una empresa de teléfonos, originalmente estatal, por ese entonces recientemente dividida en dos y privatizada: Telecom. El segundo el de una tradicional cervecera, Quilmes, con un amplio dominio del mercado nacional. El tercero corresponde a una cadena de supermercados, Norte, vendida por la familia fundadora a un grupo inversor.

En las tres situaciones, las organizaciones encontraron seriamente cuestionados sus supuestos básicos por un contexto que había sufrido bruscos cambios. Este dato no fue producto de una búsqueda deliberada al seleccionar los casos, sino de la realidad argentina en los años noventa.

Tras décadas de alta inflación e hiperinflación, con una economía cerrada basada en la sustitución de importaciones y con los servicios básicos a cargo del Estado, la Argentina pasó en ese decenio a una forzada estabilidad monetaria, sostenida en gran parte por la apertura de la economía, la privatización de las empresas del Estado y la deuda pública.

En ese contexto, el país se convirtió en un pequeño laboratorio de lo que ocurre con los mapas cognitivos cuando se cambian las reglas de juego bruscamente. Las empresas privatizadas debían continuar y mejorar en forma sustancial la provisión de los servicios en medio de cambios tecnológicos e institucionales y sin una identidad en la cual sustentarse. Otras empresas acostumbradas a no tener competencia y ganar más del manejo financiero que de la producción, debieron pasar a competir y hacer lo que fuera necesario para sostenerse en el mercado. Empresas que crecían acumulando stock, lo que las protegía de la inflación, debieron aprender súbitamente el costo financiero del tiempo y organizar sistemas de distribución y logística.

Los programas de capacitación a los que nos referiremos surgieron en este escenario. El carácter casi caricaturesco de los cambios reales que enfrentaban estas organizaciones, como todas las demás en la Argentina en ese momento, permite ver con claridad algo que en situaciones más "normales" pasa desapercibido: cómo la construcción del proceso de capacitación es parte de un proceso mayor de aprendizaje colectivo, o bien un mero ritual escolar fuera de contexto.

Dentro de este marco general compartido, las empresas enfrentaban diferentes grados de fragmentación organizativa. Ésta parecía muy alta en Telecom, producto de la división en dos de la empresa original -en la que ya reinaba el absoluto descontrol-, con poco de su management original, gran parte de su personal despedido y cambios radicales en la tecnología. En Norte, la empresa estaba casi escindida, con áreas centrales con personal técnico y "nuevo", por un lado, y áreas operativas con personal formado en la experiencia y "viejo",

por el otro. Quilmes, por el contrario, parecía relativamente poco fragmentada e intentaba renovarse conservando sus propios plazos.

Aunque se puede clasificar al programa de Telecom como técnico-práctico, al de Quilmes como académico (era un posgrado) y al de Norte como de management, los tres muestran claramente sus vínculos y sus condicionantes institucionales. Con distintos grados de formalización, en cada uno de los casos surge una red que va más allá de las estructuras originales de la organización y que lo sostiene; el alcance y la repercusión del programa tiene mucho que ver con el alcance de esta red.

Hay diferencias notables entre los casos en cuanto a la metodología, el manejo de los contenidos y el rol de los expertos. Sin embargo, estas diferencias permiten la eficacia de los programas, que no guardan coherencia entre sí o con metodologías de enseñanza determinadas, sino con sus orígenes y sentido.

Hemos optado por describir los casos de manera bastante lineal, dejando para el análisis posterior todos los comentarios que no fueran indispensables para la comprensión. Los nombres de las empresas son reales, pero no necesariamente los de los actores entrevistados.

Hemos dividido cada caso en cinco partes. La primera es una descripción del contexto del negocio en el momento de los hechos¹¹; la segunda, una breve caracterización de la empresa y su situación interna. En la tercera parte se reseña el proceso de conversaciones que llevó a la construcción de la demanda y su explicitación. En la cuarta se describe la estructura del programa y el proceso a través del cual se llegó a ella. Por último, en la quinta parte resume el proceso de enseñanza y sus resultados, tal como fueron percibidos por los actores.

Los espacios de tiempo considerados fueron amplios. El programa de Norte se inició en 1997 y se desarrolló en 1998; las entrevistas tuvieron lugar en 1999. Además, utilizamos gran cantidad de material escrito que cubría todo el período y que fue provisto por los consultores.

El caso Quilmes se inició en 1996 y los cursos se desarrollaron en 1998 y 1999. Las entrevistas se llevaron a cabo en este último año y se utilizó material escrito provisto por la empresa, que abarcaba desde 1997 hasta 1999.

El caso Telecom se inició en 1993 y se desarrolló en 1994. El material escrito y las entrevistas provienen de una auditoría realizada en 1995 a ese programa, en la que participamos y que se cita más adelante. En 1999 se realizaron nuevas entrevistas a gente de capacitación que había estado involucrada en el proyecto, lo que nos permitió reunir material oral y escrito sobre su génesis (que no habíamos considerado en la auditoría) y acercarnos a algunas consecuencias posteriores del programa.

¹¹ Mi agradecimiento a Laura Schemper, que colaboró conmigo en la búsqueda de materiales en relación al contexto y a Cristina Colabello, por su ayuda en las entrevistas.

3.1. Formación técnica en Telecom Argentina

El contexto

En 1990 el gobierno argentino decidió privatizar la empresa telefónica estatal ENTEL. El nuevo esquema preveía dos empresas a cargo de las telecomunicaciones, una en la zona norte del país y otra en la zona sur. Las nuevas empresas serían monopólicas, cada una en su zona, por un período de entre siete y nueve años; luego, se abrirían a la competencia distintas franjas del servicio.

La zona sur fue obtenida por Telefónica de Argentina y la zona Norte por Telecom, en ese momento una asociación de Telecom France, Stet de Italia y Perez Companc de Argentina.

La estatal ENTEL era, desde hacía años, una empresa sin inversiones; en la Argentina, una línea telefónica podía demorar 20 años. Las empresas privatizadas debieron iniciar sus tareas desde varios frentes al mismo tiempo. El contexto y las inversiones en tecnología hacían necesario desarrollar un nuevo management y nuevos enfoques tecnológicos. Las nuevas empresas se organizaron con algunos gerentes traídos de las empresas socias y otros reclutados en el mercado. La vieja ENTEL aportó algunos cuadros gerenciales, técnicos y de jefatura, sobre todo en las áreas técnicas. Las nuevas empresas se convirtieron en empresas “aluvionales”, que debieron transitar sus primeras y difíciles épocas con un management sin tradición de trabajo conjunto, sin claves comunes y sin una cultura.

La red telefónica argentina experimentó un importante cambio tecnológico durante los primeros cinco años de la privatización. El notable incremento del número de líneas instaladas anualmente (gráfico N° 1) fue acompañado por la digitalización casi completa de la red (gráfico N° 2). Hubo un drástico incremento en la productividad (gráficos N° 3 y 4) y en la cantidad de líneas en servicio (gráfico N° 5). Todos los cuadros y gráficos, así como las referencias al estado de la empresa en el momento de su privatización, han sido tomados de J. Walter y C. Senén González (1996).

Para comprender la magnitud del salto, es útil el siguiente cuadro, en el que consta la composición tecnológica y la antigüedad de las centrales de la zona sur del país antes de la privatización. La zona norte no difería en forma significativa.

Cuadro N° 1: Antigüedad de los equipos de conmutación en la Zona Sur en el momento de la privatización

TIPO DE CENTRAL	LINEAS	(%)	ANTIGÜEDAD
Paso a Paso	482.252	25	43 años
Cross-bar	430567	22	14 años
Otras Electromecánicas	704272	36	17 años
Semieletrónicas	44645	2	8 años
Electrónicas	253495	13	3 años
Total	1915231	100	promedio: 20,8 años

Fuente: Walter y Senén González (1996).

Hacia noviembre de 1990, el estado de deterioro de la red domiciliaria era tal que hacía necesaria una renovación casi total. En los comentarios que seguían al cuadro precedente, el informe de Telefónica de Argentina informaba un "alarmante deterioro en la conservación de la planta exterior, con aproximadamente el 30% de pares inutilizados y el 17% excedido en su vida útil".

Como se observa en el siguiente gráfico, el nivel de inversiones creció fuertemente a partir de la privatización.

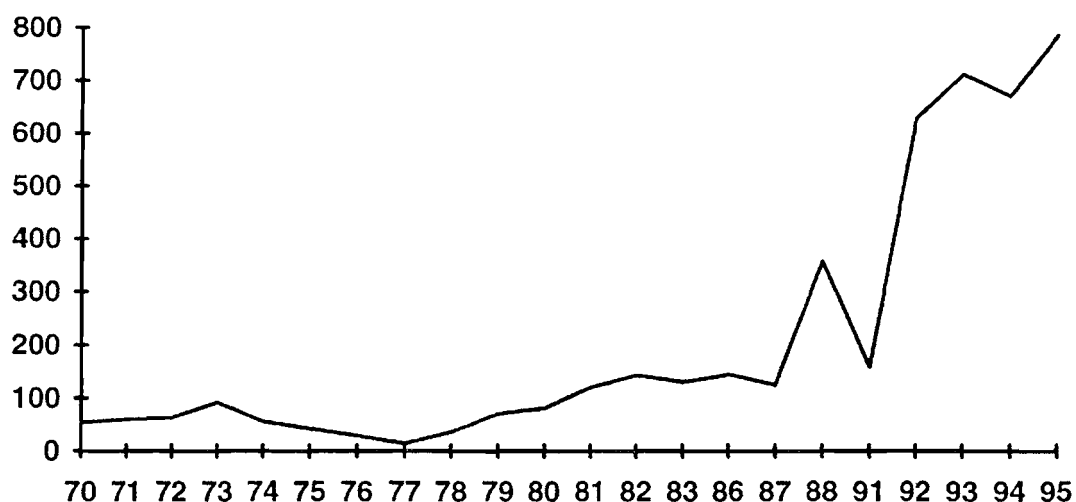


Gráfico N° 3: Líneas instaladas por año (en miles). 1970-1995

(Walter y Senén González (1996), fuente: Herrera, 1986, 1987. Informe SIGEP 1988. Balances de Telefónica y Telecom, 1990-1995).

El índice de digitalización de la red, por su parte, se incrementó rápidamente. Por digitalización de la red se entiende la instalación de centrales digitales, generalmente reemplazando centrales electromecánicas, a las cuales está conectado el porcentaje de líneas (sobre el total existente en la red) cuya evolución se registra en el siguiente gráfico:

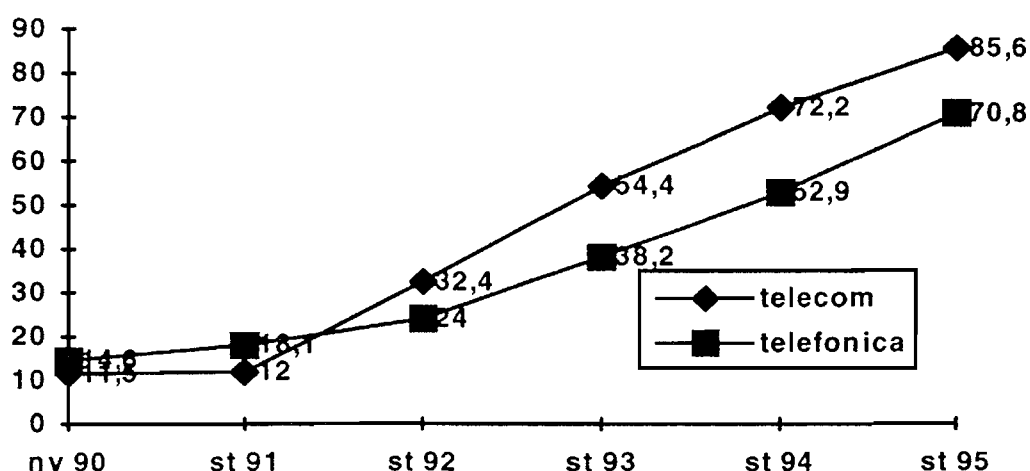


Gráfico N° 4: Nivel de digitalización de la red (%). Telecom vs. Telefónica

(Walter y Senén González, 1996; fuente: balances de septiembre de 1995 de ambas empresas).

En septiembre de 1994, Telefónica informó que había concluido la interconexión de la totalidad de las centrales de la Capital Federal y del Gran Buenos Aires, y que estaba avanzando a buen ritmo su plan de conexiones interurbanas e internacionales.

La digitalización de las conexiones entre centrales, la renovación de los pares domiciliarios y el paso en sólo cinco años de un nivel de digitalización del orden del 13% en el ámbito nacional a otro del orden del 71% en la zona sur del país y del orden del 86% en la zona norte -con el objetivo explícito de ambas empresas de digitalizar totalmente la red en los próximos años- significaba que los conocimientos y sistemas utilizados hasta el momento de la privatización para el mantenimiento de las centrales y la red habían sido diferentes de los que entonces se requerían.

No sólo la calidad sino también la cantidad de personal necesaria para operar el sistema varió radicalmente. El sistema electromecánico requería entre 15 y 20 empleados para atender 1.000 líneas, mientras que el sistema digital solamente 4 ó 5 y con una calificación más alta.

El cálculo de Walter y Senén González acerca de la productividad en el servicio (incluyendo las horas extra en términos de su equivalencia en número de empleados) revela un incremento del orden del 350% tras la privatización.

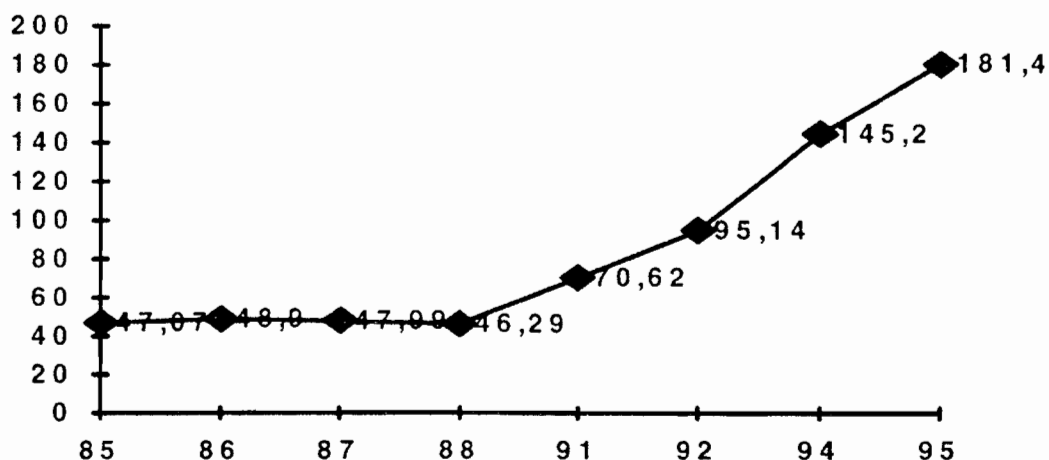


Gráfico N° 5: Productividad: líneas en servicio por empleado

(Fuente: Elaboración de Walter y Senén González, op. cit.).

Como puede verse, la productividad de ENTEL oscilaba en alrededor de 48 líneas en servicio por empleado, valor que se incrementó tres veces y media tras la privatización:

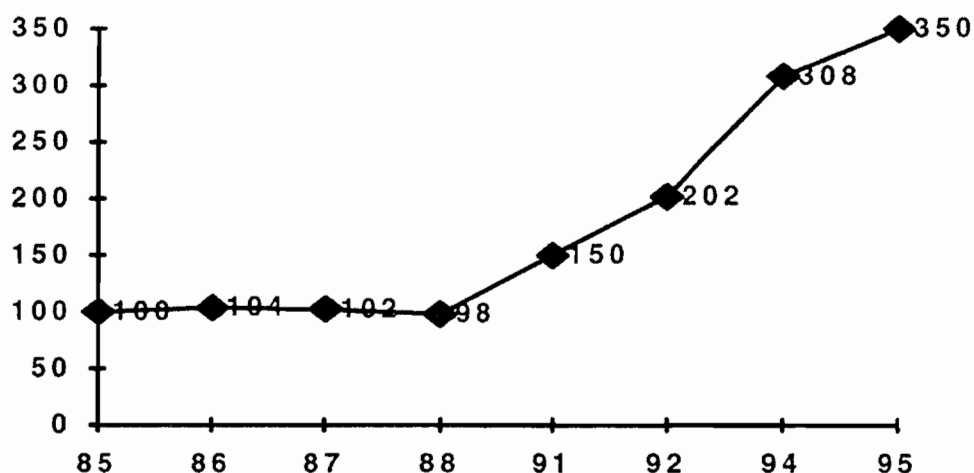


Gráfico N° 6: Productividad: líneas en servicio por empleado, en porcentajes (base 100 = 1985).

(Fuente: Walter y Senén González, op. cit.).

Debido a las fuertes inversiones realizadas por ambas empresas, el número de líneas en servicio¹² experimentó una inflexión positiva tras la privatización.

¹² Las líneas en servicio (gráfico N° 6) se diferenciaban de las líneas instaladas (gráfico N° 1). Cuando se construye una nueva central se instalan líneas que progresivamente se ponen en servicio mediante su

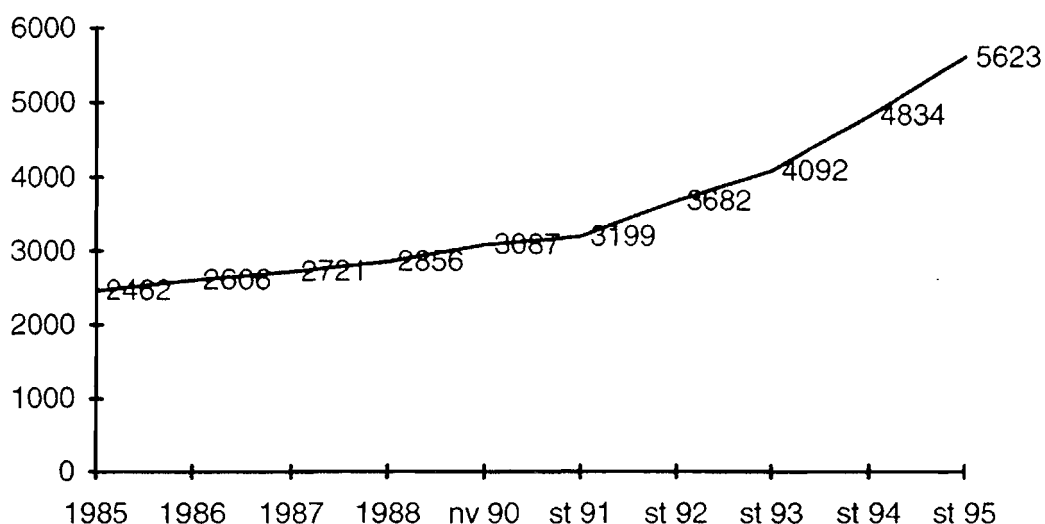


Gráfico N° 7: Líneas en servicio (en miles). 1985-1995.

(Fuente: Informe 1988 de la Sindicatura General de Empresas Públicas (SIGEP). Balances de Telecom y Telefónica de septiembre de 1995).

Las necesidades de modernización que surgieron con las privatizaciones fueron diferentes en formas e intensidad. Los autores de referencia señalaron dos modalidades de modernización tecnológica en las empresas públicas privatizadas¹³. En la mayoría de los casos, la adoptada consistió en la “repotenciación” de los equipos existentes, mientras que en el caso particular de la telefonía adoptó la forma que llamaron “modernización sistémica”.

La repotenciación de los equipos existentes fue posible y conveniente en aquellas empresas que en la época estatal subutilizaban sistemáticamente sus equipos por gozar de protecciones y privilegios de variada índole. En el nuevo contexto, muchos de esos equipos recuperaron su capacidad productiva y en ciertos casos hasta la incrementaron mediante la hibridación con componentes más avanzados.

La modernización de la red telefónica argentina se llevó a cabo, en cambio, mediante una renovación casi total del equipamiento existente, lo que resulta lógico si se considera que el funcionamiento de la red telefónica es en extremo integrado. Uno de los efectos prácticos de esta decisión técnica fue que la antigua base de conocimientos se volvió inmediatamente inapropiada. Esto

conexión a clientes. La diferencia entre el número de líneas instaladas y el número de líneas en servicio es lo que se conoce como “reserva técnica”.

¹³ El 77% de los 12.440 millones de dólares invertidos (sumadas la inversión extranjera directa y la local) en la economía argentina en su conjunto entre 1990 y 1994 fue dirigido a las empresas privatizadas. Sin embargo, alrededor de un 40% del total (u\$s 9.566 millones) invertido en las privatizaciones se destinó a la compra de las empresas, no a su modernización.

planteó, a su vez, la necesidad de adquirir conocimientos nuevos y realizar importantes esfuerzos e inversiones en la formación del personal.

La empresa

El cambio gerencial y tecnológico planteado por las privatizaciones requirió saberes que no se podían adquirir en la práctica organizacional. En algunos casos se trataba de conocimientos técnicos y en otros de construir una red de conceptos gerenciales básicos que en muchas organizaciones suelen funcionar como “sobrentendidos” pero que en esta nueva organización aluvional no existían.

Inicialmente, ambas licenciatarias del servicio telefónico realizaron esfuerzos en la cooperación educativa externa, para que se les proveyera de lo que internamente eran incapaces de generar y para desarrollar sistemas internos de capacitación que aceleraran el aprendizaje a través de la práctica.

Muchos de estos nuevos sistemas y programas de capacitación se realizaron mediante la transferencia de tecnologías educativas utilizadas por las casas matrices extranjeras. Sin embargo, sería arriesgado decir que este aporte fue predominante, ya que instituciones de educación formal y consultoras locales tuvieron un rol muy activo en la construcción de nueva oferta educativa.

Los convenios abarcaron un amplio grupo de instituciones (universidades públicas y privadas, centros de formación, consultoras independientes, organismos internacionales, etc.) con las cuales las empresas telefónicas establecieron diferentes de acuerdos de cooperación, muchos de los cuales aparecen en el cuadro N° 5.

Cuadro N° 5: Principales acuerdos de cooperación educativa establecidos por las empresas telefónicas, según niveles de formación entre 1991 y 1995.

	TELECOM	TELEFONICA	AMBAS EMPRESAS
Gerentes	Programa de Desarrollo Gerencial (con TEC Consultores)	Programa de Desarrollo Gerencial (Inicialmente Instituto de Altos Estudios Empresariales, luego Universidad Di Tella, Universidad de San Andrés y Arthur Andersen)	
Ingenieros	Carrera de Especialización en ingeniería de telecomunicaciones (ITBA y Universidad Nacional de Córdoba) Maestría en Telecomunicaciones (ITBA y Universidad Nacional de Córdoba) Programa de Gestión para Empresas de Telecomunicaciones (dirigido a jóvenes profesionales) (Universidad de San Andrés e Instituto Tecnológico de Buenos Aires, ITBA)	Posgrado sobre telecomunicaciones (Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Tecnológica de Avellaneda, Universidad Politécnica de Madrid)	Posgrado sobre conmutación y transmisión digital (Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires)
Técnicos	Convenios para Pasantías (Escuelas, Institutos y centros educativos de nivel secundario y terciario)	Convenios de becas y pasantías (Escuela Técnica Municipal Raggio) Ciclo Básico Técnico en Telecomunicaciones (ídem)	
Operarios, empleados	Cursos de Formación Profesional para empalmadores, etc. (firmados por la empresa con el Ministerio de Trabajo -que los financia- y el Sindicato de Obreros y Empleados Telefónicos) Convenios para pasantías (Escuelas, Institutos y centros educativos de nivel secundario)	Cursos de capacitación y pasantías para jóvenes (Programa de Apoyo a la Reversión Productiva del Ministerio de Economía, con financiamiento BID)	Cursos de formación de Operadores y Técnicos de centrales digitales (dictados por las empresas proveedoras de equipos)

(Fuentes: elaborado en base a Walter y Senén, 1996; Walter y Gore, 1996, y datos de la Gerencia de Capacitación de Telecom).

La inversión en capacitación interna por parte de ambas licenciatarias fue muy significativa en esta etapa, tanto en lo concerniente al desarrollo de infraestructuras como en lo que respecta a las horas anuales que cada empleado destinaba a su perfeccionamiento (Martínez Nogueira, 1993).

Telefónica había instalado sus centros de capacitación en un edificio de 25.000 m², para entrenar al personal operativo, técnico y superior. Telecom, por su parte, invirtió 4,5 millones de dólares en 1993 para reciclar un edificio que había pertenecido a ENTEL, que convirtió en un centro de capacitación.

La capacitación técnica, en Telecom, era animada por el cuerpo de instructores del Centro, personal de línea de la empresa, instructores contratados y técnicos de las firmas proveedoras (particularmente en el caso de la tecnología digital y la fibra óptica). Los cursos se hicieron extensivos a otras empresas vinculadas en ese entonces (Startel, Movistar y Telintar), y se proyectaba ofrecerlos también a empresas no relacionadas.

En cuanto a las horas de capacitación anual, en 1993 Telecom destinaba 52 horas en promedio por empleado (equivalentes al 3% de las horas trabajadas), cifra que preveía elevar a 70 horas (4%) para alcanzar los estándares de France Telecom.

La construcción de la demanda

La primer e intensa capacitación que siguió a la privatización fue conceptual, de sensibilización. Apuntaba a crear una cultura y criterios comunes. Fue masiva entre las personas con responsabilidades de conducción de personal, al punto que terminó creando una tensión entre capacitación y trabajo. A raíz de esto, se empezaron a buscar nuevas formas que pudieran responder a necesidades masivas, más centradas en problemas específicos y que no compitieran con el trabajo. Como resultado de esas búsquedas surgieron programas como el FORTEL, un programa de educación basado en computadora, y los programas de formación itinerante. Analizaremos aquí la historia de uno de esos programas de formación itinerante, el de instrumentos de medición. Un programa ambicioso, tanto por su escala como por su metodología y complejidad organizativa.

Entrevistado en septiembre de 1999, Tomás Jellinek, uno de los precursores de la capacitación en la empresa a partir de 1992, recordó esa época como “un período de grandes cambios culturales y tecnológicos, de grandes inquietudes; en capacitación había un encandilamiento con las nuevas tecnologías educativas, por esa época llegaron FORTEL, un sistema de formación telemática destinado a la adquisición de habilidades básicas con soporte de computadora y el ómnibus de capacitación itinerante”.

A esa altura, aparentemente la percepción de gerentes, jefes o supervisores era, según narró la gente de capacitación en las entrevistas de 1999 y en los documentos de la época, que el tiempo destinado a la capacitación era tiempo restado a la producción, sin un efecto posterior visible. Por aquel entonces, en la nueva empresa la presión para que los involucrados asistieran a las clases era muy alta.

En un documento de esa época, Jellinek y un colega afirmaban que si bien se registraba una fuerte demanda de capacitación en el personal de base, había en muchos casos opiniones críticas hacia los cursos realizados: (...) "Participar en acciones de capacitación implica frecuentemente que el personal permanezca fuera de su horario habitual de trabajo, no sólo para asistir al curso en cuestión, sino también los días posteriores, para recuperar la pérdida productiva... Nos consta el incremento de clientes sin servicio cuando el personal de mantenimiento asiste, aun rotativamente, al aula móvil".

La percepción de la Gerencia de Capacitación, tal vez impulsada por la línea, era que las acciones de sensibilización ya habían dado todo lo que podían dar: "Las acciones de sensibilización que se han emprendido han llegado aparentemente al límite en su posibilidad de producir cambios de actitud frente a la capacitación".

La gente de Capacitación sostenía que "la forma más adecuada de operar ...[era] el diseño de acciones de capacitación que produzcan efectos inmediatos y tangibles sobre la producción: capacitación orientada hacia las metas productivas". Iba aún más lejos al señalar que "la productividad de esta Gerencia se mide en horas de capacitación realizadas... Este criterio de medición la puede llevar (y de hecho creemos que esto está ocurriendo) a la proliferación indiscriminada y acrítica de acciones para alcanzar las metas productivas establecidas".

El debate sobre los requerimientos de capacitación que se daba dentro de la gerencia en una época especialmente rica y productiva resulta interesante. A juicio de los capacitadores "las necesidades de capacitación de cada unidad operativa son, aparentemente, bastante heterogéneas"... "Hay sin embargo un denominador común a todas ellas: la necesidad de recibir acciones de capacitación más específicas y consecuentemente más profundas".

Entre los materiales proporcionados por Jellinek había bocetos de notas para la revista de la empresa, escritos en julio de 1994 y que reseñaban la experiencia obtenida con la capacitación itinerante. Esta modalidad de capacitación había surgido en 1992 para atender las necesidades de sensibilización de la nueva empresa y era una manera efectiva de "unir una oferta abundante y centralizada en la Gerencia de Capacitación con una masiva y dispersa demanda del modo exactamente inverso al convencional".

El ómnibus de capacitación consistía en una unidad móvil equipada con un televisor, una reproductora de videos, un retroproyector, láminas, paneles, afiches e instructivos de los cuales se valían los instructores para realizar encuentros con los planteles de cada localidad visitada. En esos encuentros se desarrollaba el temario expuesto y se creaba un clima de comunicación tal que permitía entablar "un fluido diálogo con los asistentes, que habitualmente excedía holgadamente el temario previsto y que en algunas ocasiones se prolongó en copiosos asados en los que la informalidad rozaba lo indecible".

De este modo, con la compañía recientemente privatizada los primeros programas itinerantes estuvieron dirigidos a la comunicación y la integración antes que a la capacitación.

Para el primer programa se confeccionó un temario que incluía tres bloques de contenidos:

- Un bloque institucional que describía las empresas surgidas de la privatización de ENTEL, la composición societaria de Telecom Argentina, las características de sus socios mayoritarios, el programa de propiedad participada y otros temas por el estilo;
- un segundo bloque referido a la capacitación en la empresa: organización de la Gerencia, programas en curso, productos y servicios, y
- un bloque de nuevas tecnologías; el ómnibus transportaba un teléfono público de tarjeta magnética, un FAX, un MINITEL (para comunicaciones telefónicas escritas en pantalla), una computadora portátil y fibras ópticas que eran presentados a los asistentes y luego manipulados por los mismos.

En todas las localidades donde hubiera una oficina se brindaba un “panorama institucional”, una inducción a la nueva empresa. “El ómnibus partió en mayo de 1992 desde las puertas de la Gerencia de Capacitación y recorrió pueblo tras pueblo hasta que volvió a mediados de diciembre”. Demostró ser no sólo una buena herramienta de capacitación, sino también un buen instrumento para la detección de necesidades. Los diseñadores del ómnibus ya habían notado que su mera presencia era un hecho comunicacional e institucional de envergadura. No hacía falta que los contenidos repitieran lo que el medio ya estaba diciendo por sí mismo. El ómnibus podía dedicarse entonces a acciones de capacitación más específicas y algo de eso comenzó a ocurrir en la segunda salida.

Según Jellinek: “Lo más apropiado en materia de contenidos eran aquellos que pudieran colaborar a reducir la brecha que dividía a la dotación de la compañía separando al personal técnico del no técnico (comercial, administrativo, logístico, etc.)”. Se diseñaron entonces dos cursos breves (de alrededor de dos horas de duración): “Telefonía para no técnicos” y “Comercial para no comerciales”. Para el dictado de estos cursos fueron convocadas cuatro personas por cada Unidad Operativa, vinculadas a áreas técnicas y comerciales, y que recibieron formación necesaria para poder dictarlo.

Paralelamente, el ómnibus fue reequipado con los elementos necesarios para llevar a cabo este nuevo programa y, gracias a la experiencia recogida, se pudo trazar por primera vez un itinerario junto a un cronograma para todo el año 1993.

Este segundo programa triplicó las horas por alumno dictadas hasta el momento con el ómnibus de capacitación y, al parecer, redujo sensiblemente los costos con respecto al programa anterior. Además, proveyó a la Gerencia de Capacitación de la experiencia necesaria para un tercero, el de instrumentos de medición.

El tercer programa fue precisamente un intento de utilizar una herramienta que estaba dando buenos resultados para fines más ambiciosos: un curso técnico específico de instrumentos de medición.

Dos documentos, uno de noviembre de 1993 y otro de marzo de 1994 dan cuenta de los diálogos que dieron origen al programa de capacitación itinerante de instrumentos de medición y detección de faltas eléctricas:

“Desde la División Normas de Sistemas de Abonados y Plantel Exterior se nos ha solicitado la confección de una estrategia de capacitación itinerante para la formación en el uso de los nuevos instrumentos de medición que está adquiriendo la compañía. Esta demanda es coincidente con la de varios Gerentes de Personal de diversas unidades operativas que están recibiendo estos instrumentos y requieren, en consecuencia, la urgente capacitación de su personal de plantel exterior para la utilización de los mismos, habida cuenta del gran incremento en la productividad que su adecuada utilización permite”.

Según recordó Jellinek en la entrevista, “el primer documento del CIMMI¹⁴ era de noviembre de 1993”. “Surgió de un pedido del área técnica. Venían instrumentos de medición nuevos y había que usarlos; permitían mejorar la detección y la reparación de faltas”. Todos estos procesos estaban, hasta ese momento, basados en la “astucia e intuición o experiencia”; las fallas se localizaban por el ruido. La competencia central a ser adquirida era pasar de un mundo analógico a otro digital. Por ese entonces, se estimaba que los instrumentos deberían ser utilizados por 6.000 personas, cuando la empresa tenía 15.000.

En esta situación, se pensó en utilizar un ómnibus de capacitación para la formación en las cabeceras de las unidades operativas, a la que asistirían entre 8 y 10 personas. De ellas, se elegirían dos personas en condiciones de enseñar al resto del personal de la unidad operativa. Como segundo paso, se ideó completar luego la formación de estos futuros instructores principalmente en los aspectos didácticos. Por último, mediante la instrumentación de un *aula móvil*, se planeó multiplicar la capacitación al resto del personal, con los instructores locales formados previamente.

El *aula móvil* no era un ómnibus de capacitación. La idea era formar los instructores internos de cada unidad operativa a través del ómnibus, y que luego los instructores internos formaran a la gente en *aulas móviles*. Los instructores internos montaban un *aula móvil* en el lugar donde llevarían a cabo la formación. El concepto se aplicaba tanto a ambientes cerrados donde se desarrollaba la formación teórica como al lugar de trabajo en campo. Así, cualquier sitio *ad hoc* en el que un instructor y participantes interactuaran con propósitos de aprendizaje constituía un *aula móvil*.

En el cuadro siguiente se resumen los tres programas de capacitación itinerante.

¹⁴ Programa de capacitación en instrumentos de medición con modalidad Itinerante (en adelante, CIMMI).

Cuadro No.6 Programas de capacitación itinerante en Telecom hasta 1994.

	Programa 1 Panorama institucional	Programa 2 Técnicos y no técnicos	Programa 3 Instrumentos de medición
Problema	Brindar un panorama de los cambios operados por la privatización.	Ligar las áreas técnicas y las gerenciales.	Satisfacer un requerimiento del área técnica. que no se podía encarar de modo convencional
Objetivos	Comunicación e integración.	Entrenamiento básico y nivelador. Descentralización de la capacitación. Realizar las primeras experiencias con aulas móviles.	Crear un dispositivo multiplicador de los conocimientos, gestión descentralizada. Solucionar la oposición entre capacitación y producción
Estrategia	Un recorrido sin itinerario preestablecido de un ómnibus de capacitación.	Dos recorridos anuales por todas las cabeceras de las unidades operativas con itinerario prefijado. Experimentar con facilitadores internos.	Dos ómnibus de capacitación, formación de formadores y aulas móviles. Una formación con ómnibus en cada cabecera de unidad operativa más las aulas móviles necesarias.
Destinatarios	Todo el personal de la Compañía con excepción del que opera en las localidades de Córdoba, Rosario y Buenos Aires.	Todo el personal de la Compañía con excepción del que opera en Buenos Aires.	Personal de Líneas y Sistema de Abonados de toda la Compañía.
Contenidos	Tres bloques de contenidos: Institucional, entrenamiento y nuevas tecnologías	"Panorama Técnico" y "Panorama Comercial"	Nueve instrumentos de medición
Duración	Alrededor de 4 h. por cada encuentro. Duración del programa: 6 meses	Los dictados se realizaron todos los días durante 8 hs. en las cuales se alternaban dos veces cada curso (2 hs. por curso). Duración del programa: 1 año	Cada dictado de los ómnibus insumió 28 días (6 semanas) en los que se dictaba un curso por cada instrumento.
Localidades visitadas con ómnibus	37 (65 convocadas)	22	12
Localidades visitadas con aulas móviles	S/d	S/d	25
Kilómetros recorridos	20.000	35.000	S/d
Provincias visitadas	7	13	14 y Capital Federal
Instructores internos formados	No hubo	No hubo	25
Participantes en ómnibus	1.670	5.500	144
Participantes en aulas móviles	No hubo	S/d	S/d
Horas alumno hasta el momento	6.680	11.000	Más de 50.000
Estimación de costos variables	\$120.000	\$ 98.400	\$ 100.000

Fuente: Elaboración propia sobre información de la Gerencia de Capacitación de Telecom..

Después de estas consideraciones, pasaremos a referirnos específicamente al CIMMI¹⁵.

La estructura del programa

Los rasgos básicos que diferenciaban al CIMMI de otras modalidades de formación aparentemente eran dos:

- La formación teórica en el aula y la práctica en el puesto de trabajo, unida a la
- formación de instructores internos (a través de instructores externos itinerantes), que multiplicaran la capacitación dentro de su propia Unidad Operativa.

Estas dos características le conferían al programa una identidad propia, clara y reconocida por los miembros de la compañía entrevistados.

El CIMMI constaba de las siguientes acciones, orientadas a entrenar en el uso de instrumental de medición y a formar instructores internos.

1. Selección, en la Unidad Operativa, de las cuatro mejores cuadrillas.
2. Capacitación de las cuatro cuadrillas seleccionadas en instrumental de medición, a cargo de un instructor itinerante de la Gerencia de Capacitación.
3. Selección, sobre la base del desempeño durante la capacitación, de al menos dos personas que pudieran officiar de instructores.
4. Formación a las dos o más personas elegidas para que pudieran officiar de instructores.
5. Capacitación al resto del plantel exterior de la Unidad Operativa, a cargo de quienes habían sido formados como instructores.

De lo expuesto, en apariencia hubo dos razones que motivaron el surgimiento del CIMMI. Una se vincula directamente con la capacitación y la otra, con la tarea técnica.

En cuanto a la capacitación, el CIMMI surgió como respuesta a la necesidad de formar a todos los integrantes del plantel exterior en un plazo relativamente corto, con recursos escasos y con limitaciones para separar a la gente de su tarea.

Con respecto a la tarea técnica, la aparición de este programa estuvo vinculada con la compra, en 1993, de instrumental de precisión para detectar, analizar y reparar fallas. A diferencia de los que se habían utilizado hasta el momento, los nuevos instrumentos funcionaban sobre la base a una escala de medida convencional; requerían de una interpretación racional de los datos (a diferencia de los anteriores, que requerían interpretaciones perceptivas de tipos de ruidos), y de conocimientos sobre fenómenos eléctricos.

¹⁵ En el año 1995, la empresa nos solicitó una auditoría técnica sobre la marcha de este programa, que realizamos con la Lic. Marisa Vázquez Mazzini. Los datos que siguen están basados en material recogido en función de esa auditoría y en el informe de la misma.

El CIMMI estaba destinado al personal de plantel exterior, más específicamente al grupo laboral que incluía a los trabajadores de línea, a los empalmadores de mantenimiento, a los empalmadores de construcción y a los presurizadores. El total de destinatarios iniciales fue de 3.180 (1.837 de línea, 1.153 empalmadores de mantenimiento y construcción, y 190 presurizadores). Telecom decidió comenzar con la formación de trabajadores en líneas y de empalmadores, porque en el momento de iniciarse el CIMMI eran quienes presentaban mayor déficit en su formación.

Algunos de los entrevistados durante la auditoría pusieron de manifiesto que era deseable que no sólo el personal de base de líneas y empalme sino también personal comercial fuera formado en instrumental de medición. Es posible que esta opinión haya pesado en la idea inicial del área de capacitación de que sería necesario formar a 6.000 personas de las 15.000 que constituían la empresa.

Los objetivos de aprendizaje del CIMMI (las fases de formación en el uso del instrumental) no aparecen explícitamente formulados en ningún documento. Sin embargo, los instructores entrevistados coincidieron en los siguientes:

- Que los participantes fueran capaces de detectar faltas empleando instrumental de medición.
- Que los participantes fueran capaces de analizar faltas empleando instrumental de medición.
- Que los participantes fueran capaces de reparar faltas empleando instrumental de medición.
- Que los participantes fueran capaces de identificar, ante una falta, cuáles eran los instrumentos de medición a emplear.

Además de estos objetivos de aprendizaje, los entrevistados hicieron hincapié en metas de otro tipo:

- Reparar las fallas en menos tiempo, empleando el instrumental adecuado.
- Incrementar la productividad.
- Poner en funcionamiento un grupo de instructores internos.
- Impulsar la polifuncionalidad en el plantel exterior.

Estas metas -y otras no específicamente vinculadas con el aprendizaje- serán tratadas con mayor profundidad un poco más adelante, cuando analicemos las expectativas.

Los contenidos de CIMMI (fases de formación en uso del instrumental) fueron los siguientes.

Cuadro No. 7. Contenidos del CIMMI.

• Panorama general sobre instrumentos de medición
- Qué son
- Para qué se utilizan
- Ventajas de su empleo
• Multímetro
- Qué es; características básicas
- Cómo funciona; principios básicos
- Cuándo y dónde utilizarlo
• C-Meter
- Qué es; características básicas
- Cómo funciona; principios básicos
- Cuándo y dónde utilizarlo
- Diferencias y semejanzas con los instrumentos ya desarrollados
• Faultmaster
- Qué es; características básicas
- Cómo funciona; principios básicos
- Cuándo y dónde utilizarlo
- Diferencias y semejanzas con los instrumentos ya manejados
• Throwmaster
- Qué es; características básicas
- Cómo funciona; principios básicos
- Cuándo y dónde utilizarlo
- Diferencias y semejanzas con los instrumentos ya manejados
• Ecómetro
- Qué es; características básicas
- Cómo funciona; principios básicos
- Cuándo y dónde utilizarlo
- Diferencias y semejanzas con los instrumentos ya manejados
• Megóhmetro
- Qué es; características básicas
- Cómo funciona; principios básicos
- Cuándo y dónde utilizarlo
- Diferencias y semejanzas con los instrumentos ya manejados
• Generador de Tono Personal
- Qué es; características básicas
- Cómo funciona; principios básicos
- Cuándo y dónde utilizarlo
- Diferencias y semejanzas con los instrumentos ya manejados
• Generador de Tono Portátil
- Qué es; características básicas
- Cómo funciona; principios básicos
- Cuándo y dónde utilizarlo
- Diferencias y semejanzas con los instrumentos ya manejados
• Testmaster y Switchmaster
- Qué son; características básicas
- Cómo funcionan; principios básicos
- Cuándo y dónde utilizarlos
- Diferencias y semejanzas con los instrumentos ya manejados

Fuente: Auditoría de capacitación (1995).

Según los instructores, el grado de profundidad con el que se desarrollaron estos contenidos estuvo relacionado con la posibilidad de comprensión del grupo. Los requisitos de aprendizaje estaban especificados en la documentación consultada. Los participantes debían contar con "sólidos conocimientos de electricidad básica". Los instructores, los diseñadores y los administrativos mencionaron como especialmente necesarios los conocimientos sobre conceptos y unidades de medida de tensión, corriente, resistencia y aislación. Esto suponía, además, nociones matemáticas de múltiplos y submúltiplos.

También parece haber habido acuerdo con respecto a la necesidad de conocimiento basado en la experiencia. Los instructores coincidieron en que el aprendizaje se potenciaba por el hecho de que los participantes enriquecerían con conceptos nuevos una experiencia sólida. Con referencia a este tema, los instructores, los diseñadores y los administrativos concluyeron que un técnico puede aprender el funcionamiento de los instrumentos más rápidamente que un no-técnico, pero que un no-técnico que vence la resistencia al cambio puede aprender cuándo, dónde y para qué se usan los instrumentos más rápidamente que un técnico.

La metodología es lo que parece haber diferenciado más claramente al CIMMI de otros programas de capacitación en medición. Las cuadrillas elegidas recibían una capacitación que duraba entre 240 y 360 horas (seis a nueve semanas a tiempo completo), a cargo de un instructor de la Gerencia de Capacitación. La duración se relacionaba con la cantidad de participantes. Si las cuadrillas eran ocho, tal como estaba previsto en el diseño, el tiempo total era de 240 horas. Por cada cuadrilla que se agregara, la duración se incrementaría en cuarenta horas.

La formación era teórica en el aula y práctica en el campo. Durante ese tiempo, se entrenaba a los participantes en el empleo de los nueve instrumentos de medición.

En cada semana, el tiempo se distribuía de la siguiente manera.

- **Día 1.** Formación teórica en aula; desarrollo de los aspectos conceptuales del instrumento.
- **Días 2 y subsiguientes.** Práctica "en campo". Esta práctica estaba pensada de modo tal que los participantes realizaran su tarea habitual, pero aplicando a la misma los instrumentos cuyo funcionamiento se aprendió. Las cuadrillas desempeñaban el trabajo diario, empleando el instrumental. El instructor acompañaba cada día a una cuadrilla, sugiriendo el empleo de los instrumentos y observando su uso. Además, observaba el desempeño de los participantes y sus posibles aptitudes para enseñar.

El tiempo se distribuía de la siguiente manera:

a. Para la capacitación de las cuatro mejores cuadrillas.

La capacitación en instrumental de medición para los instructores internos requería entre 240 y 360 horas (de acuerdo con la cantidad de cuadrillas participantes), distribuidas entre seis y nueve semanas. Durante ese lapso, se

elegían al menos dos instructores internos, que luego eran especialmente entrenados.

La formación de los formadores internos en el rol "docente" demandaba entre 24 y 32 horas, distribuidas en tres o cuatro días.

b. Para la capacitación del resto de la Unidad Operativa.

Una vez que los instructores internos de cada una de las Unidades Operativas eran seleccionados y entrenados, la capacitación del resto del plantel exterior quedaba a su cargo. Esta capacitación no tenía una duración fija. La duración estaba en relación con la cantidad de instrumentos y el perfil de la gente a formar.

No parece haber habido procedimientos de evaluación formales. No hay, tampoco, registros escritos que den cuenta del resultado del programa.

Hacia fines de mayo de 1995, el estado de avance del CIMMI desde sus inicios mostraba el siguiente panorama:

Horas de capacitación

Total de horas de capacitación implementadas: 54.080

A cargo de instructores externos con ómnibus de capacitación: 50.000

A cargo de instructores internos de las Unidades Operativas: 4.080.

Población capacitada

Total de personal formado: Se desconoce el dato.

A cargo de instructores externos con ómnibus de capacitación: 144 personas.

A cargo de instructores internos de las Unidades Operativas: Se desconoce el dato.

Total de personal instructores internos de Unidades Operativas seleccionados y formados: 26 (un promedio de dos por Unidad Operativa).

Cobertura geográfica

Total de Unidades Operativas en las que se capacitó: 9

Total de Unidades Operativas visitadas con el ómnibus de capacitación: 9 (quedan, para encarar durante el presente ejercicio, 5).

Total de Unidades Operativas en las que los instructores internos multiplicaron la capacitación: 7

Total de localidades cubiertas: Se desconoce el dato

El proceso y sus resultados

Se analizaron las expectativas de los distintos grupos involucrados, la reacción de los participantes y del personal involucrado, la calidad de los aprendizajes, su utilización en el puesto de trabajo y su impacto en la gestión.

Las expectativas con relación al programa eran muchas y diversas, y en ocasiones entraban en conflicto. Algunos de los participantes esperaban convertirse en instructores, mientras que sus jefes esperaban de ellos un mejor trabajo de línea y no destinarlos a instruir a otros. Capacitación confiaba en que el grueso de las horas sería dictado por instructores internos, pero la línea no quería que el personal dejara de realizar su tarea específica para dedicarse a la instrucción. Los diseñadores del curso habían previsto que el ómnibus pasara la menor cantidad de veces posible por un área, ya que la tarea de instrucción debía ser continuada por la línea. Sin embargo, los gerentes no parecían siquiera enterados de que la capacitación quedaría en sus manos y, esperaban que el ómnibus formara una masa crítica de personal capacitado (“el curso era bueno, es una lástima que el ómnibus no haya vuelto a pasar”).

De todos estos problemas, sin duda el más crítico fue que los instructores internos no desempeñaran su rol y que el mecanismo multiplicador no funcionara. La idea era que la mayoría del personal operativo fuese formado a través de este mecanismo; sin embargo, en el momento de la evaluación los instructores externos habían dictado 10 horas-persona de clase por cada hora a cargo de un instructor interno. La percepción del propio personal del área de Capacitación fue: “La acción de capacitación muere cuando se retira el ómnibus”.

En lo que respecta a la reacción de los participantes, todos los entrevistados en el momento de la auditoría y quienes habían tomado el curso en el pasado demostraron valorar mucho la actividad. Consideraron que se trataba de un curso directamente relacionado con el trabajo, en el que “no se pierde el tiempo”. A diferencia de lo que ocurría con otros cursos, manifestaron que en éste no sentían vergüenza de preguntar sobre algo que no sabían. El valor agregado del programa les parecía muy claro pues permitía “trabajar mejor y más rápido”.

No obstante, algunos instructores señalaron que la actitud inicial de los participantes no siempre había sido positiva. Algunos de ellos parecían asociar la incorporación de tecnología a posibles despidos. Otros percibían la capacitación como una instancia de evaluación. Y hubo quienes temían que, como de hecho muchas veces sucedió, la unidad operativa no contase con los instrumentos necesarios, con lo cual olvidarían lo aprendido antes de poder utilizarlo en la práctica.

La falta de información previa incidía en este aspecto y el informe de auditoría dice al respecto que el malestar y la desconfianza se relacionaban “más que con el programa en sí con la falta de información acerca de él”. “Por información completa se entiende tanto información pertinente (fecha de inicio, fin, propósitos, método de trabajo) como información de contexto (motivos de la empresa para adquirir instrumentos, tareas que podrían encararse si el mantenimiento insumiese menos tiempo, etc.)”.

Los supervisores coincidieron en que, a diferencia de otros, este curso no era “tiempo perdido” y en que el programa permitía mejorar la calidad el trabajo. Al preguntárseles por qué no hacían el curso, expresaron que no tenían tiempo.

Otros grupos de entrevistados (diseñadores, administrativos, instructores, gerentes) pusieron en duda que la reacción de los supervisores hubiese sido siempre positiva. Todos aludieron a que “a los supervisores no les gusta que

se les quite gente para una actividad de capacitación”, y a que se sentían incómodos cuando sus subordinados dominaban un tema que ellos desconocían, “pues están acostumbrados al sistema anterior y no perciben el cambio como conveniente”.

La desconfianza de los supervisores fue atribuida a la falta de información y muchos entrevistados consideraron necesario que los supervisores asistiesen al curso antes que el personal operativo. Se decía que, como no todos los supervisores habían sido capacitados, muchos de ellos temían quedar en inferioridad de condiciones con respecto al personal a su cargo. En realidad no se previó darles prioridad en la formación y, más aún, pese a que se sabía que ello era importante para el éxito del programa, se desconocía qué supervisores habían participado y cuáles no. De hecho ni siquiera se llevaba una estadística separada sobre la cantidad de supervisores entrenados.

Pese a estos reparos, en la evaluación se comprobó que cuando los supervisores veían sobre el terreno los beneficios del programa, se asociaban a él. No obstante, confrontaban un dilema, pues aunque valorasen la mejora en la eficacia de los asistentes al curso, no estaban dispuestos a ceder más tarde a los mejores para que capacitasen a los demás. Algo parecido sucedía con los niveles gerenciales.

Más allá de la diferencia de expectativas, el programa gozaba de indudable prestigio. Los dos pilares en los que se apoyaba la reacción positiva eran “la tangibilidad de los resultados y la pertinencia del enfoque metodológico”. Todos los entrevistados coincidieron que permitía “sacar más fallas en menos tiempo” y que la capacitación en el puesto de trabajo evitaba “perder el tiempo”.

Respecto de la metodología de enseñanza, los datos aportados por la auditoría fueron particularmente alentadores. Según el informe, el CIMMI era apto para promover el aprendizaje y los problemas más críticos no se vinculaban “con aspectos pedagógicos didácticos sino con la inserción del programa en la cultura organizativa”. A juicio de los consultores, “el éxito del CIMMI reside en el diseño de la metodología y en la aptitud de los instructores”. Aún así, hubo señalamientos importantes en cuanto a la falta de soporte didáctico para los instructores internos quiénes, más allá de la formación específica en el uso de medidores, hubieran necesitado pautas más claras y material que apoyara la tarea de enseñanza.

Por falta de datos de seguimiento, la evaluación de la utilización de esos aprendizajes en el puesto de trabajo resultó mucho más compleja de lo esperado. Se recolectaron datos a través de entrevistas realizadas a:

- Administrativos y diseñadores, instructores, gerentes, supervisores y ex participantes (25 personas).
- Miembros de cuatro cuadrillas de trabajo.
- Informantes del área de Abastecimiento (responsables de proveer a la línea de instrumentos de medición).

El 100% opinó que los temas aprendidos en el curso eran aplicables. En cuanto a las dificultades para aplicar lo aprendido, hubo unanimidad en cuanto a la falta de instrumentos en las unidades operativas.

Se intentó establecer en el área de abastecimiento si el curso podía estar activando la demanda interna de instrumentos. Si bien la información recogida no es concluyente, es posible atribuir la realización de dos grandes compras - una a fines de 1993 y otra en agosto de 1994- y de nuevos pedidos en 1995 a un incremento de la demanda debido a la acción de capacitación.

A pesar de las dificultades, los 25 entrevistados señalaron que la mayor parte del personal entrenado utilizaba los instrumentos, porque la capacitación recibida habilitaba para poner en práctica lo aprendido y porque la mejora en la productividad era perceptible. Sin embargo, cuando los empalmadores volvían a su lugar de trabajo se podían dar cuatro circunstancias diferentes, de acuerdo con su propia actitud y con la disponibilidad de instrumentos.

Cuadro No. 8. Actitudes frente a la disponibilidad de instrumentos.

	Disponibilidad de instrumentos	Indisponibilidad de instrumentos
Quisieran hacerlo	En este caso aplicarían lo aprendido. La práctica del curso los habilitaba para poner conocimientos en acción.	No podrían aplicar inmediatamente lo aprendido y puede que lo olvidaran. Si el supervisor hubiera estado interesado en la aplicación de los conocimientos, la demanda de equipos podría verse incrementada.
No quisieran hacerlo	Parece la alternativa menos probable. Sin embargo, si se hubiera dado, en la mayoría de los casos el supervisor no hubiera podido exigirlo por carecer él mismo de conocimientos.	Olvidarían lo aprendido. En el corto plazo nada los alentaría a hacer el esfuerzo.

Fuente: Walter y Gore, 1996.

El cuadro precedente da por sentada la aplicabilidad del conocimiento resultante de la calidad pedagógica del curso, pero deja pendientes dos asuntos cruciales: el mecanismo multiplicador (es decir, la difusión de los conocimientos), y el seguimiento y la evaluación del programa (es decir, los mecanismos de retroalimentación que permitirían mejorarlo). Nos referiremos a ambos temas cuando analicemos el impacto de la capacitación sobre los resultados operativos.

La estimación del impacto de la capacitación en la gestión no tenía indicadores definidos. Sin embargo, mediante consultas realizadas en dos Unidades Operativas se pudieron recoger algunas evidencias de incremento de la productividad. En una de esas consultas, la persona entrevistada declaró que antes de la capacitación cada cuadrilla "resolvía entre tres y cuatro faltas por día... y ahora entre seis y siete". En la otra, el instructor interno llevaba un minucioso registro de la tarea de los empalmadores. Comparando los datos del mes de abril, antes de la capacitación, con los de mayo, con la capacitación iniciada, se nota la siguiente diferencia de rendimiento:

Cuadro No. 9. Rendimiento de las cuadrillas antes y después del entrenamiento.

	Mes de abril			Mes de mayo		
	Reparados	Cuadrillas	Rendimiento	Reparados	Cuadrillas	Rendimiento
Cables mal	126	65	1,938	95	34,25	2,773
Pares mal	76	37.5	2,026	278	90,25	3,080
Ordenes de servicio	32	22	1,450	66	30,41	2,170

Fuente: Auditoría de Capacitación, 1995.

En las entrevistas realizadas en este sector, los consultados expresaron repetidamente a los auditores: "Los números mandan... al principio no nos creían; ahora por los resultados se nos conoce en todo el país". Sin embargo, en el informe se destaca que "cuando se le pregunta (al personal de Capacitación) cuáles son estos números, los desconocen".

Es notable la falta de seguimiento cuantitativo de un programa que da buenos resultados de inmediato y cuyo impacto es claramente mensurable. Al preguntársele a los responsables del programa en el área de capacitación por qué no había habido seguimiento cuantitativo en las Unidades Operativas, mencionaron algunas razones:

- Los supervisores no estaban totalmente involucrados en el programa ni les interesaba asociar a éste el incremento de la productividad y el uso del instrumental;
- algunas cuadrillas declaraban en su reporte diario menos faltas reparadas que las reales, para justificar la realización de horas-extra. Los supervisores eran conscientes del problema, pero no lo enfrentaban por falta de tiempo o motivación.

Los auditores, por su parte, señalaron fortalezas y debilidades del programa:

Cuadro No. 10 Fortalezas y debilidades del CIMMI.

Fortalezas	Dificultades
<ul style="list-style-type: none"> • utilizaba una metodología de capacitación congruente con la naturaleza del problema a resolver; • formaba instructores internos; • se realizaba en el lugar de trabajo; • se aprendía haciendo la tarea; • relacionaba claramente aprendizaje y resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • para garantizar el apoyo logístico (la disponibilidad de instrumentos en el lugar de trabajo); • para informar a la línea sobre la existencia y contenidos del programa; • para lograr compromiso por parte de la supervisión; • para conseguir que los instructores internos desempeñen su rol y funcione el mecanismo multiplicador; • para implementar un sistema de seguimiento y evaluación con la colaboración de la línea jerárquica; • para que los destinatarios del curso hicieran transparente el incremento de la productividad.

Fuente: Walter y Gore, 1996.

Las fortalezas del programa son las que parecen estar más claras. La metodología de aprendizaje elegida constituía para los entrevistados su principal acierto y, excepto los instructores y los diseñadores, los destinatarios del programa no observaban debilidades importantes relacionadas en este sentido. En efecto, el diseño se realizó a partir de la identificación de un problema productivo (en realidad se trató de una "oportunidad" de mejora), generando un modo de capacitación congruente con los requerimientos que la existencia de dicho problema-oportunidad planteaba. En otras palabras, el programa mostraba una alta coherencia externa, era un modo eficaz de resolver la brecha entre lo que la gente sabía hacer y lo que debería saber hacer. Está claro que las personas que pasaron por el programa aprendieron y la mayor parte usó lo aprendido en su puesto de trabajo.

En cuanto a las dificultades, el más crítico entre todos los problemas parece haber sido que los instructores internos no desempeñaran su rol y, por lo tanto, hicieran fracasar el mecanismo multiplicador. Es probable que en la formación de los instructores internos haya habido cierta falta de soporte didáctico, pero sobre todo hubo conflictos de expectativas respecto al programa. Mientras Capacitación esperaba que las cuatro mejores cuadrillas rotasen por la Unidad Operativa formando empalmadores, los supervisores esperaban que las cuatro mejores cuadrillas prosiguiesen con mayor eficacia su tarea habitual.

Este conflicto de expectativas no era subjetivo sino que reflejaba un real conflicto de intereses: si las cuatro mejores cuadrillas permanecían en su puesto tras la formación, el supervisor podía reportar más faltas reparadas; si, en cambio, se hubieran dedicado a formar gente, el beneficio de la formación

se hubiese diluido en toda la Unidad Operativa y el supervisor no hubiera podido reportar el beneficio para sí.

Por último, es posible que haya existido un real costo de oportunidad. Tal vez los supervisores tenían razón y el costo de poner una persona que podía estar reparando fallas a enseñar a otras era mayor que el de contratar instructores externos. Pero quizá nadie hizo la cuenta y, en todo caso, el tema jamás fue discutido.

3.2. Análisis del caso Telecom

Tal como vimos, la recién nacida Telecom debió enfrentar un cambio sistémico. Frente a transformaciones profundas que abarcaban la propiedad de la empresa, la conducción, la gente, la tecnología y los supuestos básicos, el ejercicio de la identidad organizativa era una tarea difícil. Resultaba tan válido hablar de algo que estaba cambiando como de algo que se estaba constituyendo.

Las premisas sobre las cuales estaba basada la nueva organización eran distintas de las de ENTEL. Si embargo, en el nivel gerencial esta comparación fue el punto de referencia para unos pocos; muchos eran recién llegados y construyeron sus comparaciones con la empresa de origen.

No existía una historia ni puntos de referencia comunes. Los puntos de referencia a los que los actores podían remitirse surgían de las restricciones más que de la historia o de los objetivos. El público y los medios requerían que el servicio funcionara, los accionistas necesitaban ordenar las inversiones y tener un horizonte de ganancias, los empleados esperaban seguridad y beneficios, y así sucesivamente. Las pautas de eficiencia, la necesidad de rentabilidad, la necesidad de incorporar tecnología y los requerimientos de formación de los empleados surgían más claramente de las restricciones que de los objetivos (Perrow, 1986).

Para gran parte del personal de operaciones proveniente de la anterior ENTEL, las reglas de juego se volvieron radicalmente distintas. Ya no se trataba de negociar con un administrador pasajero sino de hacerse necesario logrando resultados, lo cual requería manejar habilidades técnicas y algoritmos administrativos en un momento en el que nadie sabía nada porque todo el conocimiento se había vuelto obsoleto. Para los nuevos directivos, también resultaba muy diferente trabajar en un contexto donde era necesario construir y acordar pautas a partir de las restricciones, que en una organización en la que simplemente era necesario aplicar pautas existentes, como ocurría en sus empresas de origen.

En todos estos procesos, que se daban en un contexto que involucraba un alto grado de tecnología, el conocimiento era central. Sin embargo, tampoco se sabía mucho acerca de cómo obtener nuevos conocimientos. Las fuentes de acceso siempre eran equívocas; los conocimientos podían comprarse, pero era necesario saber cuáles comprar y a quiénes. Para algunos observadores, en ese proceso hasta los accionistas se convertían en proveedores y competían entre sí. Cuando todas las señales son equívocas, la única forma de acceder a los conocimientos es tratar de obtener alguno y, a partir de allí, sacar conclusiones.

Se trataba de una situación similar a la que relata Weick (1979) en relación con un grupo de expedicionarios perdidos en los Alpes. Después de mucho caminar y gran esfuerzo para interpretar un mapa, estos expedicionarios consiguieron llegar a un poblado. Cuando llegaron, descubrieron que el mapa que los había ayudado a encontrar el camino no era de los Alpes sino de los Pirineos. En realidad, más que el contenido del mapa, los había orientado el

esfuerzo de ponerse en marcha, comparar, interpretar lo que veían, sacar conclusiones y... algo de suerte¹⁶.

En el caso que nos ocupa, desde la percepción de las restricciones y a partir de sucesivos intercambios, algunas variables fueron aisladas de la corriente de experiencia. Se las identificó, algunas veces se las nombró y se las reconoció al punto de poder hablar de ellas. En la primera etapa, la gente de Capacitación instrumentó programas de entrenamiento cuyo objetivo aparente fue poner gente en contacto. En ese momento, este objetivo parecía válido en sí mismo, ya que era preciso llegar con un mensaje. En esa situación peculiar, el hecho de *llegar* aparecía como algo más importante que el mensaje: era necesario conectar la organización, porque si no se ejercían las conexiones la organización no existía. Al no existir una historia que uniera a la gente más allá de los escasos nexos presentes entonces, se hacía necesario generarlos.

El primer ómnibus que recorrió el país mostraba *maravillas del progreso*, como teléfonos públicos con tarjeta magnética. Estos elementos tenían más valor simbólico que informativo; no se trataba de enseñar cómo serían los nuevos teléfonos, se trataba de promesas y de pedidos (Searle, 1969; Echeverría, 1994; Flores 1994): “Nosotros vamos a traer esto, ustedes van a tener que saber manejarlo”. Las promesas y pedidos constituían las formas iniciales de una nueva organización, de un nuevo contrato.

La primera capacitación consistió en construir los temas que darían contenido a la organización reuniendo a la gente y creando idiomas comunes. La interacción permitió reconocer algunas señales en el ambiente, pero eran señales equívocas; se hacía necesario hablar mucho sobre ellas -como si se supiera qué significaban- para poder entender lo que significaban.

En esa etapa, el entrenamiento cubrió lo que se suele llamar *sensibilización*. No se trataba tanto de enseñar como de tomar contacto y crear temas comunes. Lo que el primer y aún el segundo ómnibus hicieron con el personal de operaciones no fue muy diferente de lo que se hacía en aquel momento con la educación para ejecutivos: crear lazos y poner gente en contacto. Sólo que como los de operaciones eran demasiados para trasladarlos a Buenos Aires y no se disponía de cuadros de conducción para llegar hasta ellos, se llegó en ómnibus.

En el transcurso de la actividad fueron apareciendo nuevas distinciones y nuevos temas que antes sencillamente no existían: cuánto es mucho entrenamiento y cuánto es poco, qué tipos de capacitación existen y cuáles hacen falta, qué significa que pidan capacitación, qué significa que la critiquen.

De todos los recursos, el más escaso era la experiencia. Con poca experiencia en ese contexto y una red muy poco ajustada, resultaba muy difícil planear; apenas era posible adaptar recursos. Un mínimo conocimiento de la situación llevaba a los instructores a proponer cosas que ellos entendían que podían ser seleccionadas. Las que mantuvieran módulos o estructuras ya conocidas y las unieran a otras innovadoras tendrían más posibilidades. Haber usado el

¹⁶ No es un dato menor que en realidad los expedicionarios no buscaran un poblado en especial sino *cualquier* lugar habitado. En muchos procesos organizativos, donde todo es muy nuevo, cualquier lugar reconocible al que se pueda llegar es una ayuda importante.

ómnibus una vez aumentaba la probabilidad de que se lo volviera a usar, pero para algo diferente.

Se observa aquí una suerte de equilibrio entre redundancia y entropía. Demasiada redundancia (información conocida) construye algo no elegible por “viejo”; demasiada entropía (información nueva) constituye algo exótico. Los nuevos desarrollos se volvían creíbles cuando se balanceaban dosis de redundancia y de entropía. La gente de Capacitación le proponía a la organización cosas que sospechaba que podían ser seleccionadas. A diferencia del proceso de selección natural, aquí la variación tenía mucho que ver con los actores. Como veremos más adelante, esto no quiere decir que las variaciones registradas hayan sido exactamente las que los actores se proponían. Las interacciones entre las diferentes redes produjeron resultados que nadie pudo proponer inicialmente y que a los actores mismos les resultaron sorprendentes.

A medida que se cooperaba en capacitación, el ambiente comenzó a parecer más ordenado. Había una capacitación general, una especializada, una en aulas, otra en el lugar de trabajo, otra itinerante, una con instructores internos, y otra con instructores externos y con diseñadores. La posibilidad de hacer llamaba a hacer más (“había un encandilamiento con las nuevas tecnologías educativas, llega FORTEL... y el ómnibus de capacitación itinerante”). Tal como describe Weick, el *enactment* ordenaba, amplificaba y restringía la percepción del contexto.

Junto a las nuevas distinciones y posibilidades fueron apareciendo nuevas restricciones, producto, también, del quehacer mismo. El entrenamiento comenzó a ser percibido como *tiempo restado* a la producción, surgieron otros temas que debían ser conversados. Y ya no se trataba de hablar sobre “lo que haremos” sino sobre qué habilidades era necesario desplegar para hacer aquello de lo que se había hablado. Todas estas variaciones surgían como consecuencia de las acciones de capacitación emprendidas; no hubiera habido un problema de capacitación excesiva o inadecuada de no haber existido capacitación. Ante los actores apareció, entonces, un nuevo ambiente establecido, un *enacted environment* en términos de Weick, construido por los mismos para quienes constituía una sorpresa o un *dato objetivo* de la realidad.

En el nuevo contexto, la gente de Capacitación percibió *oportunidades*. Es evidente que esta no era la única percepción posible; podrían haber leído la situación como “ya no hay espacio para capacitación”, por ejemplo, y ordenar de alguna otra manera las señales que recibían. Como se ve, las interacciones habían dado realidad a un nuevo ambiente y a nuevas percepciones. La red de interacciones existente había encontrado nuevas restricciones en el medio y eso significó la instalación de un tema que antes no existía: el de la relación entre horas de capacitación y horas de trabajo. Había dejado de ser cierto que “cuantas más horas de capacitación mejor”; los propios operadores de la capacitación cuestionaban que la eficacia de la gerencia fuera medida en “horas de clase”. Donde antes se hablaba de un entrenamiento que permitiese la mayor cantidad de horas de contacto, ahora se hablaba de un entrenamiento que diera la mayor cantidad de habilidades en el menor tiempo posible fuera del trabajo. La restricción misma, enunciada como “el entrenamiento no debe restarle horas a la producción” hubiera necesitado una conversación. En las

horas de dotación para los planes de producción, ¿no se debía incluir tiempo para capacitación?, ¿en qué medida no era el entrenamiento de este tipo un costo operativo como cualquier otro?

Probablemente, el contexto organizativo y la falta de experiencia hicieron que esta conversación fuera inimaginable o, si imaginable, imposible. Es muy probable que nadie tuviera la experiencia necesaria para sostener una conversación de este estilo y luego decidir. Sin embargo, mencionar esta “inexistente” conversación tiene sentido, ya que por no haber existido tuvo consecuencias en el desarrollo posterior del programa. Si la asignación de tiempo para aprender no se podía discutir, muy probablemente tampoco se pudiera discutir cómo transferir los nuevos aprendizajes. En cualquier caso, la variación a partir de la cual fueron construidas la red de programa y la *necesidad* de capacitación se podría expresar como sigue: la Gerencia de Capacitación, posiblemente impulsada por la línea de operaciones, se convenció de que “las acciones de sensibilización emprendidas (habían) llegado aparentemente al límite en su posibilidad de producir cambios de actitud frente al entrenamiento”.

A juicio de los capacitadores “las necesidades de capacitación de cada unidad operativa son, aparentemente, bastante heterogéneas”. “...Hay, sin embargo, un denominador común a todas ellas: la necesidad de recibir acciones de capacitación más específicas y consecuentemente más profundas”. Este es un claro ejemplo de puntuación: ellos *armaron* esta realidad de lo heterogéneo al separar lo que era homogéneo de lo que no lo era; encontraron un camino de acción y declararon una realidad que tenía en cuenta lo que ellos como *colectivo* podían hacer. Los conjuntos que fueron aislando y agrupando les abrieron ideas y posibilidades de acción, de la misma manera que la acción anterior les había abierto las distinciones sobre las cuales habían operado hasta entonces. ¿Hubieran detectado la necesidad de un curso itinerante si no hubieran tenido un ómnibus que ya había hecho dos programas anteriores?

A partir de los datos que aportó la variación y de los factores retenidos en el colectivo y en sus redes, se fueron constituyendo los datos que decidirían si habría capacitación y qué forma adoptaría. A esa altura, se podría decir que ya se sabía que debía ser de una formación para la línea, desarrollada en la línea misma y con el ómnibus. Solamente faltaba el tema. El colectivo, en su construcción de sentido, había encontrado una solución; lo único que faltaba era encontrar el problema.

Obsérvese que por ese entonces se estimaba que los instrumentos deberían ser utilizados por 6.000 personas, cuando la empresa tenía 15.000. Las cifras reales en ningún momento se acercaron siquiera a esa cifra y la cantidad de personas efectivamente entrenadas fue aún mucho menor. Casi se diría que la realidad fue forzada a entrar en el proyecto preexistente. Quizá no hacía falta formar tanta gente, pero el ómnibus era una saga de la nueva organización.

Muchos de estos factores, que obraban como criterios de selección, surgían de lo que ya se encontraba retenido en la empresa y de los factores introducidos por la variación misma. El carácter itinerante y masivo del curso, y su orientación hacia lo técnico parecían datos de selección (que determinan qué curso es viable y cuál no) surgidos del *enactment*, la variación. Los criterios de selección les indicaban qué cosas eran tema y qué cosas no lo eran y, en cada

tema, qué era relevante y qué era insignificante. Los criterios de selección eran pautas de institución.

En la definición del nuevo curso parece haber existido una contradicción en cuanto al criterio de selección explicitado. Se puede observar que cuando se decía que la sensibilización estaba agotada y que hacía falta capacitación técnica existía una confusión entre los *tipos* de conversación y los *temas* de conversación. *Sensibilización y capacitación técnica* no son elementos comparables. La sensibilización se refiere a un tipo de conversación orientada a discutir posibilidades y, como tal, se contrapone a una conversación para coordinar conductas (Flores, 1994), explicitar lo que cada uno va a hacer. El entrenamiento técnico es para realizar tareas que tienen algoritmos más o menos claros y se contrapone a lo institucional, que se relaciona con las reglas de juego donde lo técnico se desenvuelve y con la forma en que son fijadas esas reglas. Estos no son *tipos* de conversación sino *temas*. Por lo tanto, los temas técnicos e institucionales pueden ser tratados para coordinar conductas o para explorar posibilidades.

Si se atiende a los argumentos, lo que parece haber estado agotado es la conversación destinada a “explorar posibilidades”, tanto en lo técnico como en lo institucional. Lo que urgía era coordinar conductas para comenzar a *hacer cosas*. Lo que se hizo fue dar por agotada la conversación institucional. La consecuencia fue suprimir toda conversación sobre cómo se pondría en práctica lo técnico. Esta relación entre lo técnico y lo institucional es importante. Zbaracki (1998) señala que en los programas de calidad total por él estudiados la retórica institucional tiende a reemplazar a la formación técnica. En este caso parece haber sido al revés: la formación técnica estuvo presente, pero no apareció la discusión institucional necesaria para ponerla en acción. Tal vez el problema de lo técnico y de lo institucional no haya sido sino el reflejo de otro problema entre aprendizaje de circuito simple y aprendizaje de circuito doble en términos de Argyris (1991). Una cosa es discutir cómo utilizar un instrumento y otra muy distinta es cómo modificar las pautas y las relaciones organizativas que, por ser indiscutibles, no pueden ser modificadas e impiden la utilización del nuevo instrumento.

La Gerencia de Capacitación había construido redes de personas que estaban involucradas en los cambios o se relacionaban con ellos, pero esas redes fueron conformadas desde una representación de la capacitación que se limitaba a su viejo rol: difundir nuevas tecnologías. No tenía en cuenta el compromiso necesario para que la línea se hiciera cargo de la formación de instructores internos ni el papel en el proceso de otras redes e instituciones organizativas, como el sistema de recompensas, los supervisores y el área abastecimiento.

La idea de crear un sistema en el que el aprendizaje se multiplicara desde los instructores externos, a través de los instructores internos, exigía grados de compromiso y de capacidad de gestión a lo largo y a lo ancho de la línea, cuya existencia nadie había verificado. Es más, ni siquiera se lo puso en duda; fue dado por sobreentendido. Es probable que en ese momento nadie supiera, todavía, qué implicaba en realidad ese compromiso y cuánto compromiso se requería. En gran medida, esto sólo se podía comenzar a entender cuando el proyecto se pusiera en marcha. En aquel momento no era tema de

conversación cómo haría la gente para poner los conocimientos en acción, probablemente porque se partía de una teoría equivocada de la organización, de que el único motivo por el cual no se utilizaban los instrumentos digitales era que no se sabía usarlos.

Es cierto que nadie puede utilizar instrumentos sin saber hacerlo, pero la recíproca no es válida. Saber usarlos no es suficiente motivo para hacerlo. Los organizadores del programa daban por descontada una necesidad similar en todos los actores, habían inventado una historia que les había servido para coordinar acciones, pero ahora se la creían a pie juntillas. Habían *ordenado, puntuado*, la realidad organizativa, pero ese enactment había dejado afuera aspectos sustanciales.

Del mismo modo en que no se discutió demasiado cómo se haría para que los conocimientos enseñados en el programa fueran transferidos, tampoco se discutió cómo se haría para saber si el programa funcionaba o no. Se supuso que, en tanto los instructores llegaran con el ómnibus y dieran las clases a la gente que “pedía” los cursos, la multiplicación a través de instructores internos se daría necesariamente. Lo único que sería preciso que medir era la cantidad de cursos dictados por instructores externos. No se medían factores críticos para el programa porque no se había hablado sobre ellos; nadie mide aquello de lo que no habla. Como tampoco se le suele prestar mucha atención a lo que no se mide, el circuito se convirtió en uno realimentador (Senge, 1990).

Sin embargo, y aún con omisiones importantes, de alguna manera el ambiente ya había sido ordenado en elementos, eventos y partes que luego fueron conectados, hilvanados con sus consecuencias, a su vez ordenadas en serie y relacionadas. Se había construido una historia que decía: *El entrenamiento ha sido hasta ahora de sensibilización y ha sido llevado a cabo por instructores externos; a partir de ahora será técnico y llevado a cabo por instructores internos*. La idea se hizo factible con el acople de otra historia conocida, la de un ómnibus que formaba gente, una historia atractiva que hablaba de un esfuerzo más allá de lo convencional para llegar a la gente y ayudarla a hacer las cosas bien. No era una historia nueva; siempre hay *bricolage*. La idea no podría ser totalmente nueva, ningún mensaje comprensible puede serlo (Douglas, 1986).

A esa altura, se había constituido una red de conversaciones, se había construido (enunciado) un problema y se lo había definido, aunque fuera parcialmente, como “un problema de capacitación”. También se habían dado por ciertos algunos supuestos básicos sobre la factibilidad de la puesta en práctica de los conocimientos. En realidad, lo que hacían era sacar el tema de la discusión. El proceso de selección se iniciaba en un contexto en el que ciertos criterios habían sido construidos y otros habían sido obviados; existían nuevos temas de conversación y una red que los hablaba. Otros temas, simplemente no eran tales por entonces.

Los diseñadores de la capacitación en ómnibus ya habían notado con el primer y el segundo programa que la mera presencia del vehículo constituía un hecho comunicacional e institucional de envergadura. Las visitas del ómnibus creaban un contexto de capacitación, una variación que permitía seleccionar los nuevos contenidos. El nuevo ómnibus, sin embargo, tenía un mensaje distinto al de los anteriores, requería una asignación de sentido diferente. Si en las anteriores

visitas el mensaje había sido “miren lo que les enseñamos”, ahora el mensaje era “ustedes deberán seguir haciendo y enseñando esto que les enseñamos”. El cambio en el mensaje implícito no fue conversado; por esa razón, la gente se quedaba esperando que el ómnibus volviera y la capacitación se extinguía cuando el ómnibus se alejaba.

Para que la capacitación se instale en la agenda organizativa, siempre es necesario que *alguien* le proponga hablar sobre *algo* a *algunos*. De la percepción que esos *algunos* tengan de la capacidad de ese *alguien* de hacer peticiones y promesas alrededor de ese *algo*, dependerá el grado de institución que se perciba en el programa (Zucker, 1991). En este caso, no estaba claro quién se hacía cargo de la propuesta. Es posible, aunque difícil de verificar, que la utilización de los instrumentos digitales no estuviera en la agenda organizativa como un tema diferenciado entre los cambios que confluían en ese momento. El área de Capacitación aparentemente se limitaba a enseñar habilidades; las áreas operativas, a dejar que Capacitación las enseñara. El resto del programa, sobre todo su multiplicación, no figuraba en la agenda de nadie.

El diseño de un curso es siempre una propuesta de conversaciones específicas sobre determinados temas que resultan de una identificación de temas pendientes realizada en conversaciones anteriores. En tanto la multiplicación de los aprendizajes y la utilización posterior de los equipos no habían sido conversados, el curso trató sobre cómo usar los instrumentos, no sobre el contexto en el que serían usados. Hubiera sido extraño que en el curso surgiera una conversación no incluida antes en la red que lo sustentaba.

El hecho de que en algún momento parte de estas conversaciones sean aisladas y delegadas a expertos en contenidos o en diseño, los profesionales de capacitación, no debe confundir. Los expertos pueden relacionar las conversaciones dentro de la organización con el estado del arte en la disciplina, darle forma didáctica a las propuestas, darle forma de conversaciones sostenibles a temas sobre los que en la organización tradicionalmente no se ha podido hablar. Sin embargo, es difícil que el especialista pueda incluir en el diseño algo que no puede ser puesto en discusión en la organización. Si lo hace, debe asegurarse de que no sólo se incorpore a su diseño sino también a la organización; de lo contrario, lo más probable es que el tema se extinga ni bien se retire el especialista.

Las nuevas habilidades se insertan en teorías de la acción que, como tales, recortan la realidad organizativa. La idea de que la gente puede dejar su puesto de trabajo para ir a entrenar a otros, por ejemplo, es una teoría de la acción que propone que, más allá de cualquier otra variable, *si hago algo sucederá tal otra cosa*. La capacitación está siempre armada sobre una red social determinada, la red de programa. El problema es si esa red tiene los acuerdos y la factibilidad necesaria para obtener los recursos que se requieren para coordinar las acciones y ponerlas en práctica.

En este caso, la red no parecía tenerlos. Funcionaba lo que ya estaba instituido, el ómnibus y los instructores externos, pero no todo el mecanismo que les seguía. No habían sido construidas las formas institucionales para los nuevos procesos y las nuevas rutinas que se imaginaron.

Según la auditoría, las expectativas con relación al programa eran muchas y diversas y entraban en conflicto entre sí.

Cuadro No. 11. Construcción de sentido en el CIMMI para los diferentes grupos involucrados

Grupo	Tenía sentido	No tenía sentido
Gerentes operativos	Que le entrenaran la gente en la línea sin sacarla del puesto de trabajo.	Ceder su mejor gente para que entrenara a otra.
Supervisores	Mostrarse manejando nueva tecnología.	Que le sacaran gente. Que atribuyeran las mejoras en el servicio a la tecnología. Perder control si su gente manejaba una tecnología que ellos desconocían.
Operarios	Manejar una tecnología que les permitiera hacer mejor el trabajo y aumentar su elegibilidad.	Volverse prescindibles si hiciera falta menos gente por la incorporación de tecnología. Perder horas extras. Abrir espacios para que la empresa subiera los estándares de desempeño.
Abastecimiento	Comprar equipos en la medida en que fueran siendo requeridos.	Comprar equipos que estarían en depósito hasta que comenzaran a ser utilizados en un tiempo no precisado.
Instructores internos	Ser elegidos por ser los mejores. Entrenarse para cumplir su función.	Ser mal vistos por el supervisor porque competían con él. Explicar que al entrenar a otros no estaban dejando su trabajo.

Fuente: Auditoría de Capacitación (1995).

La falta de compromiso de sectores clave para llevar a la práctica lo que se discutía en el curso devino luego en obstáculo. Un caso típico fue el de los supervisores. El informe de auditoría era claro cuando relacionaba el malestar y la desconfianza con la falta de información acerca del programa, entendiendo por "información completa" datos elementales como fecha de inicio, fin, propósitos, método de trabajo y alguna información de contexto, tal como motivos de la empresa para adquirir instrumentos o el tipo de tareas que podrían encararse si el mantenimiento insumiese menos tiempo. Nadie diseñó una conversación con los supervisores.

El proceso de retención se inicia cuando un grupo ha atribuido sentido a un mapa de la realidad, lo que implica desacreditar en parte su experiencia anterior; ha imaginado posibilidades y requerimientos de acción conjunta, lo que incluye desarrollar o agendar desarrollar las habilidades necesarias para poder hacerlo, y ha imaginado nuevas posibilidades en la organización. En un proceso de capacitación participativa como el que estamos analizando, los grupos podían discutir, desplegar y analizar nuevas posibilidades de

pensamiento y acción. Podían probarse en las nuevas posibilidades, imaginar esas nuevas posibilidades en la organización, discutir acerca de lo que deberían hacer y con quienes, qué debían desarrollar en ellos y qué debían desarrollar en otros. Aparecerían entonces percepciones de posibilidades o de limitaciones de acción, esto es emociones. Para poder mantener interrelaciones ajustadas, los miembros del colectivo, en este caso los operarios, necesitaban que sus representaciones incluyeran la factibilidad técnica de hacerlo, eso se manifestaba en preguntas como ¿estarán los instrumentos?, lo que era lo mismo que preguntar ¿encontraremos las condiciones necesarias al volver al lugar de trabajo?

Las preguntas se referían a la relación entre las nuevas habilidades y el contexto. La incorporación de una habilidad se relaciona también con la *inclinación* y la *sensibilidad* para utilizarla (Tishman, Perkinsy y Jay, 1995), estos dos últimos factores, que finalmente son los que hacen que la habilidad se ejerza o no en una situación determinada, tienen que ver con cierta percepción de que la habilidad podrá prosperar en el ambiente organizativo tal como existe o que éste se irá modificando para permitir el desarrollo de esa habilidad.

La retención incluye la adopción y la difusión de una rutina o un elemento cultural. En realidad, la adopción y la difusión son más importantes que la selección misma, en el sentido en que es probable que hagan falta numerosas experiencias y varios intentos para que algunos logren responder a las características especiales de las situaciones y convertirse en prácticas corrientes. No todos los elementos seleccionados son retenidos; muchos desaparecen rápidamente.

La adopción puede tener que ver con los grados de acuerdo y de factibilidad que la nueva idea encuentra en la organización. La falta de acuerdos sobre el esquema salarial, por ejemplo, puede dificultar la adopción, de la misma manera que pueden hacerlo problemas de factibilidad, como la falta de instrumentos en el lugar de trabajo.

En esos casos, se debería considerar que la retención de un programa de capacitación fue buena si puso en marcha procesos de discusión organizativa que hicieron más factible el logro de acuerdos o promovieron la factibilidad técnica. El entrenamiento, en esos casos, debería ayudar a coordinar conductas para hacer operar procesos nuevos o modificar o combinar rutinas existentes. A pesar de los problemas señalados, con este curso algo así parece haber ocurrido. El hecho de que la demanda de instrumentos de medición al sector de abastecimientos haya aumentado después de la instrucción podría ser considerado como un ejemplo de retención, si ambos factores estuvieran significativamente relacionados; también los pedidos para que el ómnibus regresara más seguido o para que el personal entrenado actuara como instructor.

Es posible que, cuando un entrenamiento se monta sobre acuerdos débiles y niveles bajos de factibilidad, el proceso de retención quede supeditado a la existencia de cambios institucionales posteriores que vayan facilitando las condiciones de adopción. Será necesario que la organización construya ciertos sobreentendidos que una vez retenidos (instituidos) se vuelven imperceptibles, pero cuya instalación nunca es simple, por ejemplo: *¿cuál es el status de un*

instructor? Si es bajo, ese rol puede no interesarle a la gente más capaz; al mismo tiempo, es probable que a los supervisores no les interese que sea demasiado alto. Todas estas conversaciones ausentes en el proceso de variación deberían estar presentes en el de retención. Si no lo están, el proceso seleccionado no será retenido.

En el caso que analizamos, el área de capacitación parece haber intentado construir sentido desde sí misma, sin tejer las redes necesarias en la organización. Así por ejemplo, tal vez los supervisores tuviesen razón en cuanto a que el costo de poner una persona que podía estar reparando fallas a enseñar a otras era mayor que el derivado de contratar instructores externos, pero el tema jamás fue discutido con ellos. Algo similar ocurrió con la falta de contacto con la gente de abastecimiento por la compra de nuevos equipos o con los propios colegas de la gerencia de recursos humanos, lo que hizo que el personal operativo no declarara aumentos de productividad porque eso hubiera podido poner en riesgo las horas extra.

Mencionamos estas dificultades sólo porque permiten ilustrar la manera en que las redes de acuerdos influyen sobre la transferencia de lo aprendido. Sin embargo, es importante no perder de vista un dato central: Cuatro años después, cuando se volvió a entrevistar a los actores, todo el mundo utilizaba instrumentos digitales. ¿Cuánta relación tenía esto con la capacitación? Puede que bastante. Recordemos que, a pesar de los problemas, la mayor parte del personal entrenado, aunque fuera poco¹⁷, comenzó a utilizar los instrumentos. Es muy posible que el curso haya contribuido a formar una masa crítica de gente que sabía usarlos y que, a pesar de no ser instructores internos, enseñó a los otros, sobre todo a los nuevos empleados. Es posible que el manejo de instrumentos digitales, o la competencia para aprender a usarlos, se haya convertido en un factor de selección para la retención y la incorporación de gente. También que muchas condiciones organizativas se hayan ido modificando para facilitar la utilización de los nuevos instrumentos.

En otras palabras, el caso Telecom es un buen ejemplo de construcción de sentido en un colectivo, en este caso el área de capacitación, lo que no necesariamente se hilvana con la construcción que hacen otros sectores de la organización. El programa de capacitación que se pone en marcha refleja esa situación: siempre produce aprendizaje individual pero no siempre logra insertarse en la acción de otros colectivos, por ejemplo las áreas operativas, la gerencia de abastecimientos o la misma gerencia de recursos humanos, que recompensaba más las horas de dedicación que los resultados.

La desconexión se percibe aun con más claridad en el caso de la formación a través de instructores internos. Este proyecto no dependía sólo de que hubiera gente que supiera enseñar; implicaba fuertes cambios institucionales en la relación entre los operarios y los supervisores, y entre los objetivos operativos de corto plazo de las gerencias (que se medían) y los objetivos formativos de largo plazo (que no se medían). El programa de capacitación no fue más allá que la red social que lo sustentaba: Existía un núcleo que sabía operar los instrumentos individualmente pero no tenía las condiciones institucionales necesarias para difundir su uso en la empresa.

¹⁷ Los instructores externos formaron 144 personas. Se ignora cuántas formaron los instructores internos.

Sin embargo, cuatro años después todo el mundo utilizaba los equipos digitales. La organización había generado, desde sus propias redes, una nueva capacidad organizativa que en su momento no había podido lograr. Para ello fue necesario que las áreas operativas mismas construyeran sentido y seleccionaran las habilidades que la capacitación había dejado en algunos de sus miembros para difundirlas en otros plazos.

3.3. *Una maestría de empresas en Cervecerías Quilmes*

La industria cervecera en la Argentina

Hacia fines de la década del 90, el mercado cervecero argentino reflejaba la fuerte recesión de la economía, aunque tomando como referencia los últimos 10 años, su crecimiento había sido explosivo: en 1998 se había llegado a un consumo total de 12.450.000 hectolitros, unos 33 litros *per capita* (Clarín 4-3-99).

Hasta fines de la década del 80, el desarrollo de la industria cervecera argentina había sido relativamente bajo. El público local tenía cierta preferencia por el vino, y la cerveza era percibida como una bebida estrictamente estacional. La estructura de la industria, por otra parte, era de corte conservador y familiar, con un predominio muy asentado de las Cervecerías y Malterías Quilmes que, con competidores muy lejanos y sin riesgo de importaciones, manejaban el mercado en forma casi monopólica. Sin embargo, desde principios del 80, la producción cervecera había crecido por la identificación con el público más joven, y en 1997 había alcanzado 1,16 mil millones de litros (5,9% más que en 1991).

Aparentemente, el año de inflexión en la industria fue 1994. Hasta ese momento, y a pesar del crecimiento, la competencia había sido escasa. A partir de allí, la incorporación de las multinacionales agregó competitividad y mejoró la calidad media del producto. En 1994 se incorporaron competidores de jerarquía con plantas instaladas en el país, como Brahma, Isenbeck, Compañías Cervecerías Unidas (CCU) y Budweiser (Clarín 4-3-99).

Brahma de Argentina SA, montada en 1994 con inversiones de 150 millones de dólares, logró el segundo puesto en el mercado local con el 13% de participación según un estudio de AC Nielsen. La fábrica de Brahma en Luján alcanzó los 1,8 millones de hectolitros a fines de 1998, un 50% más que el año anterior. En 1999, por primera vez, dejó de importar cerveza en lata del Brasil; las importaciones se limitaron a las botellas de cuello largo que representan el 1% de la producción. (Gaceta Mercantil 1-6-99, pág. 6)

A pesar del crecimiento de la competencia, Quilmes logró mantener su rol predominante no sólo en las cervezas sino también en otras bebidas; era superada solamente por Coca-Cola y Pepsi.

Cuadro No. 12. Las 1.000 empresas que más venden: Bebidas y jugos

Posición	Nombre	Ventas ¹⁸ 1998	Ventas 1997	Variación %
1	Sistema Coca-Cola	1500,0	1589,0	- 5,6
2	Sistema Pepsi-Cola	680,0	720,0	- 5,6
3	Cervecería Quilmes	576,8	570,3	1,1
4	Femsa	397,9	400,0	- 0,5
5	Baesa	319,6	338,5	- 5,6
6	Inti	228,9	-----	
7	Peñaflor	220,0	220,9	- 0,4
8	Sava (Gancia)	192,3	181,7	5,8
9	Rosario Mendoza Refr.	128,0	133,3	- 4,0
10	Fecovita	118,0	121,5	- 2,9
11	Lee. Reginald	112,0	108,9	2,8
12	Bodegas Chandon	110,0	100,6	9,3
13	Resero	106,6	101,8	4,7
14	Embotell. Del Interior	81,1	30,3	167,7
15	Industrial Cerveza	80,2	19,3	315,5

Fuente: Mercado, 6-7-99, pág. 73, Fuera de Serie N° 5, Junio.

Este posicionamiento de Quilmes se hizo aún más marcado con la compra de Baesa, la embotelladora de Pepsi en la Argentina y principal embotelladora de Pepsi fuera de los EEUU. Por el 51,2 % del paquete accionario, Quilmes abonó 89 millones de pesos contado y se hizo cargo de los 150 millones que adeudaba la embotelladora. De esta manera, Quilmes sumó al manejo de alrededor del 70% del mercado de las cervezas, las marcas Pepsi, Seven Up, Mirinda y Paso de los Toros, además del agua mineral Glacial (Buenos Aires Económico, 30-8-99, pág. 9).

En el sector se daba un doble proceso. Por un lado, una mayor concentración en empresas más grandes; por otro, el pasaje del rubro "cervezas" al rubro "bebidas", lo que implicaba un énfasis en las capacidades comerciales y de logística y distribución de las organizaciones.

El proceso de concentración de la oferta de bebidas era también verificable en el Brasil, donde la industria cervecera mostraba consolidaciones de grandes grupos empresarios. En el mes de julio de 1999, las compañías Brahma y Antarctica, las dos mayores del país, anunciaron que se asociarían para tener una administración compartida. Entre ambas controlaban el 70% del mercado de las cervezas y el 15% de las gaseosas. En este último, sólo estaban detrás de Coca-Cola, que controlaba el 40% del mercado (La Prensa, 2-7-99).

¹⁸ Las ventas están expresadas en miles de dólares.

También en el área de las aguas minerales la consolidación era evidente. En Brasil el mercado de bebidas se encontraba inmerso en un proceso de concentración que podía acabar con decenas de pequeñas productoras de agua mineral. La competencia en el sector agua apareció a mediados de la década del 90 cuando empresas como Coca Cola, Brahma y Antractica se dieron cuenta de que estaban despreciando un mercado que venía creciendo a una media del 20% anual. En 1995, Panamco, la mayor embotelladora de Coca Cola en Brasil, lanzó el agua Crystal. En 1998, Crystal vendió 61 millones de litros de agua mineral con una facturación de 18,6 millones de dólares. En 1999, las ventas globales de agua en Brasil alcanzaron los 516,3 millones de dólares, unos 2,37 mil millones de litros.

El grupo Bemberg, propietario de Quilmes, también producía y comercializaba un agua mineral, Eco de los Andes, cuyo control accionario vendió a Perrier Vittel de la suiza Nestlé. El nuevo grupo tendría como objetivo la promoción, uso exclusivo y distribución de las marcas internacionales del grupo ya presentes en la Argentina. Significativamente, Quilmes se encargaría de la distribución de todas esas marcas. A julio de 1999, Eco de los Andes tenía el 10,6% del mercado de hogar de aguas minerales, según datos de Nielsen. Esto significaba la comercialización de 330.000 hlts, un 10% más que el año anterior, y una participación en el mercado un 1,2% superior.

Simultáneamente con la venta del control del agua mineral, el grupo Bemberg compró el 30% de la firma Cervecería Boliviana Nacional, dueña de la marca Paceña. Antes, la compañía nacional se había adueñado de Cervecería Cruceña, con sus marcas Ducal y Taquiña (Buenos Aires Económico, 23-6-99).

La empresa

Cervecería y Maltería Quilmes SAICA y G., que obtuvo el 72,8% del mercado en 1998, contaba en la Argentina con tres plantas en Buenos Aires (en Quilmes, Zárate y Llavallol), una en Mendoza, una en Corrientes y otra en Tucumán. También producía y distribuía cerveza en Paraguay, Uruguay, Chile y Bolivia (Clarín 4-3-99).

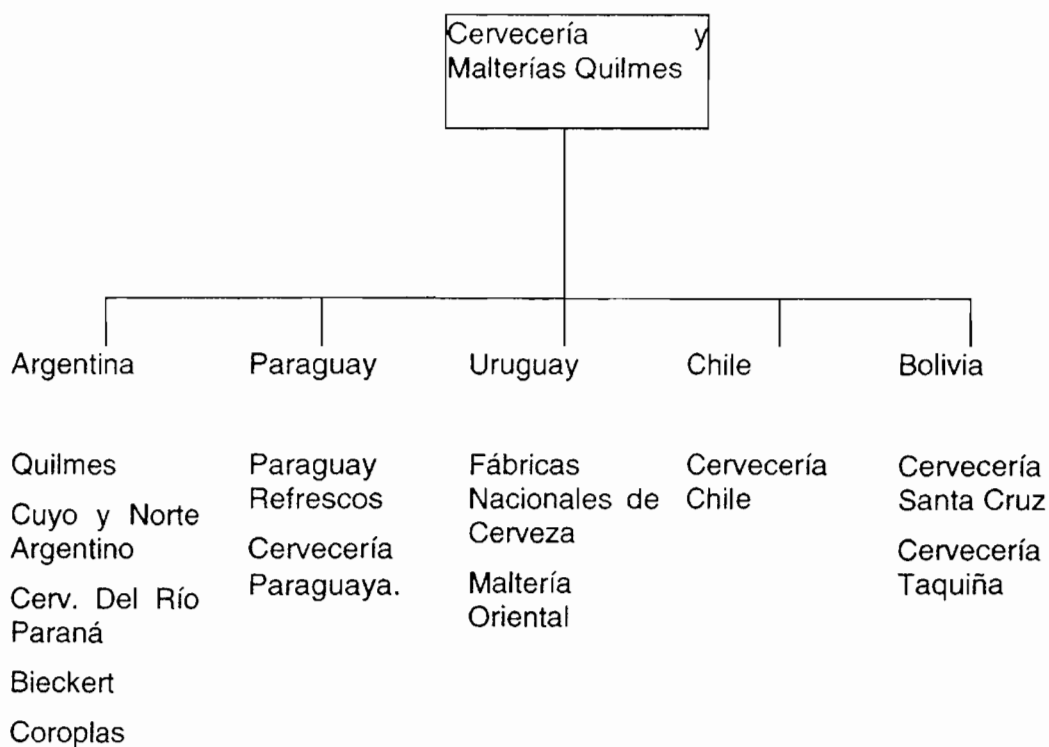


Gráfico No. 8 Empresas vinculadas a Cervecerías y Malterías Quilmes.
(Fuente: Gentileza Quinsa.)

La cervecería Quilmes fue creada en 1890 por el inmigrante alemán Otto Peter Bemberg, en la ciudad homónima, al sur de la ciudad de Buenos Aires. La familia Bemberg, con espíritu emprendedor, había desarrollado negocios en colonización y ferrocarriles a partir de mediados del siglo XIX. En 1907, compraron la cervecería Schlau de Rosario y en 1911 se comenzó con la producción de cebada en el país, lo que, con el tiempo, evitó las importaciones de malta. En 1912 se adquirió la cervecería Palermo, se iniciaron los ensayos de malteado en la planta de Hudson y se estableció la primera fábrica argentina de tapas corona, para sustituir importaciones.

En 1917 se fundaron las Estancias Santa Rosa y entre 1915 y 1920 se construyeron las Cervecerías del Norte en Tucumán y de los Andes, en Mendoza. En 1920 se fundó la Compañía Argentina de Levaduras, S.A., primera fábrica argentina destinada a levaduras para panificación. En ese mismo año se establecieron fábricas de hielo y de gas carbónico en Rosario, Córdoba, Paraná, Rafaela y Bahía Blanca.

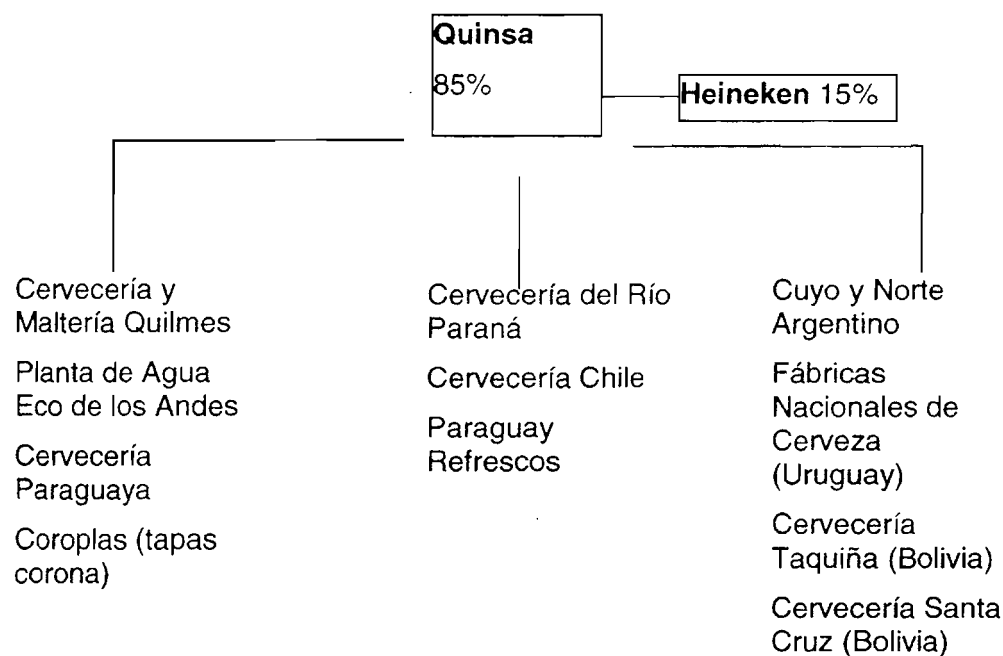
En 1925, las operaciones se extendieron hacia la selva del Noreste del país, en las fronteras con Brasil y Paraguay; se construyó Puerto Bemberg, base de un importante centro forestal. En 1943 se levantó Maltería SAFAC en la provincia de Santa Fe, zona oriental del país.

Durante el primer gobierno peronista, las empresas del grupo fueron nacionalizadas. Volvieron al poder de sus dueños después del derrocamiento de Juan D. Perón en 1955, y a partir de allí y durante 30 años la empresa mantuvo un bajo perfil y no se presentó ante la sociedad como un grupo

económico sino como empresas aisladas. De hecho, el management estaba descentralizado hasta tal punto que, según se afirma, los gerentes generales de algunas de las empresas cerveceras pequeñas ignoraban que la propiedad de las mismas pertenecía a sus supuestos competidores. Recién en 1985 la empresa comenzó a orientarse hacia la formación de un grupo empresarial con visibilidad y gestión integrada. En 1988 se terminó y puso en funcionamiento una nueva planta cervecera ubicada en la provincia de Corrientes, con una inversión de \$35 millones.

A partir de 1991, el control de las operaciones en bebidas del grupo Bemberg en América Latina fue tomado por Quinsa, Quilmes Industrial S.A., que cotizaba en las bolsas de Luxemburgo (donde se hallaba la sede central) y Nueva York. Un 15% de las acciones fue comprado por Heineken.

Cuadro No. 9. Empresas vinculadas a Quinsa.



Fuente: Gentileza Quinsa

También en 1991 se construyó y comenzó a operar una planta en Chile, con una inversión de \$30 millones. En 1992 entró en producción una nueva planta en Zárate, Provincia de Buenos Aires, con capacidad para 2.200.000 hectolitros por año y una inversión de \$71 millones. La planta fue ampliada en 1994 en 2 millones de hectolitros por año, con una inversión adicional de \$53,5 millones.

A fines de 1994, en la provincia de Mendoza, al oeste del país, se puso en funcionamiento la planta de agua mineral Eco de los Andes. En ese año se inauguró la maltería Tres Arroyos, con una capacidad de producción de 85.000 toneladas por año, que demandó una inversión de 35,4 millones. En 1995

comenzaron las exportaciones a Brasil. En 1996 se concretó la adquisición de las cervecerías Santa Cruz y Taquiña, en Bolivia. En 1997 se adquirió la también centenaria cervecería Bieckert.

La inversión realizada por la empresa en los últimos 10 años superó los \$500 millones. En 1999 operaban en la Argentina 8 plantas cerveceras con una capacidad instalada de 12 millones de hectolitros por año. Para abastecer a más de 187.000 bocas de venta, se disponía de una red de distribución equipada con tecnologías informáticas. La empresa también se mantenía activa en agroindustria, fuente de abastecimiento de materia prima para la producción de cerveza en sus plantas. En sus campos experimentales en la provincia de Buenos Aires, llevaba a cabo investigaciones en genética vegetal de la cebada y distribuía semillas entre productores, para garantizar el suministro a las malterías. La compañía innovaba en el desarrollo de variedades y en la producción de lúpulo; mediante un *joint venture* con John Hass Inc., el mayor productor de lúpulo de Estados Unidos; se proponía aprovechar las condiciones climáticas de la Argentina para comercializar internacionalmente las variedades locales.

En el informe a los accionistas correspondiente a la operación del año 1998, el CEO Agustín García Mansilla informaba que la operación de la empresa en la región había crecido pese a factores desfavorables como la recesión, la devaluación de la moneda paraguaya y el clima “desastroso” que se verificó ese año por la llamada “corriente del Niño”. “En ese sentido -decía García Mansilla-, hemos completado una sustancial reducción de costos y continuamos en busca de más mejoras”, esto último a partir de programas como la coordinación de las compras para la totalidad del negocio, la reestructuración de las redes de distribución y la renegociación de los contratos de trabajo que, junto con las continuas inversiones en las plantas, habían permitido mejorar sustancialmente la eficiencia global.

Según García Mansilla, la compañía también había completado una significativa reestructuración corporativa en la Argentina fusionando una cantidad de subsidiarias en la Cervecería y Maltería Quilmes, lo que permitió una simplificación de procedimientos administrativos y sistemas de información que, a la vez, permitieron reducir los costos administrativos.

A pesar de los factores adversos, en 1998 los volúmenes combinados de cerveza se incrementaron un 0,3% respecto al año anterior. Las ventas de cerveza alcanzaron los \$715 millones, un 83,6% del total de ventas consolidado para la empresa. Por su parte la venta de agua y bebidas sin alcohol había llegado a \$118,3 millones, un 13,8% de las ventas consolidadas. Por segundo año consecutivo, Quinsa había ampliado su participación en el mercado hasta llegar a un 72,8%. Este desempeño, según el informe a los accionistas, “fue alcanzado sin erosión de precios, lo cual es un claro indicador de que nuestro fuerte portafolios de marcas, nuestra política de segmentación de mercado y nuestra flexibilidad de precio por marca y por región están produciendo los resultados esperados”.

El informe terminaba señalando: “Nuestra estrategia futura no puede dar resultado sin una fuerza de trabajo competente y motivada. En ese sentido han dedicado mucho tiempo a realinear su estructura gerencial, estableciendo

programas de capacitación y desarrollo para el personal clave y revisando los sistemas de evaluación de desempeño y remuneraciones”.

Aunque Quilmes mantenía una situación claramente predominante, era evidente que el nuevo entorno la obligaba a mantener calidad, asegurar stock y bajar costos. Tres aspectos que en la situación anterior, casi monopólica, no habían sido tan importantes. En palabras del gerente de recursos humanos: “En 10 años la empresa ha vivido un gran cambio. En 1991 todavía había cuatro plantas autónomas. En 1985, cuando el Sr. Morita asumió como gerente general predijo correctamente que habría un aumento importante en el consumo y que se incorporarían nuevos jugadores internacionales. Aunque la competencia no pudo tomar una porción tan grande del mercado, golpea en la rentabilidad. Se ha invertido mucho y bien en tecnología, pero la tecnología es de todos; no se pueden hacer grandes diferencias allí. La tecnología de la nueva planta de Tucumán, por ejemplo, es internacional, pero el próximo que salga, en cualquier momento, ya lo hará con una tecnología más nueva”.

La inversión en tecnología había cedido a los profesionales universitarios la elaboración del producto, que tradicionalmente había estado a cargo de los maestros cerveceros. Una empresa con una cultura vertical y centrada en la producción debía orientarse decididamente hacia el marketing y la distribución, desarrollando cuadros gerenciales de alta calificación. En el nuevo contexto, “un profesional joven [tomaba] decisiones que antes estaban reservadas al gerente general”. En esa situación, en 1999 la empresa decidió poner en marcha un Master Executive de Negocios organizado en colaboración con dos universidades. A continuación analizaremos este proceso, iniciado en 1996, a través del cual la empresa decidió poner en marcha el programa.

La construcción de la demanda

Las distintas fuentes coinciden en que la iniciativa surgió del área industrial de la empresa. También existe cierto grado de coincidencia en que, a medida que fue siendo aceptado, el programa dejó de ser lo que la gerencia industrial tenía en mente al iniciarlo.

Según Denise, gerente de Capacitación: “La idea de este programa vino de la gerencia industrial, lo gestionaron el gerente de Establecimientos y el área de recursos humanos, luego se incorporó el área comercial y se logró el apoyo del CEO. Se incorporó también la operación en el exterior, sobre todo Paraguay y Uruguay”.

La preparación del Master llevó un año y medio. La iniciativa apareció en la discusión anual sobre desempeño (*people review*) en agosto o setiembre del año 1996. Aparentemente, Techint, un grupo industrial con plantas en la cercanía, tenía un programa similar en Campana y había ofrecido vacantes a la planta de Quilmes en Zárate. El programa apareció, entonces, como una propuesta de Cristian, gerente de la planta de Zárate, aunque Techint había contactado inicialmente a Enrique, quien se desempeñaba en programación industrial en la planta y luego sería uno de los participantes del curso.

A partir de allí, la idea fue coordinada por el área de recursos humanos, que verificó la existencia de una gran demanda para un programa de esas características. Los contactos con Techint decían que esta empresa lo había

dictado durante tres años consecutivos con la EOI, Escuela de Organización Industrial, de España, para todos sus mandos medios, con una orientación muy industrial y gran cantidad de funcionarios como profesores. Según las mismas fuentes, Techint lo había probado luego en otras áreas, pero por algún motivo lo había discontinuado.

El director de Recursos Humanos, Carlos, recordó que en 1997, cuando ingresó a la organización, la idea, los contactos y el programa ya existían. Desde Zárate había llegado la demanda de desarrollar habilidades gerenciales más allá de lo técnico y esto había tenido eco en la estructura.

Enrique, quien aparentemente fue el primer contacto, al ser entrevistado en 1999 recordaba que la idea del programa había surgido cuando él trabajaba en planta Zárate a raíz de la lectura, en una revista, de la experiencia de Siderca - una empresa del grupo Techint que fabrica caños sin costura- con la EOI. Una técnica del sector que había trabajado en Siderca habló con el director de Recursos Humanos de esa empresa, quien les dio un panorama de lo que había pasado y les ayudó a establecer el contacto con la EOI. "Cristian (gerente de planta) y Luis (gerente de recursos humanos) me dijeron metetele".

El rol de recursos humanos parece haber sido tomar la iniciativa surgida en la planta, explorar posibilidades y, mientras tanto, construir un compromiso de las diferentes áreas de la empresa y de la dirección alrededor del proyecto. Según Luis, "fue una iniciativa de la planta". "Cuando el área de recursos humanos se enteró del proyecto, se preocupó por obtener compromiso de la dirección y asegurar su continuidad, lo que es indispensable para un proyecto de esa envergadura"... "En una cosa así tenía que estar el gerente general de la empresa el día en que se inaugurara; si no, el día que bajan las ventas te sacan el Master". Por esa época hubo, además, un cambio de gerente general y de director ejecutivo, por lo que es posible que parte del rol de recursos humanos haya sido asegurar la continuidad de la idea en esa transición.

El rol de Recursos Humanos en este proceso fue, en sí mismo, relativamente nuevo. En la vieja tradición de la empresa, con poca distribución de poder, su tarea se había limitado, en mucho, a negociar con los sindicatos para evitar paros. A medida que la empresa fue tomando su nueva forma, el área comenzó a cumplir un rol más estratégico y a promover los primeros talleres gerenciales, poner en marcha programas de incorporación de personal profesional y de evaluación del desempeño. La maestría ubicaba ahora al área como un mediador entre distintos grupos en la organización.

Hubo también una encuesta de clima llevada a cabo en ese entonces, que cuestionó la comunicación, las oportunidades de desarrollo y la transparencia en las promociones en la empresa. Seguramente estos problemas no eran nuevos, y hasta es posible que la situación hubiera mejorado con relación al pasado; sin embargo se los percibía críticamente en el momento en se deseaba retener a los profesionales de alta calidad. Según recuerda Luis, gerente de Recursos Humanos, "el asunto volvió a surgir discutiendo la encuesta de clima con el Director Ejecutivo; había un reclamo de la gente, es cierto, pero también una necesidad empresarial de contar con un management bien alineado, no había todavía buenas comunicaciones ni mando coherente".

Fue entonces cuando se pensó que en realidad eran necesarios dos programas, un proyecto Master y un Programa de Habilidades Directivas más

aplicado, un requisito que un programa de corte académico podría no cubrir. Se trataba de dos requerimientos diferentes; por un lado, las necesidades de management inmediatas y, por otro, las de retención y actualización de profesionales interesantes a mediano plazo.

La empresa ya tenía un programa de Jóvenes Profesionales (“los profesionales jóvenes son muy demandantes y ahora todos quieren un Master, ‘¿cuándo me mandan?’, te preguntan”). Se enviaba a algunas personas, muy pocas, a cursar un Master fuera del país. De hecho, las necesidades técnicas se cubrían con maestrías en el exterior, en Davis, Edimburgo o, para los que no tenían tan buen dominio del inglés, España. Sin embargo, el programa que se estaba discutiendo entonces no se relacionaba con la tecnología de fabricación de la cerveza sino con la gestión industrial, para la demanda de planta, y con el management, para la demanda de la empresa como un todo.

La puesta en marcha del programa requirió acuerdos con los diferentes sectores. En palabras de Luis, “poner en marcha el programa tomó como un año y medio de discusión; era necesario estar seguros de que íbamos a poder hacerlo y también mantenerlo en el tiempo; no es tan fácil sacar gente una semana por mes del lugar de trabajo; decidir quiénes van, cómo se los elige, que sean los mejores...”.

El proceso de construcción de acuerdos que precedió al programa permite entender el conjunto de necesidades con las que se relacionaba. Según el folleto de presentación del Master, que seguramente fue escrito al final del proceso, el curso se proponía:

1. Compartir un lenguaje común respecto a la gestión.
2. Acompañar y producir los cambios de la estructura organizacional para la agilización y descentralización de las decisiones.
3. Alinear las funciones con la estrategia del negocio.
4. Buscar, en forma constante, mayor eficiencia y optimización de costos.
5. Comprender contextos globalizados y desempeñarse adecuadamente en ellos.
6. Saber generar respuestas rápidas y creativas, a través de un sólido trabajo de equipos solidarios.

Esta definición, aunque precisa, es demasiado escueta con relación al conjunto de expectativas que un programa de estas características moviliza. Luis describió las necesidades de la empresa de esta manera: “Se esperaba que el programa brindase habilidades de conducción, además de ciertos valores como transparencia, equidad, atención a la gente. No se trataba de formar especialistas. Un trabajo de cierto nivel requiere el manejo de abstracciones, de números. En mi puesto actual, yo mismo he perdido mi especialidad, haciendo malabares con los presupuestos y los indicadores. Uno se tiene que convertir en un generalista”. En aquel momento, la relación entre especialidad y comprensión del negocio parecía estar desafiada a todos los niveles: “La empresa, por ejemplo está yendo ahora hacia un cambio total, con los operarios trabajando en equipo, sin jefes; estamos haciendo cursos de

Marketing y Ventas para obreros, aprenden además seguridad, recursos humanos, indicadores y programas, costos”.

Esta perspectiva chocaba fuertemente con lo que la empresa había sido hasta no hacía mucho y que Carlos, director de recursos humanos, describía así: “Para entender el funcionamiento de la compañía hay que entender el funcionamiento del mercado. Entre diciembre y marzo, históricamente siempre había faltado cerveza en la Argentina. Por lo tanto, en la empresa, siempre fue importante el que fabricaba. También era importante RRHH, que negociaba con el sindicato para que no parara la planta. La tercer área era la financiera, porque era un negocio de contado, importante en la época inflacionaria. Lo que no había era marketing. La gente de ventas estaba en actitud especial, porque el cliente debía aceptar cualquier condición. Aunque tal vez haya todavía resabios de esa cultura en la empresa, hoy el poder es comercial, marketinero”.

En términos generales, Carlos (que era director y trabajaba en el tradicional edificio de oficinas de la Capital) coincidía con la perspectiva general, pero aportaba un elemento nuevo, ausente en el discurso de la gente que tenía base en la planta: la necesidad de integrar los profesionales de los países vecinos donde la empresa también tenía inversiones. En sus palabras: “Estaba clara en la empresa la existencia de una cierta debilidad en el manejo gerencial, sobre todo en el manejo de los profesionales jóvenes. Se evaluaba sólo lo técnico, no lo gerencial. Faltaba orientación, misión, criterios para manejarlo. El aporte que se esperaba del programa era que levantarán la vista e integraran a la gente que estaba en la empresa en el exterior... Allí la brecha era más exagerada, aun técnicamente. El 20% de nuestra gente está en el exterior, donde hay pautas culturales diferentes a las de la Argentina. En Bolivia es más difícil introducir el concepto de competencia. En Paraguay, por ejemplo, no se valora tanto trabajar en relación de dependencia. La economía informal es tan importante, que una persona inteligente, en la calle, puede ganar más que en cualquier puesto de trabajo”.

Según el director de recursos humanos, existían otras necesidades aparentemente relacionadas con el programa:

- Desarrollo de los profesionales (“así como se reclutan jóvenes profesionales, era natural buscar su crecimiento”),
- Identidad corporativa (“se hubiera podido hacer el desarrollo a través de instituciones externas a la empresa, pero se le dio importancia a la identidad”),
- Desarrollo de estándares y pautas comunes (“el programa busca nivelar en cuanto a habilidades, criterios, sentido de pertenencia, modos de operar y estándares”).
- Creación de códigos compartidos (“algo no buscado, pero que se dio, fue la mejora en las comunicaciones entre las áreas y los países, no estaba como objetivo inicial”).

La mejora de la comunicación entre países, que no figuraba entre los objetivos iniciales, fue luego percibida, al menos en este nivel, como una contribución importante.

Cristian, gerente de la planta de Zárate, relacionaba la génesis de estas necesidades con los anteriores programas de capacitación. Según su relato, Quilmes tenía un programa de Talleres Gerenciales de dos o tres días con temas generales de la compañía, lo que él denominaba “acciones de divulgación”. Con estos talleres, se buscaba un desarrollo del grupo gerencial. También se trabajó posteriormente en evaluación de desempeño y en un programa de Jóvenes Profesionales. A juicio de Cristian, los primeros talleres fueron los mejores, luego se “fueron extinguiendo”, se empezaron a abrir por áreas; por ejemplo, hubo un taller comercial y otros para mandos medios. El tema del último fue el rol de RRHH. Finalmente, los talleres “murieron” y con ellos se perdió la única actividad corporativa. Al mismo tiempo, comenzaron los pedidos para hacer Master en instituciones, fuera de la empresa; algunos fueron pagados por la compañía, pero siempre era conflictivo decidir a quiénes se les pagaba y a quiénes no.

Cristian llevó la necesidad de tener un Master en la empresa a las reuniones del comité gerencial para la discusión anual sobre desempeño, en las que se analizaban temas como la formación de cuadros gerenciales o la retención de personal clave. Lo planteó por primera vez en el 96, pero no tuvo eco. En el 97 volvió a plantearlo, con datos e información sobre el programa de gestión industrial de Techint con la EOI en su planta Dálmine. En esa oportunidad, el tema fue tomado por RRHH.

Para Denise, responsable de capacitación, el objetivo central era la integración entre las diferentes áreas. Las áreas comerciales propusieron gente y se sumaron activamente. De hecho, hubo más participantes de áreas comerciales que industriales. Los industriales en algunos momentos sentían que se les robaba espacio. Dada la tradición de la empresa, hubo muchos menos participantes de áreas administrativo-financieras, aunque la demanda creció a medida que el programa avanzaba.

La idea de la retención estuvo presente desde el comienzo. Este objetivo fue enfatizado, entre otros, por el gerente de Recursos Humanos. Se temía que al no haber posibilidades claras de desarrollo, la empresa perdiera a los profesionales valiosos que había logrado incluir. Por lo tanto, y como se ve, el programa reconocía expectativas diferentes entre sus sostenedores de diferentes sectores, entre ellas:

- Retención de profesionales.
- Desarrollo de profesionales.
- Equiparación de profesionales en el exterior.
- Profesionalización de la empresa.
- Desarrollo de la identidad corporativa.
- Introducción de nuevos conocimientos y de formas diferentes de hacer las cosas.
- Integración de redes de comunicación y cooperación entre sectores.
- Equilibrio entre las áreas comerciales y las de producción.

Se pensaba en una actividad que concentrara temas de gestión, lo cual estaba en sintonía con el perfil profesional al que se estaba atrayendo. Realizarla en la

empresa exigía una cantidad de gente con la capacidad y el interés necesarios y, además, disponer de esa gente en forma simultánea, para capacitarla. Esto planteaba requerimientos sobre la estructura y, en consecuencia, la dedicación.

La estructura del programa

El programa fue definido como un “Master Executive en Gestión de Negocios”. Internacionalmente, la expresión Master Executive se utiliza para programas de posgrado en negocios dirigidos a personas que ocupan posiciones ejecutivas. Se diferencia del MBA, Master en Business Administration, en que tiene una menor carga horaria y una dedicación de tiempo parcial del alumno, y en que el MBA suele estar dirigido a gente con experiencia laboral, pero que no necesariamente ocupa posiciones significativas en una organización. Ambos programas suelen ser universitarios.

Para llevar adelante el suyo, Quilmes decidió firmar un convenio con la Escuela de Organización Industrial de España (EOI), que era la idea inicial y, además, con la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). La UCA cedió al programa algunos profesores y una sede para los cursos.

Según el prospecto de presentación, el programa se proponía dos grandes objetivos:

1. Brindarle a sus profesionales la oportunidad y las facilidades para acceder a estudios de posgrado de nivel internacional de manera compatible con su trabajo.
2. Contribuir a la mejora cualitativa del management de la compañía, a través de un programa formativo que permitiera a los participantes actualizarse y profundizar los conocimientos generales necesarios para la gestión empresarial.

El programa preveía 308 horas lectivas durante un año. Cada semana intensiva tendría una carga horaria de 44 horas de clase, distribuidas de lunes a sábado. Estaba dirigido exclusivamente a personal de la Cervecería y Maltería Quilmes, pero también participaría personal de la División Bebidas Argentinas e invitados de otras divisiones de la compañía.

El plan de estudios estaba organizado en tres módulos: a) Gestión empresarial, b) Operaciones y c) Gestión económica y financiera.

Cuadro No. 13. Plan de Estudios de Maestría en Quilmes.

Área	Materia	Horas estimadas ¹⁹
Gestión Empresarial (128 horas)	Dirección estratégica	16
	Marketing	24
	Comercialización y Ventas: Calidad de servicio, ventas y merchandising.	24
	Gestión de la tecnología	12
	Comportamiento organizacional	20
	Gestión estratégica de recursos humanos	8
	Relaciones laborales	8
	Internacionalización de la empresa	16
	Operaciones (80 horas)	Estrategia de operaciones
Calidad industrial		16
Logística		16
Producción		12
Simulación de procesos y métodos cuantitativos		12
Gestión medioambiental		12
Gestión económica y financiera (80 horas)		Contabilidad
	Análisis financiero	16
	Control de gestión	16
	Análisis del valor	12
	Análisis ABC	8
	Análisis de inversiones	8
	Impuestos	8

Fuente: EOI.

Las clases se distribuyeron en 7 semanas intensivas (con dedicación completa), aproximadamente una por mes, entre marzo y noviembre. El Programa se realizó por primera vez en 1998 y por segunda vez en 1999. En 1999 se estimaba que se volvería a dictar cuando hubiera en la empresa la cantidad de postulantes requerida, probablemente en 2001.

El Master Executive en Gestión de Negocios fue otorgado por la EOI, con validez en España y en la Unión Europea. Hubo también un diploma otorgado por la UCA que, según el folleto, tenía validez en la Argentina.

Según la gente de recursos humanos, el desarrollo del programa se fue haciendo al mismo tiempo que la idea general en que se sustentaba lograba foco. Al momento de optar por hacer un Master con la EOI no sabían

¹⁹ La cantidad de horas es orientativa, ya que hubo cambios entre un año y otro.

exactamente qué temas iban a desarrollar. Tomaron el ejemplo de Siderca y a partir de allí fueron avanzando y realizando modificaciones.

Se le pidió a EOI un temario más orientado a negocios que a industria, a diferencia del programa de Techint. Se les hicieron llegar temarios y currícula de los profesores a los directores, para evitar cuestionamientos del tipo “por qué no nos consultaron”. Esperaban cierto grado de conflicto, pero en general hubo bastante “entusiasmo interno”. Sobre la primera propuesta de programa en la empresa, “opinaron varios”. Cristian, por ejemplo, recuerda haber participado mucho en la primera etapa de discusiones, donde se trató la inclusión de lo comercial y también si los docentes serían o no de la empresa; luego, “siguió con el asunto el área de recursos humanos”.

Desde el área de capacitación, Denise coincide con que uno de los temas más discutidos antes del programa fue quiénes serían los docentes. Varios pensaban en funcionarios de la empresa para ese rol. Sin embargo, afirma Denise, se prefirieron docentes externos. Hubo tres motivos para esta preferencia. En primer lugar, si eran internos, ¿cómo se seleccionarían?, ¿con base en qué criterios serían elegidos?, ¿cómo se diferenciaría lo técnico de lo político?. En segundo lugar se tomó en cuenta el compromiso (“los docentes internos se ‘borran’ a último momento”). Por último, siempre según Denise, no se buscaba “un mecanismo de justificación de lo que se hacía adentro” sino “que se viera lo que no se hacía; ese fue, por ejemplo, el caso de costeo usando el sistema ABC, me dijeron ‘pero en la empresa no se hace’, yo contesté que por eso mismo era necesario enseñarlo”. Un programa así debía ser para potenciar, no para conservar.

Se trató de que la maestría fuera diferente de un curso interno común. Al ser entrevistada en 1999, Denise comentó: “No podía ser algo que un jefe transmitiera acríticamente”. En principio el propósito del programa no era reproducir las prácticas existentes sino crear capacidad de aprendizaje. Además, porque los participantes tampoco hubieran valorado un curso de esas características. “En el programa hay gente que culmina su carrera, otra con unos 5 años de experiencia; mientras tanto, otros, de alto potencial, se preparan para empezar”.

El proceso y los resultados

Según afirmaron varios de los entrevistados, la segmentación y la escasa comunicación habían sido típicas en la empresa. Con el programa se esperaba homogeneizar criterios en el management, desespecializar y que se entendiera qué hacía el otro (“Cuesta integrar gente de distintas áreas al management y a su especialidad al mismo tiempo”). También se buscaba “la profesionalización del management”, una idea que había aparecido como tal en recursos humanos antes que en la línea, donde “se valoró siempre más lo técnico”. De ese mismo planteo había surgido el curso de Habilidades Directivas, mencionado antes. En las entrevistas, Denise definió la profesionalización del management como una comprensión global de la dinámica y el manejo de la compañía; este programa significaba, para los participantes, “la posibilidad de conceptualizar y de entender su inserción en la empresa”.

El curso en sí, más que las clases, planteó la necesidad de cambiar algunas cosas, aparentemente simples, en la organización. Hasta entonces, el informe anual a los accionistas había sido casi un secreto, pero a partir de allí, según los entrevistados, la situación se modificó: “El primer año conseguimos fotocopias para cada participante, este año ya pudimos entregarle un ejemplar a cada uno”. Las mismas conversaciones que crearon el curso permitieron que a los futuros participantes “se les ampliara la empresa”; aumentó el flujo de comunicaciones y la circulación de información dejó de ser restringida.

En la empresa siempre había habido temas “incuestionables”, el presupuesto o la tecnología, por ejemplo. En el curso “se le dio mucha bolilla a lo que el participante quería, en marketing o en recursos humanos todo el mundo opinaba”. Esta atención a la opinión de los participantes tenía, sin embargo, límites. Como señaló Luis, “en los programas la gente opina, todo el mundo opina, pero no se le puede hacer caso a todos”. “No hay relación directa entre lo que la gente dice y lo que se hace; por ejemplo los trabajos de la maestría, son proyectos reales, algunos se pueden llevar a la práctica y otros no, depende mucho del mercado y sus urgencias, no siempre ajustan bien los tiempos”.

Carlos, en la entrevista, recordó que el programa resultante no fue exactamente el que la gente de la planta buscaba; de otro modo, probablemente hubiera sido una maestría en cervecería. En la empresa existía otro programa en tecnología cervecera; de haberse seguido la propuesta original hubiese sido incluido dentro de la maestría.

Aparentemente, la propuesta que terminó afirmándose fue más global, adaptada a una empresa que ya no producía para un mercado demandante. Enrique, que había llevado a cabo los primeros contactos para iniciar el programa, la definió del siguiente modo: “El programa debía servir para cambiar el perfil más común que es de alta capacidad técnica y baja capacidad de gestión”. A su juicio, esto requería herramientas que permitieran pensar en términos no sólo técnicos y aislados.

Llevó tiempo determinar quiénes serían los participantes del programa. Mientras tanto el programa que había surgido de la planta logró concitar el interés del área comercial y de recursos humanos, que reformularon sus objetivos y su sentido.

Según Enrique, los requisitos para participar en el programa se relacionaron con el potencial, la antigüedad y el desempeño en la organización. En realidad, Enrique utilizó la palabra inglesa “seniority”, aunque es probable que se estuviera refiriendo al reconocimiento al desempeño profesional más que al nivel formal. En su opinión, aunque el primer factor de selección debía ser el potencial, posiblemente la mayoría haya sido elegida por *seniority*, con pocas excepciones. Es posible que el criterio de selección no haya sido homogéneo, excepto porque existía cierto consenso alrededor de que el participante debía ser valioso para la organización, estar interesado y en condiciones de hacer el curso (“el objetivo era la formación de toda una línea de conducción, este programa, mas allá de cómo se hayan armado los grupos, apuntaba al grupo de alto desempeño y se complementa con el curso de Habilidades Directivas”).

Enrique creía que al master debían asistir la mayor cantidad posible de profesionales, tanto los de alto desempeño como los de alto potencial. Estas

definiciones permitieron construir los compromisos iniciales que no sólo determinaron quiénes estaban en condiciones de hacer el curso, sino también el respeto al tiempo de estas personas, para que pudieran asistir a él y estudiar.

Los compromisos iniciales no siempre coincidieron con la realidad posterior. A pesar de todo, “la sacada de gente de clase para atender problemas de trabajo de su área nunca llegó a ser crítica”. Tal vez el segundo año hubo más gente que “sacó” gente, pero eso fue por “características del año, no por falta de voluntad”. En este sentido, un ex participante, Pablo, relató que varias veces debió hacer tareas relacionadas con su trabajo durante el curso, por ejemplo llamadas telefónicas. Una vez debió faltar casi una semana entera porque el programa se superponía con tareas de presupuesto; esa semana había sido puesta en “una fecha equivocada”.

Para Diego, una persona con estudios de Ingeniería que se desempeñaba en Recursos Humanos, el programa era “la cara de Quilmes, no de la UCA”; sin embargo consideraba importante que se hiciera allí: “Hacerlo en un lugar académico reforzó el nivel del Master. Eso ayudaba a olvidar los roles que cada uno tenía en la compañía. El hecho de que hubiera gerentes y jefes en el mismo curso, minimizaba diferencias, interferencias, pedidos de atención a incendios y cosas por el estilo”. Aun así, reconoce Diego, “la empresa está”. “Muchos lo vivieron como un programa de tiempo parcial, porque no podían separarse de su trabajo”. Marketing y ventas, por ejemplo, requerían más a su gente por necesidad. A pesar de todo, el balance fue muy bueno. “Hubo dificultades, pero la empresa escuchó los problemas del Master y tomó decisiones, hubo presencia de la compañía, el hecho mismo de que Enrique fuera uno de los participantes, por ejemplo”.

Cristian, gerente de la planta de Zárate, señaló al respecto que “se buscaba una nivelación de la gente, ampliar el panorama; hubo gente de mucho valor como participante, por ejemplo Enrique, que ahora está en desarrollo de personal, en el momento en que se discutió el programa hacía programación industrial en la planta y ahora trabaja para toda la Argentina; fue transferido al principio del programa”. Recordó también a otra participante “que hizo una apertura hacia temas más grandes”.

A juicio de Cristian, los participantes trabajaron “muchísimo”. El curso hizo posible que compartieran ciertas visiones y ciertas formas de trabajar. Destacó especialmente uno de los requerimientos del programa, el trabajo en equipo alrededor de proyectos, que, a su juicio, “ayudó mucho”. “Aprendimos a ver el mismo problema desde diferentes puntos de vista; se involucraron mucho”. Admitió que “no todas las áreas fueron tan respetuosas de los tiempos que la gente necesitaba para estudiar y atender el proyecto de maestría”; señaló que el área industrial mandó cuatro personas cercanas y que “hubo áreas que no hicieron eso, la adhesión al programa se veía en mandar gente, en qué gente se mandaba y en respetarle el tiempo; en el área industrial, cuando falta una persona parece que el mundo se cae, y sin embargo...”.

En la segunda edición hubo, para Cristian, más pelea para entrar. “Allí apareció el problema de cuánta gente teníamos para mandar. Podían ser todos los que tuvieran mando o todos los que tuvieran potencial..., pero no es lo mismo. A lo mejor el año que viene no hay suficiente cantidad de gente”. Al igual que antes

otros interlocutores, Cristian reconstruyó la historia de la empresa para explicar el sentido del programa: “En el 90 hubo en la empresa una decisión de management muy fuerte, yo entré como gerente de la planta Quilmes que era una estructura independiente; después nos convertimos en gerentes de planta de una estructura más amplia. Por ese entonces había muy pocos profesionales en la empresa, excepto en el área de finanzas”. Como “había que formar centuriones”, se empezaron a reclutar jóvenes profesionales, pero había problemas de retención. Era la época de “gloria del programa de profesionales, se los catapultaba demasiado rápido, y en el 95, con la recesión se empiezan a retrasar proyectos”. Esto creó una brecha entre la expectativa de los jóvenes y lo que la empresa podía ofrecer. Los que entraron en el 92 y en el 93 “estuvieron en el programa de profesionales y después en la maestría”. Se trataba de gente con unos seis años de experiencia; para ellos el programa era un inicio, mientras que para otros participantes con más antigüedad o menos potencial, era un cierre, la posibilidad de completar una formación.

La desvinculación de dos participantes del primer programa puso sobre el tapete el problema de la selección. Una cuestión organizativamente difícil de abordar y que había sido planteada por el área de recursos humanos como un tema importante desde el principio. Según relató Luis “hay aspectos políticos entre las distintas áreas que hacen que de pronto no puedas dejar a alguien afuera”. La resolución fue suspender el programa un año “para asegurar el nivel, para dar tiempo a que los participantes alcancen el desarrollo que necesitan”.

El programa parecía ser una referencia importante en la historia de la organización y mucho más en la historia de sus participantes. A la pregunta de para qué había servido el programa, Pablo contestó “para abrir la cabeza”. “Fue algo así como un abanico de conocimientos que se tradujo en capacidad de interrelación con otros sectores. Tener una visión de conjunto de las cosas, manejar diferentes puntos de vista”. Como ingeniero industrial, creía que de una manera u otra había visto antes los temas. También había estado en el área comercial, lo que le permitía hablar con los demás: “El programa pega más en las áreas que no pueden ver todo el negocio, como producción y mantenimiento, por ejemplo”.

A través del programa, según Pablo, era posible construir una red de relaciones, “pero no por gauchada, sino porque se entiende mejor el contexto en el que uno se mueve; al aumentar el diálogo, arreglábamos entre nosotros cosas que podían cambiarse; como conocemos la empresa, sabíamos cómo hacerlo sin chocar contra políticas y estructuras”. Citó como ejemplo “el porcentaje de no acreditables, lo que la empresa le descuenta a los clientes por los envases que se consideran no devueltos o en mal estado”. Fue un tema que se discutió en el programa porque lo sacó un participante, y las discusiones ayudaron a poner el tema en la agenda de la empresa.

El programa abría, además, perspectivas laborales: “Sin duda, internamente, porque por algo te lo pagan; en el mercado, los *head hunters* saben de qué programa se trata y [lo que significa] que uno haya sido seleccionado para hacerlo y eso para algo sirve”.

Uno de los entrevistados comentó que “los participantes mismos son importantes en el programa porque aportan su percepción; no se tomó a la empresa como ejemplo, no sé si fue falta de tiempo o una decisión”.

Para los entrevistados de la sede central, el programa sirvió para que se conocieran 40 funcionarios en el área internacional.

Con respecto al aprendizaje, el número de horas parecía objetivamente escaso para “aprender” bien una materia. ¿Qué era lo que se aprendía? Según Pablo, uno podía “llevarse una idea”. Consideraba que tal vez había sido un error no poner un alto grado de exigencia en la evaluación, algo que hubiese requerido “balancear esa exigencia con el trabajo, pero en todo caso se hubiera hecho”. También consideraba que tener “una idea es suficiente para empezar”. Pablo consideró que hubiera sido importante poder seguir con el trabajo final (el proyecto) después del curso. Sin embargo, expresó que “en términos de futuro lo veo positivo, porque deja ideas”.

Según recuerda Denise, “en algunas cosas hubo que poner límites, en la evaluación por ejemplo”. “Algunos cuestionaban el derecho de la empresa a evaluar su aprendizaje; en ese sentido fue bueno que mantuviéramos el rol de EOI y de la UCA, la presencia de la empresa hacía confundir la evaluación de aprendizaje con una evaluación de desempeño”. Siempre según Denise, el trabajo por proyectos jugó un papel importante. Al final del curso, los participantes debían presentar un proyecto realizado en pequeños grupos. Estaba previsto que EOI evaluara por proyectos y a través de una nota conceptual para cada participante que ponía el director de la carrera. Sin embargo esto debió ser replanteado porque pareció que el director no tenía elementos para hacer esa evaluación, por lo que se pasó a una evaluación de cada profesor.

En lo que respecta a los proyectos finales, se buscaron proyectos factibles, lo que significó mucha discusión porque “nunca se sabe qué proyectos serán factibles en un momento dado”. Los proyectos fueron propuestos por el Comité de Gerentes y llegaron cuando el curso ya había comenzado; también hubo dificultades con algunas tutorías.

Los participantes debieron aprender a organizarse para trabajar en proyectos. Originalmente, el tiempo para proyectos era una tarde por semana. Luego se hicieron almuerzos reducidos y se le asignaron horarios especiales.

En cuanto a las tutorías también parece haber habido cambios de criterio y aprendizajes. Primero se usó el criterio de que el director del programa fuera el coordinador de todos los grupos; luego se optó por un tutor itinerante de la empresa, para finalmente decidir que la tutoría estuviera a cargo del número uno de cada área.

Algunos participantes sugirieron que muchos tutores no funcionaron, “tal vez porque tenían un nivel demasiado alto”. Una excepción (entre otras) parece haber sido Nicolás, quien “funcionó distinto”. El hecho de que Nicolás hubiera cumplido su rol a pesar de ser una persona especialmente ocupada y de un nivel muy alto en la organización, llevaba a Diego a pensar que las tutorías “no deben asignarse por el nivel sino por la disposición personal”.

Para Denise, los tiempos de la empresa no necesariamente coincidían con los del curso. En ese sentido, es posible que los proyectos no resultaran “tan

reales”, sin la comunicación que se hubiera requerido; algunos “fueron un ejercicio académico, hubo incluso temas que les dieron que ya estaban analizados y decididos”.

Según Diego, egresado del programa: “Los proyectos que trabajamos eran de la compañía, analizados anteriormente o en paralelo; tenían objetivos a la vez académicos y administrativos. El master aportó datos y gente a los proyectos”. A su juicio, hubo “proyectos teóricos” que surgieron “cuando los proyectos de compañía se fueron acabando”.

De acuerdo con la visión de Enrique, los proyectos fueron “un capítulo en sí mismo, el trabajo de los grupos generó cosas, eran cosas de interés”. Se trató de un ensayo general de trabajo entre diferentes áreas, y funcionó como antecedente de lo que luego fue el comité de nuevos proyectos. Enrique consideró que uno de los productos más importantes de la actividad habían sido redes entre sectores y los proyectos mismos, que también involucraron diferentes áreas. En una empresa en la que por mucho tiempo se había fomentado la no relación entre los sectores del negocio, es probable que algunos proyectos hayan tenido algo de trabajo práctico, simulaciones, y que en los casos más cercanos se los haya tomado como antecedente. Sin embargo, parecen haber constituido el ensayo general de una nueva forma de trabajo.

Al director de recursos humanos no le constaba que del programa hubieran surgido iniciativas que luego se incorporaron a la agenda de la empresa; sí, en cambio, que hubo transferencias de *know how* entre diferentes áreas.

El dictado del primer año comenzó con muchas preguntas sin contestar tales como el cronograma o el orden de materias. De hecho, sufrió muchas correcciones. Tampoco estaban claros los proyectos sobre los cuales se podría trabajar. Hubo también algunas dificultades con la EOI que se tradujeron en problemas prácticos, como fechas y otros ajustes “producto de la inexperiencia”.

Para algunos participantes hubo cierta heterogeneidad en las materias, diferentes criterios de selección, lo que se tradujo en un tratamiento superficial de algunos temas, excesiva profundidad en otros, dudas sobre la bibliografía y problemas con la evaluación. En casos puntuales hubo también problemas de correlatividad.

Algunos de los participantes entrevistados tendieron, por lo general, a cuestionar la cantidad de horas asignadas a las diferentes materias. Uno de ellos afirmó: “Mi área es la de servicios para concretar ventas, le daría más horas a marketing comercial y ventas porque implican al cliente que es la puerta del negocio, le hubiera dado menos horas a los temas de calidad e ISO 9000. Se podría haber *dicho* en menos horas”. Nótese que le hubiera dado más tiempo a aquellos temas que conocía más y menos horas a los que conocía menos.

Otros entrevistados simplemente aceptaban los problemas como un dato que no les parecía central en el programa. “Tiene el problema de los dictados intensivos, gran envión de contenidos en poco tiempo, eso es todo”.

El programa sirvió para la integración: “Antes había ríos entre áreas y entre los internacionales y la Argentina; incorporar lo internacional, sacándose el

prejuicio de que tienen operaciones chicas, es indispensable para convertirse en corporación”.

Según uno de los entrevistados, “el área comercial que era más nueva y más dinámica, parecía no tener el peso cultural de preguntar antes de hacer; en el área industrial esto dependía mucho de las personas”. “Donde menos cambio parece haber habido es en las áreas financieras y administrativas. A pesar de las dificultades, el programa fue abriendo redes de gente más conectada entre áreas, aunque por ahora sean los participantes mismos”.

Desde el punto de vista interno, el programa “superó expectativas, por ejemplo en lo que respecta a la calidad de los proyectos”. Para algunos entrevistados “faltó darle continuidad a los resultados de esos proyectos, asignarlos al responsable, pero se vieron ideas avanzadas y bien organizadas”.

3.4. Análisis del caso Quilmes

Como hemos visto, cuando se planteó la maestría de empresas de Quilmes el mercado cervecero estaba en un momento muy especial. En lo coyuntural, después de años de inversiones, las empresas encontraban una recesión que hacía que la capacidad instalada quedara muy por encima de la demanda del mercado. La estabilidad económica y la apertura de la economía habían creado un marco que facilitó la entrada de nuevos jugadores al mercado y grandes inversiones. Además de competencia, este ingreso implicó cambios importantes en la estructura del negocio. Los aspectos comerciales y logísticos se volvieron más importantes y los estrictamente productivos perdieron su peso tradicional. En consecuencia, el negocio mismo dejó de ser de “cervezas” para ser de bebidas. Los actores parecen haber reconocido estos cambios en el contexto, que al principio se manifestó a través de señales débiles y luego a través de cambios que afectaron directamente las posibilidades o las reglas de juego.

En la medida en que los cambios fueron siendo identificados, comenzó a hacerse evidente que la organización necesitaba incorporar nuevos conocimientos. En la práctica, esto también significaba incorporar profesionales que debían tener perspectivas de desarrollo, un camino de carrera y poder.

En los relatos de los actores aparece con claridad que la empresa monopólica tenía una estructura de poder vertical ligada a la producción. La inflación les daba poder a las áreas financieras y la necesidad de evitar huelgas a Recursos Humanos, lo que probablemente limitaba su función a negociar con los sindicatos. En el nuevo contexto eran necesarios nuevos conocimientos, pero la incorporación de conocimientos a la organización constituía también un cambio social que implicaba alterar el equilibrio, la composición y las fuentes del poder.

Los talleres gerenciales originales “que se fueron extinguiendo” y los programas de jóvenes profesionales seguramente fueron intentos de usar el entrenamiento como recurso para armar nuevas redes, en un lento proceso de cambio de una estructura vertical a otra más profesionalizada. Es probable que la “extinción” de los temas en el taller gerencial y las dificultades en la retención de profesionales marquen problemas de sincronía.

Sin duda, no se trataba de una revolución sino de aproximaciones sucesivas al camino de supervivencia, que aparentemente buscaba crear una nueva estructura de poder sin lastimar la vieja. Sin embargo, y visto con la perspectiva de 10 años, se trata de un proceso constante. Como afirmó uno de los entrevistados: “Hoy en día uno de estos participantes del curso toma decisiones que antes tomaba solamente el gerente general”.

En este proceso, algunas cosas comenzaron tomar nombre. Problemas tales como “profesionalización” de la empresa, “creación de cuadros gerenciales” o “retención de personal clave”, no habían sido temas de conversación en el pasado. Dentro de esos rótulos, se empezaban a reconocer síntomas diversos,

de áreas distintas. De esta forma, se creaba una agenda en la que Recursos Humanos iba encontrando un nuevo rol.

Las reuniones de comité gerencial eran algo nuevo en la organización, en el sentido en que reconocían nuevas formas de poder técnico y gerencial. La existencia del comité invitaba a que surgieran otras redes técnicas dentro de la empresa, por ejemplo la de cada uno de los miembros de ese comité. De este modo, se fueron armando redes de personas que hablaban y le daban forma a nuevos temas. En tanto esos temas tomaban identidad y se podía hablar de ellos, hubo un reconocimiento del ambiente que antes no existía. Las nuevas distinciones trajeron consigo nuevas percepciones. La profesionalización se convirtió en tema en las plantas industriales, donde los ingenieros habían reemplazado ya a los antiguos “maestros cerveceros” en el control de la operación.

Más allá de los cambios objetivos en el mercado, para que la profesionalización comenzara a ser un tema debieron ocurrir varias cosas. Hubo un proceso organizativo que, partiendo del reconocimiento de restricciones, llegó hasta la identificación de “temas” y de grupos de gente ligados a ellos. Que el posgrado apareciera como problema en las plantas tuvo que ver con cambios objetivos en el mercado, pero también con la existencia de profesionales jóvenes, managers profesionales y que tenían la expectativa de ser oídos, porque en la organización se habían hecho distinciones alrededor de esos problemas.

Los nuevos conocimientos organizativos nunca son solamente hechos técnicos; constituyen un hecho social. Si bien fue necesario que se reconociera la necesidad de manejar nuevos conocimientos, también lo fue que aparecieran actores reales que encarnaran esos conocimientos y tuvieran poder, que aparecieran gerentes y profesionales, que hubiera un comité gerencial y que cambiase la función de Recursos Humanos, entre otras cosas.

El tema de la maestría apareció como “un problema de planta” porque la gerencia industrial necesitaba elementos para retener a sus profesionales. Las plantas productivas empezaban a perder espacio en manos de las áreas comerciales y a preguntarse cómo harían para retener profesionales capaces, con posibilidades de crecimiento.

Esta cuestión, como todas, entraba en forma equívoca, y cuando decimos “equívoca” no nos referimos a ambigua. La idea apareció como un programa de formación en organización industrial, que apuntaba a resolver el problema de retención en las plantas, pero que seguía centrada en la dimensión técnica de los problemas y que no consideraba la necesidad organizativa de contar con cuadros gerenciales integrados. La otra posibilidad era un programa de management para toda la organización. El programa podía ser una cosa u otra, pero no algo de ambas, ya que esto no hubiera tenido sentido para nadie. La definición en sí era una definición organizativa que iba más allá del programa mismo.

Esta distinción entre un programa para un área específica y un programa para toda la organización fue importante, porque permitió ir incorporando al diálogo de la retención de profesionales en planta, otros temas ligados como la integración entre áreas o la integración internacional, pero eso no ocurrió hasta que el problema dejó de ser un “problema de planta” para integrar también a

otras áreas de la empresa. La integración al diálogo de otras áreas, fundamentalmente comerciales y de recursos humanos, fue conformando una red de programa más amplia que la planta misma.

La respuesta elegida podría haber tomado diferentes formas. En gran medida, probablemente tomó la forma de una maestría porque una empresa en las intermediaciones estaba utilizando ese recurso para calificar y retener a sus profesionales. La maestría era una certificación de calificación profesional que mantenía a la persona elegible en el mercado. Nótese que el punto de partida no fue un déficit de conocimiento percibido, sino más bien una necesidad de certificación. La certificación significaba poder, legitimación dentro de la empresa y la posibilidad de presión que otorga la alternativa de irse como un profesional más valorado. Los participantes entrevistados no dudaron que el programa les había abierto perspectivas en la empresa y en el mercado, ni de que ambos hechos se reforzaban mutuamente.

La demanda de los profesionales llegaba como un pedido para que se les pagara el costo de una Maestría fuera de la empresa; a algunos se les pagaba y a otros no. Muchos de los entrevistados mencionaron este hecho, y se preguntaron ¿por qué a algunos sí y a otros no? ¿cuál es el criterio? Al no haber una respuesta institucional, ésta era necesariamente personal. La pregunta acerca del criterio fue una de las cosas que el programa en empresa permitió poner en discusión, para construir instituciones en la organización. Como veremos, buena parte del debate tuvo que ver con la definición de a quién estaba destinado el curso. Aquí aparece de nuevo el equívoco, ya que esta discusión podía haber sido tomada como una sobre salarios implícitos (la subvención de un curso); sin embargo, se eligió que fuera una discusión que hacía a la identidad profesional en la organización. La red de programa que se había formado fue decisiva para que el enfoque fuese este último.

El curso podía estar destinado a personas con gran responsabilidad, alto desempeño o alto potencial. En cada uno de los casos, el reconocimiento al poder formal en la organización era menor que en el anterior, mientras que el reconocimiento a la capacidad técnica era mayor. La discusión, en realidad, giraba alrededor de qué se premiaba y cómo se establecían los criterios para hacerlo. Nuevamente, se trataba de una discusión que construía instituciones, que dejaba pautas culturales sobre quién era quién, qué le correspondía y qué se esperaba de cada uno.

Este es un caso típico de criterios institucionales que requieren construcciones colectivas (Douglas, 1986). El criterio no debía ser fijado individualmente por el jefe en cada caso, sino que requeriría una definición tomada a alto nivel y para toda la organización. Es decir, que no se fijaba solamente una norma sino que se creaban, no siempre explícitamente, reglas para fijar esas normas.

En la medida en que la red de programa le daba forma al diálogo, el programa iba tomando forma gerencial, y algunos aspectos técnicos, como la formación en producción cervecera, iban quedando afuera. También cambiaban, más o menos inadvertidamente, los interlocutores centrales; el jefe de la planta Zárate parece haber participado mucho más en los debates al principio, con el lanzamiento de la idea, que cuando la misma se fue constituyendo.

En ese momento se estaban produciendo cambios importantes en la gerencia general. Aparentemente, Recursos Humanos percibió la oportunidad de

ampliar la red de programa incluyendo el tema dentro de la agenda de la organización. El curso dejaba definitivamente de ser la necesidad de reconocimiento de un área y se transformaba en un programa corporativo.

A partir de lo que se hacía, el ambiente aparecía más ordenado y distribuido en aspectos reconocibles; el nuevo asunto iba encontrando relación con otros temas organizativos. Cuando se conocieron los resultados de la encuesta de clima, por ejemplo, el pedido del área industrial se pudo incluir dentro de un problema global de la empresa, que era lo que Recursos Humanos necesitaba para conseguir el compromiso de la gerencia general.

Obsérvese que los resultados de la encuesta de clima aparecieron como un dato nuevo en el contexto; sin embargo, en cierta medida fueron el producto de políticas activas de los mismos actores que encargaron la encuesta. No hubiera habido profesionales descontentos si no se hubiese intentado profesionalizar la empresa.

A esa altura ya estaba claro que una cantidad de temas se habían ido agrupando alrededor de un eje organizador: el Master de Empresa. También se veía con nitidez que habían surgido nuevos jugadores en la conversación; el sector de recursos humanos, las áreas comerciales y, quizá, las plantas mismas, ligaban la idea del Master no con un “reconocimiento” a las plantas que habían perdido espacio sino con otras ideas, como una línea gerencial más agresiva, trabajo en equipo y visión global del negocio. Todo esto contribuyó a redefinir el Master, que ya tenía nombre aunque no se sabía bien en qué consistiría.

El problema, entonces, estaba enunciado en palabras. Podía ser relatado por unos y otros hasta que tomara una forma aceptable para quienes participaban en la conversación. Cuando se lo enunciaba, se lo hacía para toda la compañía; no se trataba de un programa industrial sino de un Master Executive en Negocios, fuera lo que fuera lo que eso significaba.

Se había constituido, también, una red que había enunciado un problema y lo había definido, aunque más no fuera parcialmente, como “un problema de capacitación”. Al definirlo como proceso de capacitación, salía de la estructura normal de la línea, modificando de suyo los mecanismos de selección normales en la organización, y creando espacio para que “entraran” a la organización elementos que antes no existían.

La definición institucional del programa parece haber sido mucho más importante que su definición técnica. En algún momento se había decidido analizar otras alternativas, después de todo ¿por qué limitarse al proveedor original?, ¿por qué necesariamente una maestría?, ¿por qué necesariamente en la empresa? Sin embargo, buscar un nuevo proveedor no era fácil y había un terreno de debate para el cual no había datos ni experiencias. En circunstancias como ésta, el efecto de demostración ocupa un lugar importante y el hecho de que el programa ya se hubiera realizado en Techint con la Escuela de Organización Industrial de Madrid (EOI) debe haber pesado bastante para que se diera a la alternativa por válida. El debate más importante probablemente se daba al interior de la propia organización, y las posibilidades de acción se identificaban a medida que se avanzaba; era el hacer mismo lo que mostraba las posibilidades.

La incorporación de la Universidad Católica, además del EOI, tal vez tuvo que ver con la expectativa de reconocimiento local para el título, el lugar, la necesidad de contar con sus profesores o, simplemente, la existencia de lazos anteriores con la entidad. En cualquier caso, la incorporación de las universidades como actores le permitió a la red de programa “salir”, al menos para este curso, de las normas y reglas de juego retenidas en la organización.

En este sentido, algunos entrevistados señalaron la importancia de que las actividades se hubieran llevado a cabo en el lugar físico de la UCA y no en la empresa: implícitamente se fijaban otras reglas de juego y esto, por ejemplo, hacía más difícil interrumpir a los participantes en el curso para hacerles preguntas sobre el trabajo. Alguno de los entrevistados refirió que el hecho de que las clases se realizaran en una sede académica reforzó el master, porque esto “ayudaba a olvidar” que en el curso había personas de diferentes niveles en la empresa en el mismo grupo, minimizaba las diferencias organizativas, y evitaba interferencias.

El curso se relacionaba directamente con el reconocimiento de la existencia de un nuevo sector social en la organización. Si hubiera quedado sumido en las reglas generales de la organización, ese espacio no hubiera sido validado. Fue importante que el curso manejara sus propias reglas en cuanto a profesores, contenidos y participantes, independientemente del poder rutinario de la organización. También lo fue que esa independencia hubiese sido acordada por el equipo gerencial y no impuesta, porque de ello dependía su legitimidad institucional.

La legitimidad institucional requería el acuerdo de los pares, pero el compromiso de la dirección era especialmente importante (“En una cosa así tenía que estar el Gerente General de la empresa el día en que se inaugurara; si no, cuando bajan las ventas, te sacan el Master”). Esto es lo mismo que decir que el Master no podía estar ligado a las decisiones operativas cotidianas, porque era una creación institucional, del mismo modo que el grupo gerencial que se estaba formando.

La discusión de contenidos dentro del curso fue, de hecho, más una discusión sobre criterios que sobre temas específicos. En efecto, no habían sido identificadas habilidades gerenciales o técnicas específicas que debían ser logradas en esa empresa y en ese momento. Se trató más bien de ir revisando distintas áreas disciplinares, de manera de permitir que todos los miembros del grupo, sin importar su origen profesional, pudieran entender el tipo de problemas que enfrentaban y el vocabulario que se manejaba en otras áreas.

La puesta en marcha del programa requirió acuerdos con los diferentes sectores. Según los entrevistados, poner en marcha el programa tomó alrededor de un año y medio de discusión. Las discusiones se centraron en los compromisos institucionales necesarios: “Era necesario estar seguros de que íbamos a poder hacerlo y también mantenerlo en el tiempo; no es tan fácil sacar gente una semana por mes del lugar de trabajo; decidir quienes van, como se los elige, que sean los mejores”.

El programa comenzó con algunas materias, correlatividades y proyectos sin definición acabada, lo cual muestra, también, qué era lo central en el proceso. En cierta medida, como elemento de selección, el programa de capacitación operaba más definiendo quiénes *pertenecían* y quiénes no; quiénes eran

profesores y quiénes no, y quiénes tenían poder para definir dentro de su marco y quiénes no, que por los contenidos específicos. Esto no debe ser interpretado como una crítica al nivel del programa, que en sí mismo puede haber sido muy bueno y, de acuerdo al testimonio de los participantes, lo fue. La intención es destacar que los contenidos quedaron delegados en las universidades y el esfuerzo institucional pasó por definir una serie de reglas de juego que tendrían profundas implicancias posteriores para la organización.

En este programa, en el que en términos de Zbaracki lo institucional claramente desplazó a lo técnico, las definiciones institucionales clave parecen haberse tomado con relativa facilidad una vez que la red de programa quedó definida en la forma amplia que ya se describió, incluyendo a diferentes sectores y a la gerencia general. Es muy probable que ese “cierre” de definiciones institucionales haya estado a cargo del área de recursos humanos. Así, por ejemplo, la definición de objetivos del Master marca un predominio claro de la visión integradora e institucional de Recursos Humanos por sobre los enfoques más técnicos²⁰.

La nueva situación, entonces, puede ser definida como la de una empresa de alta tecnología de bebidas que organizaba una Maestría en Negocios para obtener una línea profesional sólida e integrada. No obstante, esto hacía necesario definir, a su vez, quiénes formaban esa “línea profesional” y cuáles eran los criterios para reconocerla. El solo hecho de llevar adelante esta tarea permitió diferenciar entre diferentes necesidades de capacitación y distintos grupos de pertenencia que hasta entonces aparecían mezclados. Personas con similares responsabilidades podían tener diferentes potenciales para configurar un futuro grupo gerencial; personas con buen potencial podían carecer de la experiencia necesaria para integrar el grupo del Master. De este modo se fue desgajando del Master un programa más enlazado con las necesidades inmediatas de la organización, el Programa de Habilidades Directivas. Da la impresión que, en alguna medida, esta definición implicó pasar elementos técnicos de corto plazo al Programa de Habilidades Directivas para que el Master quedara libre para atender a mediano plazo las necesidades de retención y actualización de profesionales interesantes.

Además, parece haber habido poca discusión sobre las prácticas y rutinas habituales en la empresa. Tal vez esto sucedió porque el objetivo del programa no era cambiar aspectos definidos en la organización, sino preparar un grupo técnico gerencial más joven habilitado para hacerlo en algún momento y en la medida de las necesidades. Uno de los participantes observó que en el programa no “se hablaba mucho de Quilmes” y agregó, que no sabía si esto “fue deliberado o no”.

Es posible que en una empresa con claro predominio y tradición monopólica existiera una cierta ambivalencia respecto de armar un grupo técnico gerencial

²⁰ Los objetivos enumerados en el folleto eran: compartir un lenguaje común respecto a la gestión; acompañar y producir los cambios de la estructura organizacional para la agilización y descentralización de las decisiones; alinear las funciones con la estrategia del negocio; buscar, en forma constante, mayor eficiencia y optimización de costos; comprender y desempeñarse adecuadamente en contextos globalizados; saber generar respuestas rápidas y creativas, a través de un sólido trabajo de equipos solidarios.

joven demasiado fuerte. Si bien se trataba de permitir más variación en la empresa, ése no era el grupo destinado a realizar los cambios fundamentales en ese momento. Estaba claro que la empresa no podría profesionalizarse en el largo plazo si dejaba las cosas como estaban. Para estar en condiciones de responder competitivamente, era necesario que una cultura basada en el poder, típica de los monopolios, dejara lugar a una más centrada en la tarea. Este objetivo requería gente para un mercado más competitivo, más comercial, con mayor capacidad de trabajo conjunto e iniciativa. Sin embargo, la necesidad de control era todavía suficientemente fuerte como para que un participante notara que en el curso no se hablaba mucho de la empresa y ni siquiera preguntara por qué.

Como describe Weick, la empresa parece haber buscado un equilibrio entre su identidad y las variaciones que llevaban a la innovación. Se daba una cierta yuxtaposición de orden y desorden, exploración y explotación, aprendizaje incremental y transformacional que, aunque no aseguraba coherencia en lo inmediato, permitía un cambio ordenado. Aún así, la selección del programa, sus profesores, contenidos y participantes, se hizo sobre la base de criterios que no eran sólo los retenidos en la organización y que en gran medida se fueron definiendo a medida en que se avanzaba.

Estos datos aparecen nítidamente en la discusión sobre profesores, contenidos y alumnos del curso. Muchos proponían que los profesores fueran ejecutivos de la empresa para que lo que se enseñara tuviera que ver con la "práctica". Seleccionar docentes dentro de la empresa no era un tema menor, significaba validar el poder gerencial como fuente de poder técnico. También crear un "poder docente" que luego no podría ser controlado por ningún mecanismo diferente de los mecanismos de control normales en la organización, cuando lo que se buscaba era crear un espacio que permitiera que "entraran" cosas diferentes.

Es interesante señalar que en el caso de Quilmes la situación, tal como había sido definida por la red que le había dado forma al problema, era que los profesores no debían ser los gerentes; el conocimiento técnico debía tener fuentes de variación propias y diferentes del poder establecido. Más adelante veremos que en el caso de Norte sucedió lo opuesto. Allí resultó central que fueran los actores los que demandaran y explicaran qué querían.

Al respecto, cabe mencionar que en Quilmes, cuando se objetó algún contenido porque "eso en la empresa no se hace así", se definió explícitamente que ése era suficiente motivo para que se lo enseñase. Si el curso se iba a limitar a enseñar lo que se hacía en la empresa tal como lo contaban quiénes lo hacían, entonces no habría nada nuevo. El programa debía "potenciar, no conservar" y se le pidió a EOI un temario más orientado a negocios que a industria, a diferencia de lo que había sido el programa de Techint.

A los directores se les hicieron llegar temarios y currículos de los profesores para evitar conflictos y, aunque esperaban debate, hubo bastante "entusiasmo interno". Es posible relacionar con al menos dos factores esta ausencia relativa de conflicto. Uno de ellos es la falta de experiencia. Anticipar qué puede significar un curso de estas características desde un punto de vista técnico o institucional leyendo programas y currículos de profesores no es fácil, incluso para personas con mucha experiencia. Otro factor, tal vez más importante es

que lo que se discutía era quiénes serían los participantes y a qué áreas pertenecerían. Para aquellos que alentaban el programa, sobre todo las áreas industriales, comerciales y de recursos humanos, estaba claro que la participación significaría poder gerencial en la organización en el mediano plazo.

Además del equilibrio entre el poder relativo de cada área, estaba la consideración de la capacidad de los candidatos. El hecho de que dos participantes del primer programa -que ingresaron contra el consejo de integrantes clave del área de recursos humanos- hayan sido luego desvinculados de la empresa por diferentes motivos marca el grado de esas disidencias. Si se lo piensa en perspectiva, no era para menos; se estaban sentado bases institucionales para que el poder técnico llegara a ser por lo menos tan importante como el político, en una cultura que venía de un signo diametralmente opuesto.

El programa ya era un *enacted environment* y, por su mera existencia, obligaba a definir cosas importantes en la organización, la mayor parte de ellas relacionadas con el manejo de los conocimientos y de la información, pero también con el status y el poder de sus portadores. En este sentido, el programa constituía apenas un primer paso en una línea de selección diferente, aunque quedaba todo un camino por recorrer. Los aspectos ya retenidos impulsaban, a su vez, nuevas variaciones.

Un elemento menor pero significativo es la referencia a que la entrega de la memoria anual de la empresa a los participantes significó una discusión. La información era de dominio público, pero por lo general no llegaba a los empleados. A los empleados se les entregaron fotocopias, porque no había ejemplares impresos para ellos. En el segundo programa, la entrega de copias impresas ya fue un procedimiento de rutina. Es importante observar que aun antes de que los participantes estudiaran nada, antes de que se les hubiera enseñado nada, ya estaban modificando elementos retenidos en la organización, como qué información llegaba a quién.

En síntesis, los primeros temas que el curso definió no fueron los contenidos sino los integrantes y las reglas de juego. Eso, más que los contenidos, modificaría el proceso de selección de la empresa.

Por otra parte, el Master en sí era un nuevo contexto que debía ser institucionalmente validado en la agenda organizativa; alguien debía invitar a alguien a cursar una maestría de empresa. Aparentemente, en la gerencia general y en el comité de gerentes la propuesta encontró el grado de institucionalidad, la red de programa, que necesitaba. Sin embargo, en tanto lo institucional había ocupado todo el espacio, el programa, como ya se dijo, comenzó con muchos aspectos de su propio funcionamiento sin definir. Es muy probable que no se hayan hecho todos los esfuerzos para identificar los contenidos del curso más allá del enfoque general y se haya dejado directamente la tarea en manos de las universidades. Se puede afirmar que la empresa se concentró en lo institucional más que en lo curricular; lo técnico no se manejó desde el poder de la organización sino desde el de las universidades. En el primer programa, en un principio hubo demasiadas materias con profesores reconocidos pero con muy pocas horas para cada uno, casi un ciclo de conferencias; también hubo problemas en la definición de

correlatividades. Sin embargo, en tanto la empresa tenía los acuerdos necesarios para poder escuchar, los participantes afirmaron que aunque hubo problemas la empresa respondía. Sobre la marcha se realizaron diversos ajustes, algunos de ellos importantes, propuestos por las universidades.

Al poner los aspectos técnicos del programa en otras manos, se evitó incluir en forma lineal lo que ya se hacía en la empresa. Se trató de que la maestría fuera diferente de un curso interno común (“no podía ser algo que un jefe transmitiera acríticamente”). Al darle al programa una estructura disciplinar, los elementos de retención y selección de la empresa perdieron peso porque en la práctica no había muchos elementos de control sobre el profesor. Sin embargo, en tanto la empresa no entraba en el curso, las universidades tampoco pudieron entrar en la empresa. No hubo desarrollo de casos dentro de la organización, ni tareas de relevamiento que permitieran discutir prácticas existentes y analizar nuevas posibilidades de pensamiento y acción. Es muy probable que el curso no tuviera este objetivo, ya que no se hacía para revisar las prácticas, sino para preparar, tal vez simplemente validar, a gente que lo haría en su momento.

Esta “tierra de nadie” que se delimitaba cuando la empresa no entraba demasiado en el curso ni las universidades en la organización, se manifestó en la evaluación. Para algunos participantes, la empresa no tenía derecho a evaluar su rendimiento en el programa; para la empresa, esta evaluación no tenía nada que ver con la evaluación de desempeño y tenía derecho a hacerla porque debía seguir la formación de sus cuadros gerenciales. Por su parte, el esquema universitario de evaluación tampoco era muy firme, tal vez porque las universidades suelen tener más experiencia evaluando “alumnos” que ejecutivos. De hecho, la alternativa original de evaluación por parte de las universidades fue modificada durante la marcha del programa.

La cantidad de horas para cada materia fue demasiado escasa para permitir un desarrollo ordenado de los temas, a lo sumo permitió tener idea acerca de un problema, como para poder conversar con un especialista y entender su “idioma” y su enfoque. En la empresa, la segmentación y la poca comunicación eran típicas; a través del programa se esperaba homogeneizar criterios en el management, desespecializar y entender lo que hacía el otro. Eso no tenía tanto que ver con contenidos específico; sí con la composición del curso. En algún sentido, el diseño había quedado armado de manera tal que la gente aprendiera las cosas más importantes -trabajar en equipo, discutir desde una perspectiva general del negocio-, mientras los profesores pensaban en otra cosa.

El programa marcaba la definición de una red profesional dentro de la organización y, cuando esta red se constituyó, comenzó a “aprender” más allá de los contenidos del programa mismo. De esta red formaban parte no sólo los profesionales que participaban en el curso sino los mecanismos institucionales creados para decidir sobre la forma que tomaría el programa. Hay algo extraño en el hecho de que, en cierta medida, “el programa” eligiera su red y luego la red eligiera a sus participantes. La retención de las redes descritas y sus pautas en la organización eran en sí más importantes y tenían posibilidades de mantenerse por plazos más largos que los contenidos del curso. El programa parece haber obligado a adoptar definiciones organizativas relacionadas con

los profesionales jóvenes, a darle identidad a un grupo y consolidar una visión más global de la tarea gerencial, tanto entre quienes participaban como entre los que no lo hacían.

Al coordinarse con otras conversaciones, como la centrada en la formación gerencial integrada, en los problemas de clima y de retención o en la necesidad de desarrollar identidad, el programa fue incluyendo nuevos nodos en la red y encontrando su espacio en los nuevos mecanismos institucionales de decisión. Sin embargo, para los diseñadores del curso, el elemento de retención por excelencia serían los proyectos con los que finalizaba cada curso. Grupos de participantes, con la tutoría del director del curso, plantearían proyectos que luego se llevarían a la práctica. La ejecución de estos proyectos sería el *resultado* del curso.

El dato resulta bastante demostrativo del concepto algo lineal y, se podría decir, escolarmente limitado con que la retención suele ser interpretada en un proceso de creación de capacidades colectivas. Hasta aquí, hemos señalado cómo la definición de este programa significó un cambio organizativo y la creación de reglas institucionales. Este hecho fue en sí mismo una proeza profesional en una empresa con tanta tradición verticalista. Sin embargo, los autores de la hazaña no la percibían y esperaban que el programa se perpetuase a través de sus trabajos prácticos, en aportes “concretos” para la organización, como si los cambios en las reglas de juego y en los supuestos asumidos no fueran concretos.

La idea de que los participantes trabajaran sobre un proyecto real era interesante. Sin embargo, los entrevistados no coincidieron nunca con respecto a si los proyectos habían sido *reales* o no. La verdad es que quizá nadie supiera qué estaba diciendo cuando afirmaba que un proyecto era *real*. En realidad, un proyecto no es real -ni deja de serlo- porque se lo lleve a la práctica. Es real si es considerado seriamente en la empresa. Sin duda, lo más interesante de la idea de un proyecto real entendido así es que funciona como un ensayo general, un andamiaje en términos de Vigotsky (Wertsch, 1995) de nuevas conductas e interacciones que se pueden trasladar luego a la organización, en ese proyecto o en cualquier otro.

En la empresa que nos ocupa no existían pautas culturales de trabajo conjunto entre las diferentes áreas ni una tradición de gerentes mentores. Al principio se pensó que esta tarea de tutoría estaría a cargo del director del programa, aunque los proyectos fueran definidos por las diferentes áreas. A poco de andar se hizo evidente que los tutores debían provenir de la empresa. Siguiendo las tradiciones retenidas por la organización, se los eligió por el nivel. Para algunos participantes, los tutores no funcionaron “tal vez porque tenían un nivel demasiado alto”. Hubo excepciones notorias, de gente alto nivel y particularmente ocupada, lo que sugiere que como criterio de selección la disposición es tanto o más importante que el nivel.

El rescate que los participantes entrevistados hicieron de los proyectos provino más de su valor educativo (para aprender a generar ideas y darle forma concreta entre diferentes áreas) que del valor práctico inmediato de las sugerencias. Una vez más, al menos en este programa, la creación de mecanismos institucionales parece haber sido más importante que los aspectos técnicos.

El caso Quilmes es un buen ejemplo de construcción de un “colectivo” en una organización. A partir de la elaboración de una identidad compartida, los profesionales pueden *representarse* a sí mismos como grupo y ser *representados* por otros. Esta nueva representación permite contribuciones que antes no eran posibles. El programa de capacitación juega un papel destacado en ese proceso; hemos visto cómo en la definición del programa se definen también aspectos clave, como por ejemplo quién es un profesional. Sin embargo, tanto el programa como el surgimiento de este nuevo sector profesional en la dinámica organizativa son emergentes de un proceso más amplio de variaciones y de construcción de significado, que comienza mucho antes que el programa de capacitación.

3.5. La formación de gerentes de local en Supermercados Norte

Los Supermercados en la década del 90 en la Argentina

Entre los grandes cambios operados en la Argentina en la década del 90, la irrupción de las grandes cadenas de supermercados merece una consideración especial. En pocos años se alteraron los hábitos de compra de los consumidores, la composición del mercado minorista y el papel de los fabricantes como formadores de precios.

Las compras a supermercados e hipermercados se hicieron cada vez más frecuentes y los locales cada vez más cercanos. En 1995 la mitad de los consumidores iba al supermercado una o dos veces al mes y hacía el resto de sus compras en el almacén de barrio. A fines de 1999, el 55% concurría más de una vez por semana, el 28% una vez por semana y el 17% cada 30 ó 45 días (Clarín 17/1/99). Por otra parte, se acentuaba la importancia de la proximidad como factor de elección. De hecho, la cercanía y el precio eran ya las dos variables críticas, antes que otros factores como surtido, variedad y servicio.

La creciente importancia de la cercanía había producido un cambio importante en el perfil de los clientes de los hipermercados. En 1994 los hipermercados atraían un público de 7 km a la redonda, en promedio, que representaba el 75% de la facturación. Tres años más tarde la cifra se redujo a 3,5 km y para el 2000 la tendencia indicaba que los nuevos hipermercados tendrían una cobertura estimada de 30 cuadras. Los grandes hipermercados pasaron de tener un 10% de clientes de cercanía y 90% de tránsito, a un 50% de cercanía y 50% de tránsito.

A pesar de que el aumento en la cantidad de locales reducía la facturación por local y por metro cuadrado, las grandes cadenas continuaban abriendo más locales, ya que esto resultaba clave para mantener o aumentar la facturación y participar en el mercado.

En lo que respecta a la estructura del comercio minorista argentino, éste continuaba tendiendo hacia la concentración. Según *Ámbito Financiero* del 22 de enero de 1999, el 57% de las ventas de alimentos en la Argentina se efectuaban en supermercados y el resto se dividía en un 23% en autoservicios y un 20% en negocios tradicionales o almacenes.

Según la consultora AC Nielsen, en su censo anual referido a la evolución del comercio minorista en el país, la venta de alimentos en cadenas de supermercados pasó del 50,3% en 1997 al 57% en 1998. En cantidad de negocios, los súper e hipermercados (ver cuadro 14) sumaban el 1,1% que concentraba el 57% de las ventas de alimentos.

Cuadro No. 14. Estructura del universo de la alimentación- Primer semestre 1998.

Tipo de negocio	Número de negocios %	Volumen de ventas %
Súper+hiper	1,1	57,0
Autoservicios	10,6	22,9
Tradicional	88,3	20,1
Total	113.646	100

Fuente: AC Nielsen Censo del Comercio Minorista al 31-12-98

Este proceso de concentración estaba ligado a la desnacionalización. Solamente tres de las cadenas pertenecían a capitales nacionales: Coto, La Anónima y Americanos. De los cinco mayores grupos, sólo uno era 100% nacional. El proceso de concentración de la oferta minorista no se limitó a la Argentina. En Alemania y Francia la concentración alcanzaba el 75% y el 67%, respectivamente. Aunque lejos de estas cifras, en Brasil las cinco mayores redes controlaban el 38% del *market share*.

En la Argentina, en 1999 Carrefour y Disco continuaban siendo líderes en el sector comercial, pero el tercer puesto pasó a manos de Supermercados Norte (ver cuadro 15), que en el año anterior había aumentado sus ventas de 1.028 millones a 1.374,8 millones. (Mercado, 16/07/99. Fuera de serie No. 5).

Cuadro No. 15. Las 10 principales cadenas de supermercados e hipermercados en la Argentina. Facturación, cantidad de sucursales, facturación por metro cuadrado y cantidad de empleados.

Puesto		Cadena	Facturación anual millones de U\$S		Sucursales	
1998	1997		1998	1997	1998	1997
1	1	Carrefour	1870	1736,6	21	19
2	2	Disco	1601,9	1.147,1	111	113
3	4	Norte	1374,8	1028,0	61	47
4	3	Coto	1223,1	1121,6	72	63
5	5	Jumbo	770,0	815,3	8	7
6	6	Tía	658,9	655,7	61	58
7	7	Wal-Mart	450,0	458,0	10	9
8	9	La Anónima	424,7	336,9	59	51
9	-	San Cayetano	380	sin datos	58	sin datos
10	10	Supamer (Americanos)	348,8	278,3	sin datos	63

Puesto		Superficie total m ²		Facturación por m ²		Empleados
1998	1997	1998	1997	1998	1997	1998
1	1	227.423	203.823	8223	8520	8548
2	2	153.996	151.132	10.402	7.590	17.000
3	4	150.761	114.489	9119	8979	8995
4	3	111.397	104.567	10.980	10.726	10.300
5	5	96.150	78.591	8008	10.373	4200
6	6	94.369	89.282	6.962	7344	5742
7	7	132.231	111.391	3403	3591	5480
8	9	69.756	43.892	6.088	7.676	3835
9	-	43.268	sin datos	8.783	sin datos	-
10	10	sin datos	39.987	sin datos	6.960	2140

Fuente: Revista Mercado. Radiografía del consumo en la Argentina 1998 (Mercado No. 969, agosto de 1998) y Las 1000 empresas que más venden (Mercado, Fuera de Serie No. 5, junio de 1999).

Cuadro No. 16. Adquisiciones de supermercados en América Latina

Red	Origen	Comprador
Disco	Argentina	Ahold (Holanda)
González	Argentina	Ahold (Holanda)
Norte	Argentina	Promodes (Francia)
San Cayetano	Argentina	Casino (Francia)
Peralta	Brasil	Pan de Azúcar (Brasil)
P. Mendonca	Brasil	Pan de Azúcar (Brasil)
Planaltao	Brasil	Carrefour (Francia)
Eldorado	Brasil	Carrefour (Francia)
Coletao	Brasil	Sonae (Portugal)
Candia	Brasil	Exxel-Promodes (EEUU-Francia)
Éxito	Colombia	Casino (Francia)
Dumbo	Uruguay	Exxel (EE.UU.)

Fuente: Gaceta Mercantil 18/08/99, No. 173

Los comercios tradicionales de alimentación fueron los que más bajas registraron. Durante 1997 se contaban 104.182 comercios de ese tipo que en un año bajaron su participación en las ventas del 15,6% al 13,6% (ver cuadro 17).

Cuadro No.17. Cantidad de comercios en Capital y Gran Buenos Aires.

Tipo de negocio	Número de negocios		Número de Negocios %		Volumen de Ventas %	
	1997	1998	1997	1998	1997	1998
Hiper+supermercados	1225	1276	0,4	0,4	33,9	38,9
Hipermercados	49	53	0,02	0,02	12,7	14,1
Supermercados	1.176	1.223	0,4	0,4	21,2	24,8
Autoservicios	12.300	12.808	4,5	4,7	16,4	16,4
Tradicionales alimentación	104.182	103.983	38,3	37,9	15,6	13,3
Quioscos	86.692	88.934	31,9	32,4	10,1	8,8
Minimercados	4.462	4568	1,6	1,7	3,1	2,7
Perfumerías	2492	2413	0,9	0,9	1,2	1,2
Cosmética	5.613	4.638	2,1	1,7	1,5	1,1
Farmacias	12.031	12.989	4,4	4,7	9,2	9,2
Bares	27.883	25.336	10,3	9,2	5,8	4,9
Restaurantes	15.146	17.562	5,6	6,4	3,2	3,5
Total	272.031	274.507	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente AC Nielsen- Censo del comercio Minorista al 31-12-98

En el interior, como muestra el cuadro 18, la tendencia era similar aunque el papel de las grandes superficies fuese menor.

Cuadro No. 18. Ventas por canales de distribución y por región

	País(%)	GBA(%)	Interior(%)
Hiper+Súper	57,0	61,0	53,0
Autoservicios	23,0	23,0	23,0
Tradicionales	20,0	16,0	24,0
Total	100	100	100

Fuente: AC Nielsen. Panorama del Supermercado

El proceso de concertación llevaba a un desplazamiento del rol de los fabricantes como formadores de precio, y entregaba las decisiones clave al área de la distribución y venta. En 1999 el diario La Prensa²¹ informaba sobre la creación de una Cámara de Proveedores de Supermercados a cargo de un gerente profesional, ya que ninguno de los proveedores se atrevía a ponerse al

²¹ Economía. 12/9/99, págs. 6 y 7.

frente “por temor a represalias de los supermercados”. El gerente declaraba al diario: “Cada vez hay menos compradores en la Argentina”.

Según el gerente de la nueva cámara, el creciente volumen de ventas de las grandes superficies les permitía extender los plazos de pago o cobrar para ingresar al mercado. La extensión de los plazos de pago (el promedio era en 90 días aunque en algunos rubros se extendía a 120) significaba en la práctica una financiación de unos 800 millones de dólares anuales a tasa cero, cuando las tasas de interés para una Pyme superaban el 20 % anual.

La “entrada a las góndolas” podía implicar un desembolso de no menos de 300.000 o más de 1.000.000 dólares. La suma era fija y no estaba atada a la facturación. En el supermercado los proveedores alegaban que debían pagar todo: “una punta de góndola, el exhibidor, los repositores”. La publicidad había pasado a ser resorte de la cadena, los supermercados publicaban los productos con sus precios y le cargaban la publicidad al fabricante; si éste tenía otro precio pactado con otra cadena, la cadena le debitaría la diferencia.

En este contexto de cambios en los hábitos del consumidor, en la composición del mercado minorista y en el papel de los fabricantes como formadores de precios debe inscribirse el proyecto de capacitación en los Supermercados Norte. Sin embargo, antes de pasar al análisis del proyecto resulta pertinente una breve referencia a la historia de estos supermercados.

La empresa

Según relató Helio Bravi, gerente de Nuevas Obras y Mantenimiento de Supermercados Norte, a principios de la década del 60 trabajaba en una empresa de refrigeración rosarina y fue uno de los primeros proveedores de las cadenas de supermercados que comenzaban a instalarse. Bravi, a quien entrevistamos en 1999, es una importante fuente para una historia oral de los supermercados en la Argentina. Su historia personal está ligada a la del supermercadismo en el país y a los orígenes de Supermercados Norte. Según su relato, el primer supermercado argentino fue creado por Bernardino Brasas en 1951, quien inauguró en Mar del Plata “La Estrella Argentina” con carritos de madera contruidos por él mismo.

Sin embargo debieron pasar más de 10 años para que se consolidara el formato. A principios de 1962 se instaló en la Argentina la cadena norteamericana Minimax, que inauguró los primeros salones de ventas de 1000 m². “Para nosotros -dijo Bravi-, eso era casi imposible de comprender, ya que los almacenes tenían a lo sumo 40 m² y los supermercados no se conocían”. En esa época llegaba también al país la cadena Disco, brasileña con socios uruguayos, que luego fue adquirida por argentinos. En el año 65 aparecieron supermercados importantes como Gigante, Canguro o Satélite, que no tuvieron gran éxito en aquel momento “probablemente por falta de profesionalismo”.

En octubre de 1963, Bravi conoció a otro joven muy activo, Alberto Guil, quien ayudaba a su tío, Elías Jacobo, en un almacén en zona norte. La idea de Bravi era venderle el equipamiento para hacer un autoservicio. Fueron juntos a ver un Minimax y, según cuenta Bravi, Elías le dijo a Guil: “Esto es lo que tenemos que hacer”.

En 1964 inauguraron un autoservicio de 150 m² en Munro y en 1965 el Autoservicio Carapachay, en esa localidad. Un día Bravi vio sobre el escritorio de Guil un nuevo logo que decía "Supermercado Norte", y su comentario fue "mejor ponele Supermercados, porque van a ser muchos". Helio y Alberto trabajaron juntos toda la vida; al negocio se incorporarían también el hijo y el yerno de Elías Jacobo.

Según Luis Fernández -gerente de Recursos Humanos en el momento de las entrevistas-, en el año 1971 se abrió la sucursal Olivos, un supermercado del cual se dijo que vendía más por metro cuadrado que cualquier otro del país. La cadena continuó creciendo bajo el impulso de Guil y su familia. En 1989, año de la hiperinflación, los supermercados dieron déficit por única vez. En el año 1990 todavía había un solo profesional en la empresa, un contador. Hacia 1993 se organizó el centro de distribución y se incorporaron el citado Luis Fernández en Recursos Humanos y Víctor, gerente general en el momento de las entrevistas, de extracción contable.

Luis Fernández relató que su incorporación estuvo ligada a Oscar Guil, hijo de Alberto. Oscar era Licenciado en Administración y había tomado conciencia del tamaño que ya tenía la empresa y del carácter competitivo que estaba adquiriendo el mercado en un momento en que la economía argentina dejaba de sufrir de inflación endémica. Así como se decía "Alberto se hizo rico sin darse cuenta", Oscar era consciente del peso presupuestario de la mano de obra y creía que se necesitaba una gerencia de Recursos Humanos. Según Luis, "Oscar pensaba que la empresa sufría de un déficit gerencial severo, que el gerente de sucursal era un 'sereno de lujo' y que era necesario convertirlo en un profesional de la venta minorista". En los primeros años de su gestión se puso en marcha un programa de Jóvenes Profesionales que, en sus palabras, "fue un fracaso". "Se tomaron 12 y a los tres meses no quedaba ninguno; no había compromiso de la dirección general".

En diciembre de 1996 trabajaban 4.500 personas en 26 sucursales que fueron compradas por el grupo Exxel por 460 millones de dólares, con una deuda de 20 millones. El Exxel, un grupo financiero liderado por Juan Navarro, se dedicaba a invertir fondos de riesgo en América del Sur. No tenía especialización ni experiencia en supermercados y su competencia central era conseguir fondos de inversión para comprar empresas, ponerlas en valor y volver a venderlas. En la fecha de la entrevista, 33 meses después de la compra, el grupo había adquirido varias otras cadenas de supermercados y tenía 16.500 personas trabajando en 140 sucursales.

Según Luis Fernández, el pasaje de una empresa de familia a una que formaba parte de un grupo empresario significó importantes cambios: "A partir de 1997 Norte empieza a convertirse en una empresa profesional". La política de anexión del grupo Exxel se basó en agregar funciones clave, tales como planeamiento y control de gestión, y una gerencia de administración y finanzas ("con Guil, la estructura era de *cash flow*, hoy en día hay una ingeniería financiera; por ejemplo, antes la empresa no tenía presupuesto, trabajaba sin saber lo que gastaba hasta que hacía el balance"). El seguimiento de la marcha de las sucursales se volvió también mucho más ajustado y la contribución de cada sucursal al negocio se tradujo en un bonus para el gerente del local. En ese marco, a iniciativa del grupo Exxel se incorpora

Enrique Orellano en funciones de planeamiento y desarrollo de personal. En el año 1997 por primera vez se hizo una encuesta de clima y se esbozó un organigrama.

Tanto para Enrique Orellano como para Luis Fernández, el problema central radicaba en la brecha entre el perfil del gerente existente y la necesidad. Las alternativas se reducían a *formar o echar* (ambos se oponían a la última posibilidad). El gerente típico era una persona que trabajaba en el supermercado desde los 15 años, sin mucha educación formal. Guil elegía los gerentes por su honestidad, “gente incapaz de robar”, como él mismo decía.

Gran parte del conocimiento que se manejaba en la empresa, y por ende, que poseía un gerente de local, era conocimiento tácito; se aprendía haciendo y repitiendo lo que otros hacían. Alberto Guil, hermano de Eduardo, por ejemplo, era una persona callada pero especialmente hábil en el armado de góndolas, una competencia central para el manejo de salones de venta. Alberto no tenía la misma habilidad para explicar cómo se hacía el trabajo. Según cuentan, decía que se enseñaba por “ejemplismo”; sus explicaciones no resultaban claras, pero “muchos gerentes aprendieron el oficio viéndolo hacer a él”.

Luis y Enrique se enfrentaban a un proceso de expansión de características inéditas, con recursos humanos débilmente formados y en un mercado crecientemente competitivo. El grupo inversor llevaba adelante una política sistemática de introducción de tecnologías administrativas y de gestión en las áreas, y esperaba que los gerentes de local se hicieran cargo de su administración. Salir al mercado a tomar gerentes formados era casi imposible, porque todo el sector estaba en expansión. Tampoco tenía sentido volver a probar con un programa de profesionales jóvenes que posteriormente no tendrían quién los forme. La mejor opción residía en desafiar a los gerentes existentes y acompañar ese proceso con capacitación. En ese marco, se comenzó a pensar en el Programa de Desarrollo para Gerentes de Local.

Una encuesta de clima²² realizada en los niveles de conducción de los locales y la administración central durante los meses de octubre y noviembre de 1997 proporciona algunos detalles adicionales sobre las percepciones de la empresa en aquel momento. La encuesta incluyó a 102 personas, 38 de Administración, 61 de Locales y 3 cuya área no fue identificada. La visión general sobre el Grupo Exxel y sus intenciones era positiva en los locales, mientras que en la administración central las opiniones estaban muy divididas. El personal tenía una imagen muy positiva de los Supermercados Norte. La relación de los encuestados con su trabajo y la integración en Norte aparecía también como muy buena, con preocupación por la estabilidad en el empleo. Se evaluaban también como buenas o muy buenas las relaciones con los propios jefes o gerentes.

Si bien los encuestados se consideraban capacitados para desempeñar sus responsabilidades, manifestaban que tanto ellos como su gente necesitaban más capacitación. Las mayores dificultades mencionadas tenían que ver con la comunicación, especialmente en administración central, en tanto que a juicio

²² Llevada a cabo por el Dr. Eduardo Kreimer, a quien agradecemos la información que nos brindó con autorización de la empresa.

de los encuestados lo que facilitaba la tarea era la colaboración interna y la autonomía. Se veía la rentabilidad y la remodelación y apertura de locales como los aspectos a los que se dedicaba más atención, energía y recursos, mientras que la propia gente y los proveedores quedaban relegados. Los encuestados consideraban alta la presión de trabajo.

Tomando en cuenta los cambios que estaba viviendo la empresa cuando se realizó la encuesta y la fuerte presión de trabajo que acarrearba la expansión, los resultados fueron notablemente buenos.

La construcción de la demanda

A pesar de lo que podría pensarse, la demanda del programa no surgió del área de operaciones, que tenía a su cargo el manejo de los locales, sino de Recursos Humanos²³. En este proceso, fue crítica la percepción de Enrique Orellano acerca de los requerimientos creados por el nuevo contexto. Según Enrique, que encontró un rápido aliado en Luis Fernández, en cierto modo el programa fue “vendido” a Operaciones, en ese entonces a cargo de Víctor Pereyra.

Víctor había sido contratado por los Guil para la administración, en los primeros años de la década del 90; luego, había sido designado por el Grupo Exxel a cargo de Operaciones, es decir del manejo de todos los locales. El área de operaciones aprobó el programa consciente de su importancia, pero sin mucha información acerca “de qué se trataba exactamente”. Por su parte Alberto Guil, a cargo del Supermercado aún después de la compra, no estaba convencido; asintió, “pero no lo encontraba útil”. Mientras tanto, Luis y Enrique lo seguían “vendiendo” en la segunda línea.

La sugerencia fue bien recibida porque apuntaba a una necesidad. Exxel había desarrollado un sistema de información para seguir el negocio, a través de profesionales calificados en las áreas centrales. Sin embargo, los gerentes de local no conocían la rentabilidad ni los gastos de sus salones de venta, por lo que no tenían chance de adecuarse a los nuevos requerimientos, de los cuales dependía, entre otras cosas, su bonus anual. En palabras de Luis y Enrique “ya hacia un tiempo que los ‘Chicago boys’, que era como los ‘viejos’, llamaban a los profesionales de administración y finanzas, y producían información que nadie sabía interpretar”. Se esperaba que el programa ayudara a romper una situación en la que se le pedía al gerente de sucursal que manejara la rentabilidad “sin manejar los precios de venta ni conocer los márgenes”.

La idea de enseñar a usar esa información tuvo aceptación y en ella quedaron involucrados todos. En la práctica, la discusión ayudó a modificar posteriormente la información que se brindaba, al punto que para algunos

²³ En la empresa fueron entrevistadas las siguientes personas: Luis Fernández, gerente de Recursos Humanos; Enrique Orellano, gerente de Capacitación y Desarrollo; Carlos Velazco, gerente zonal de operaciones; Gerardo Arroqui, gerentes regional de operaciones; Jesús Heredia, gerente de la Sucursal Belgrano; Daniel Galano, gerente de la Sucursal Olivos; Daniel García, gerente de la Sucursal Mataderos Mataderos; Jorge Garramuño, gerente del Centro de Distribución y Helio Bravi, gerente de Obras y Mantenimiento.

entrevistados el sistema de información interna que surgió más adelante fue más una consecuencia del programa que un “contenido” previo.

En la tarea de “vender” el programa a la segunda línea, el papel de Luis fue esencial, en tanto funcionó como referente para los “viejos” y aumentó la legitimidad de Enrique (que era percibido como “de Exxel”) ante ellos.

Un año después de la puesta en marcha del Programa, Carlos Velazco, gerente zonal de operaciones, explicaba su percepción: “Antes se decía para qué la capacitación..., hubo algunos intentos con mala experiencia..., la gente estaba descreída y lo transmitía a la dirección”. Uno de los gerentes de local agregó: “Se aprendía a golpes y a sopapos, eran criterios individuales... El curso fue una ayuda bárbara”. Jorge Garramuño, gerente del centro de distribución, de larga trayectoria, opinó que “uno de los temas era la desinformación, había preocupación: los gerentes de local se preguntaban ¿adónde va la empresa?, ¿qué pretenden los directivos?, sufrían un cambio sin saber de qué se trataba”.

Además de la información sobre las políticas y gestión de la empresa, se percibían necesidades relativas a la conducción del personal: “En este negocio, manejar un local es especial, porque tiene 200 personas, hombres y mujeres, que son difíciles de controlar, que caminan mucho; hay comida, bebidas, dinero, oportunidad de sexo, pasa de todo. La supervisión es muy importante; nunca está todo bien...”.

Una vez logrado cierto consenso, Enrique tomó contacto con un consultor para discutir la estructura de un posible programa de capacitación para gerentes de local. Si bien había existido un contacto anterior con el mismo consultor por parte del grupo Exxel, Enrique actuó por iniciativa propia. Para esa época, principios de 1998, el consultor en cuestión estaba pensando en apartarse de la consultoría para dedicar más tiempo a tareas académicas, por lo que su idea era esbozar un proyecto, colaborar en la etapa inicial y luego dejarlo en manos de otros colegas. Algunos de ellos, incluso, ya habían tenido contactos con Norte.

De la primera reunión entre Enrique y el consultor surgió la caracterización de lo que un gerente de local debía saber. Esta primera descripción, a la que llamaremos “disciplinar”, estaba basada en “materias” o disciplinas generales, del tipo “marketing” o “administración de recursos humanos”. La idea era tener una noción inicial que permitiera presupuestar; sin embargo, quedaba claro a partir de la demanda que el programa no debía ser un listado de materias sino una “construcción” de contenidos hecha desde adentro, que permitiera ligar las áreas centrales con los gerentes de local.

La propuesta preveía el dictado del curso por parte de los gerentes de áreas centrales que estaban liderando los cambios, con excepción de los módulos de Recursos Humanos que serían desarrollados por instructores externos junto con Enrique. El rol de los consultores consistiría primordialmente en formar a los gerentes como instructores y ayudarlos a diseñar los cursos. Según la propuesta, “la utilización intensiva de expertos internos y su capacitación como instructores permitirá generar bases para que esta capacitación tenga un factor multiplicador importante en el futuro”.

La propuesta incluía también un *comité de programa* que permitiría instituir la tarea de redes desarrollada por Luis y por Enrique. En principio, fueron consideradas tareas de ese comité:

- a. “Acordar ciertos problemas organizativos, relacionados con posibles escenarios alternativos y estrategias de la organización, que el programa de capacitación debería ayudar a enfrentar.
- b. Convenir cambios en algunas rutinas de trabajo que se deben alinear con la visión de la organización y con proyectos en marcha.
- c. Determinar objetivos de capacitación e indicadores de desempeño.
- d. Participar en el diseño de la instrucción.
- e. Participar en la consideración del pasaje a la acción de lo aprendido y los cambios en el programa o en la organización, necesarios para que ese pasaje se produzca”.

El comité de programa, de unos 7 u 8 miembros, debía constituirse con el acuerdo de la alta dirección de la empresa y participar en un *taller de team building* donde se fijarían las pautas de funcionamiento del grupo y los criterios sobre los que operaría en los cuatro puntos citados arriba.

Esta propuesta encuadraba apropiadamente con el trabajo de tejido de redes que Luis y Enrique habían venido desarrollando hasta entonces. En palabras de Enrique, “parte de la estrategia del programa era involucrar a los gerentes como diseñadores, instructores e interlocutores válidos; aún antes de que se lo convocara, funcionaba un ‘comité de hecho’ que tenía por objeto formar gente y crear un ámbito de discusión que hasta ese momento no existía en la empresa”.

Enrique circuló la propuesta en la organización, siguiendo con su “tarea de venta”, y se convocó a otra reunión en la que participaron el consultor saliente, Marisa Vázquez Mazzini, consultora que quedaría a cargo del proyecto, Luis Fernández y Enrique Orellano. El problema fue definido como la necesidad de “ligar las nuevas áreas centrales, más profesionalizadas, con las sucursales”, lo que no difería mucho de la tarea de “tejido” que habían venido realizando Luis y Enrique, cada uno desde su perfil. Dijo de la reunión Marisa, al ser entrevistada 18 meses después: “Había dos lógicas distintas. La del consultor y Enrique, que era más disciplinar, respondía a una pregunta tácita del tipo ‘¿cuáles son los temas que un gerente debe manejar?’. La otra, quizá la de Luis, podría formularse como ‘¿qué le podemos enseñar a nuestros gerentes ahora que llegaron los del Exxel?’”. A juicio de Marisa, “el grupo Exxel estaba imponiendo una nueva lógica de trabajo, algunos quedarían y otros no, pero la idea era que todos tuvieran una oportunidad, y para ello eran importantes algunos saberes: entender los números (son los dueños del local); entender los límites (restricciones de compras, por ejemplo); entender las personas (no intentar hacer todo por sí mismos)”.

La demanda hacia los gerentes de local se resumía en los siguientes puntos:

- a. Que interactuaran con la nueva estructura de las áreas centrales;
- b. que tomaran decisiones que hasta el momento no estaban tomando;

- c. que "miraran" aspectos del negocio (muchos de ellos cuantitativos) que no estaban mirando;
- d. que delegaran tareas que les ocupaban tiempo personal.

En cierta medida, con las consultas ya efectuadas por Luis y Enrique en las diferentes áreas, se puede afirmar que la demanda, que a esa altura parecía obvia, se construyó en esta reunión. De todas maneras, se acordó realizar el *team building* como estaba programado.

La jornada gerencial de *team building* se realizó a fines de marzo de 1998, fuera de Buenos Aires; participó el equipo gerencial de Norte, coordinado por Marisa y por el consultor²⁴. Según recordó uno de los consultores, la reunión fue diseñada para discutir "qué estaba pasando afuera de la empresa y qué debía suceder adentro". La actividad se abrió formando grupos al azar, para que con la ayuda de fotos recortadas de revistas, cada grupo hiciera un collage para explicarle a los demás grupos cómo imaginaba el supermercado en cinco años.

Los temas que se discutieron en la jornada gerencial se relacionaron con el rol de los gerentes de local y su vínculo con la administración central, por una parte, y las características del Programa de Formación de Gerentes, sus temas y sus contenidos, por otra. Se esperaba también que de la reunión surgieran la constitución y las funciones del comité de programa, los acuerdos necesarios para llevar el programa adelante y aplicar lo aprendido, y los criterios para la evaluación de la marcha del programa.

Del análisis realizado surgieron dos tipos de problemas: los que podría solucionar el gerente de local por sí mismo, y los problemas cuya solución dependía tanto de él como de la administración central.

Un día antes del *team building*, los gerentes regionales de operaciones presentes habían mantenido una reunión con los gerentes de local, en la que habían explicitado que se esperaba que el gerente de cada local fuera responsable de la gestión del mismo, lo cual implicaba atender no sólo a la operación sino también a los resultados cuantitativos del negocio mes a mes, así como a la dotación, desde su conducción hasta la administración de horas extra.

²⁴ Las cuidadosas notas de Marisa Vazquez Mazzini y las entrevistas a otros consultores intervinientes, como Alejandra Ondarts y Ruth Swarc, permitieron reconstruir la marcha del curso, más allá del relato de sus directivos y participantes.

En la organización anterior existían los llamados "supervisores" (individuos que conocen técnicamente los procedimientos y estándares de calidad de los diferentes sectores), que cumplían un rol ambiguo con relación a los gerentes de local. Los supervisores generaban informes sobre el funcionamiento de áreas específicas, tales como lácteos, verduras, carnicería y otros; no estaba claro si su función era de asesoramiento, control o dirección. En el nuevo esquema, los supervisores pasarían a ser "auditores"; y su función sería asesorar técnicamente, para ayudar a entender el funcionamiento del sector y las pautas de calidad; estos auditores no tendrían relación jerárquica con la dotación del local, ya que el responsable de las decisiones sería el gerente del local.

Todos estos anuncios constituían un avance importante en la definición del rol gerencial, sus alcances y sus límites. Las definiciones no formaron parte del *team building*, pero sí del conjunto de conversaciones que le dieron origen. Estaba claro que los gerentes regionales debían definir estas cosas con su gente antes del *team building*, y que en esta actividad se definiría, a su vez, cómo ayudar a los gerentes a hacer lo que se esperaba de ellos.

En el *team building* se discutió la relación entre los gerente de local y la administración central. De las discusiones surgió claramente que los problemas que se observaban en ese momento podían convertirse en constantes por su carácter retroalimentador. Como las dos funciones estaban ligadas, no había algo que una de las partes pudiera modificar sin una modificación simétrica en la contraparte. También se discutieron muchos de los contenidos del programa y se sugirieron contenidos no previstos originalmente.

En cuanto a los módulos en sí, se reafirmó la noción de que al diseñar los módulos sería necesario tener en cuenta no sólo qué se le iba a *decir* a la gente. Para que el contenido se entendiera, debía haber una "manipulación" de los temas: realizar ejercicios, simular realidades a través de casos, reflexionar sobre el día a día. Los módulos debían estar orientados tanto a "enseñar" temas como a mostrar en qué forma la administración central podía ayudar a la administración de los locales.

En la actividad se confirmó, además, el concepto de que los instructores serían, en lo posible, los mismos gerentes de la empresa, muchos de ellos allí presentes, y que el rol de los consultores no estaría centrado en la instrucción (excepto quizá en el módulo de Recursos Humanos) sino en ayudar a los gerentes a organizar los contenidos y actividades de los módulos a su cargo.

Se acordaron funciones para el comité de programa:

1. Actualización de los módulos:
 - i. Reformular contenidos cuando fuera necesario;
 - ii. efectuar cambios con relación al rol del gerente o al funcionamiento de la compañía.
2. Evaluación del proceso:
 - i. Analizar los resultados visibles del programa;

- ii. efectuar los cambios necesarios.
3. Supervisión del pasaje a la práctica:
- i. Identificar dificultades para poner en acción lo aprendido;
 - ii. decidir modificaciones que debían ser implementadas desde las áreas centrales,
 - iii. dar los apoyos y las ayudas necesarios.
4. Identificación de mensajes confusos:
- i. Identificar la existencia de señales diferentes entre la empresa y el programa;
 - ii. efectuar las aclaraciones necesarias.

El comité debía contar con representantes de diversas áreas para que estuvieran contempladas diferentes perspectivas sobre el negocio, los temas y el rol de los gerentes de local.

La estructura del programa

En realidad, el programa de formación de gerentes de local consistió en un conjunto de actividades que, si bien tenían como objetivo directo mejorar el desempeño de este grupo, afectó áreas y niveles de la organización sumamente diversos.

El público objetivo fue definido como “gerentes y subgerentes de local de Norte y los nuevos Supermercados que se fueran comprando”. La mayor parte efectivamente eran gerentes; algunos estaban en condiciones de pasar a serlo. En total, participaron 130 personas en 5 grupos.

El programa básico se componía de 11 módulos que implicaban una dedicación de unos 15 días a tiempo completo, a razón de alrededor de 2 días por mes.

Cuadro No. 18. Programa de entrenamiento en Norte.

Curso	Objetivos	Duración (hs)
1. Conducción I	Que los participantes comprendan el alcance del nuevo rol y sus áreas de incumbencia.	16
2. Contabilidad, presupuesto y control de gestión.	Que los participantes comprendan los conceptos necesarios para cuidar la rentabilidad del local.	16
3. Conducción II	Que los participantes identifiquen las posibilidades de promover el aprendizaje en la tarea.	16.
4. Compras	Que los participantes comprendan los criterios de compra y puedan formular sugerencias al área.	16.
5. Selección de personal	Que los participantes identifiquen qué tener en cuenta para seleccionar personal	8
6. Higiene y seguridad	Que los participantes conozcan los apoyos que el área brinda y sus propias posibilidades de implementar acciones.	8
7. Publicidad	Que los participantes conozcan los apoyos que el área brinda y sus propias posibilidades de implementar acciones.	8
8. Liderazgo de la calidad de servicio	Que los participantes conozcan qué conforma un servicio de calidad y que acciones ayudan a mantener excelencia.	16
9. Manejo de reconocimientos y sanciones	Que los participantes comprendan cómo manejar efectivamente premios y sanciones.	4
10. Armado de dotación	Que los participantes comprendan cómo elaborar la composición de una dotación.	8
11. Manejo de normativa	Que los participantes elaboren criterios para manejarse ante inspecciones.	8

Fuente: Gentileza de los consultores.

A estas actividades específicas se agregaron otras orientadas a objetivos o grupos determinados cuya acción incidía directamente en el desempeño de los gerentes de local. Entre estas actividades se pueden mencionar, además de la jornada de constitución del comité de proyecto (*team building*), un taller de formación de formadores de 16 horas de duración, destinado a los gerentes y técnicos que actuarían como instructores en el curso.

Otras acciones en el puesto de trabajo incluyeron un manual de capacitación en operaciones, destinado a documentar la gestión del local y servir como herramienta de aprendizaje y monitoreo. Con el manual, el gerente zonal podría monitorear la tarea de los locales y los gerentes de local contarían con una herramienta de consulta para la tarea, y de capacitación para la dotación. El programa incluía un módulo de un día para entrenar en el uso del manual. También se elaboró una *lista de control* detallada, un *check-list*, con los aspectos de la gestión necesarios para monitorear. Su objetivo era explicitar las pautas para supervisar la tarea de los gerentes de local y funcionar como recordatorio para su gestión. Las listas fueron elaboradas por los gerentes

regionales de operaciones, revisadas por los consultores y luego validadas por los primeros.

El proceso y los resultados

De la revisión de las entrevistas y de los informes de los consultores, surge que los módulos más relevantes fueron los de conducción de personal y el contable. Ambas actividades parecen haber fijado en el grupo una forma de enfocar y discutir los problemas que generó que los contenidos de los otros módulos se agruparan alrededor de ellos.

El módulo de conducción de recursos humanos fue el único en el que los consultores actuaron como instructores, aunque lo hicieron junto con Enrique Orellano. El módulo de contabilidad estuvo a cargo de los responsables de las distintas áreas, como ocurrió con todos los demás. Más adelante nos referiremos al rol de los consultores en estos casos.

El primer módulo de conducción fue desarrollado en abril de 1998. Los instructores fueron Enrique Orellano, de Norte, y Marisa Vázquez Mazzini y Pedro Villanustre, del equipo de consultores. Un informe de fines de ese mes, proporciona abundante información sobre la marcha del módulo.

En el informe aparece primero una mención a la percepción de los participantes sobre el valor de la actividad y su propio aprendizaje, que surgía de las encuestas de reacción administradas al final del curso. Los participantes valoraron la presencia del Director Comercial en la apertura, las referencias constantes a la realidad de la compañía en el desarrollo de los temas y que Enrique participara en la instrucción. Hubo coincidencia en que el curso había permitido ampliar perspectivas e incorporar elementos para el análisis y la acción. Los encuestados señalaron también el carácter familiar de los casos y ejercicios (“los casos son asimilables a lo que pasa”) y la aplicabilidad de los conceptos en el puesto de trabajo. Agregaron que para trasladar y sostener lo aprendido les resultaría necesario “dar una mirada a la carpeta de vez en cuando”. Como sugerencia, propusieron incorporar a los mandos medios del local en un plan de formación y continuar con este tipo de actividades.

El informe incluye también la apreciación de los instructores sobre el aprendizaje. Los consultados consideraron que la principal función de la actividad fue *promover tomas de conciencia*, “quedó claro que lo que se solicita al gerente es la iniciativa; cuánta, cuándo, en qué y cómo fueron preguntas que quedaron planteadas, pero solamente tomando riesgos en el día a día podrían delinearse las respuestas”.

Otro punto importante fue el de la comunicación. Aquí, los instructores señalaron la tendencia a *preguntar poco*, como si existiera el supuesto de que el gerente no puede plantearse preguntas sino brindar respuestas. Por otro lado, mencionaron además la propensión a resolver situaciones rápidamente, sin tomarse tiempo para escuchar o ponerse en el lugar del otro.

Según los instructores, más allá de lo estrictamente vinculado con el aprendizaje de habilidades específicas, el módulo funcionó como espacio para transmitir o validar mensajes institucionales. A juicio de los instructores, los mensajes podían resumirse en tres:

1. "Se espera que un gerente no acepte de un modo sumiso cualquier pauta procedente de cualquier sector de la compañía".
2. "Se espera que un gerente genere propuestas y que no se conforme con esperar soluciones".
3. "Se espera que un gerente desempeñe y promueva habilidades para la buena comunicación".

Para muchos participantes, el curso representó la "puesta en palabras" de las expectativas de la compañía. Notablemente, el tercer mensaje fue el que los participantes manifestaron haber recibido como el más novedoso en cuanto a un cambio de rol. Si bien los instructores señalaron que no se logró una descripción precisa y unívoca del rol, "intercambiando expresiones y, razonando juntos, [los participantes] elaboraron un listado de los aspectos que consideraban clave de la función gerencial". Los grupos advirtieron que para poder cumplir con estas responsabilidades debían delegar tareas en sus colaboradores, lo que a su vez requería formar a la dotación para contar con personal idóneo.

En las conversaciones en el curso surgieron, también, algunos posibles escollos que podían dificultar la aplicación de lo aprendido. El principal parecía derivar de la relación entre los locales y la administración central (las eventuales faltas de productos, las ambigüedades propias de un período de transición, la falta de información o de claridad en la información). Para ayudar a mejorar esta relación, los instructores les pidieron a los participantes que plantearan las preguntas que esperarían que los responsables de las diferentes áreas de la administración central les respondieran cuando implementaran sus respectivos módulos.

Otra posible dificultad podía residir en los "modelos mentales" con respecto a relaciones interpersonales, modalidad de conducción y vínculos con la administración central. En su informe, los instructores estimaron que "un cambio de tal magnitud no puede ser inmediato, y sí puede ser muy costoso".

Los instructores previeron problemas en la aplicación de lo aprendido y aconsejaron "acompañarlos para que puedan confiar y dejar de lado los miedos". Para ello, señalaron la importancia de la capacitación en el trabajo por parte de los gerentes zonales de operaciones: "Es necesario crear, con ellos, mecanismos para trasladar los temas al local y sostenerlos en el tiempo". Además, consideraron necesario, al cabo de dos o tres meses, destinar un tiempo para reflexionar con los participantes sobre las posibilidades reales de implementar las modalidades de comunicación y conducción esperadas.

Tres meses después del inicio de los cursos, en un segundo informe los mismos instructores analizaron algunos cambios observados en los participantes: "Pedimos a los participantes que nos refirieran qué aportes les había brindado el módulo. Las respuestas recurrentes se relacionaron con la comprensión del rol del gerente (*no es un bombero*), la relación con los empleados (*no creerse jefe sino líder y hablar con cada uno en el local y asignar responsabilidades*) y la importancia de la comunicación, especialmente saber escuchar". Hubo también comentarios generalizados sobre la revisión de supuestos (*a mí me ayudó a no suponer tanto, siempre tiene que haber un 'ida y vuelta'; también tenemos que usar la pregunta para verificar*). Según los

instructores, esta “revisión de supuestos” se hizo extensiva a las relaciones entre ellos y sus jefes, y entre ellos y la administración central.

Las hipótesis parecieron verificarse con el dictado del módulo de Conducción II. Según surge del informe final, tres meses más tarde, los participantes estaban “mucho más maduros en cuanto a sus habilidades para la comunicación”. Y agregan los instructores: “Durante el dictado de Conducción II (que tuvo lugar durante junio) fue posible advertir que no sólo se escuchaban entre ellos (lo cual era sumamente difícil al principio), sino que se exigían mutuamente. En las argumentaciones de uno u otro, los restantes intervenían: *Eso que estás diciendo es un supuesto. En lugar de suponer, preguntá. ¿Cómo sabés que el encargado te entendió, si no chequeaste? A lo mejor el que no sabe hablar sos vos, la falla puede ser tuya y no de él, que no te sabe entender.* Los análisis de situaciones fueron más precisos, y también el lenguaje para describir casos puntuales”.

En el informe final consta que los participantes habían modificado en parte su vocabulario: “En general, tienden a reemplazar ‘subordinado’ por ‘colaborador’ o ‘empleado’; ‘la tropa’ por ‘personal de base’; ‘los profesionales’ por ‘los Gerentes de Administración Central’”. Estos cambios de términos sumados a otros indicadores mostraban, a juicio de los instructores, cambios en la manera de entender el rol gerencial y las relaciones con las otras áreas.

Entrevistados algunos participantes 18 meses después del módulo de conducción, sus señalamientos coincidieron en grandes rasgos con las observaciones de los instructores. Los entrevistados dijeron que “en conducción de personal se pudieron discutir cosas, que en muchos casos son de criterio pero no estaban discutidas, y fue posible unificar criterios”. “Se hablaban cosas para no actuar de distinta manera, para entender cuál era el criterio, uno se podía explayar, plantear inquietudes”. Los entrevistados recordaron especialmente las actividades de *role playing* y la posibilidad de discutir las reacciones de los diferentes gerentes frente a una misma situación. Señalaron, además, que mucho de lo aprendido no se podía llevar a la práctica por el exceso de presión: “Si en 15 días tenés que armar 5 locales, usás lo que tenés, ¿qué tipo de participación querés tener?”.

Los resultados de otro módulo especialmente significativo, el de Contabilidad, parecieron seguir una lógica similar. A juicio de los participantes, el módulo fue esencial para entender y cumplir los objetivos que tenían respecto de su local. Los comentarios más recurrentes fueron que permitió comprender los objetivos cuantitativos, cuáles eran los gastos y cómo controlarlos, fijar metas a los encargados de sector, utilizar herramientas para manejar los costos operativos fijos y leer el cuadro de resultados. Algunos comentarios textuales se refirieron a que “*con ejemplismo, con lenguaje que se entiende y con participación*” pudieron acceder a conceptos técnicamente complejos. Es interesante el uso de la palabra “ejemplismo”, una expresión propia de los Guil para definir su particular estilo de conducción basado en dar el ejemplo.

El módulo de contabilidad no solamente los obligó a replantear sus “modelos mentales” sino también vínculos muy instuidos con las áreas centrales. En consecuencia, muchos aprendizajes se transformaron en pedidos de cambios en la relación. Así, por ejemplo, pidieron cambios en los contenidos o formatos de la información contable que recibían:

1. "Queremos información sobre casos específicos. Por ejemplo, la imputación de montos en el cuadro de resultados. ¿De dónde se sacan algunos valores?"
2. "Necesitamos los resultados sector por sector, y aprender a leer un balance por sector".
3. "No estamos manejando costos operativos por sector, no tenemos contra qué comparar."
4. "No tenemos información sobre la merma y la ganancia, no aparece el tema de los decomisos, los recuperos..."
5. "¿Qué tipo de análisis hicieron para formular las cifras de venta, ¿Tuvieron en cuenta la desocupación, las aperturas de otros locales, las inundaciones? Querríamos saber cómo se ponen las metas".

Las preguntas formuladas sugieren que los participantes no sólo pudieron comprender los conceptos en el aula, sino aplicarlos al leer la información que llegaba a su local. Uno de ellos señaló: "Si lees la información y tenés la carpeta al lado, es como si mes a mes estuvieras estudiando el módulo".

Con respecto al rol de los expertos en capacitación, en apariencia adoptó diferentes formas durante el proceso. En primer lugar, deberíamos diferenciar el rol del personal de la empresa del de los consultores contratados para este programa, a quienes hasta aquí hemos llamado "los consultores". Luis Fernández, como gerente de Recursos Humanos y Enrique Orellano, como gerente de Capacitación y Desarrollo, por ejemplo, tuvieron participación activa en el diseño global del programa y en su sustento político. Enrique, por su parte, actuó como instructor en el módulo de conducción de recursos humanos.

Los consultores externos también tuvieron diferentes roles. En algunos casos brindaron soporte político o técnico al programa como conjunto; en otros, actuaron como instructores. Cuando el rol de instructor era asumido por especialistas o gerentes de la línea, los consultores externos colaboraban con el diseño o formando a los gerentes como instructores. Dentro del curso, cuando la instrucción estaba a cargo de gerentes o especialistas de la empresa, los consultores externos parecen haber actuado como facilitadores, impulsando las preguntas que los participantes no se atrevían a formular o llevando un registro de los compromisos que se asumían. En muchos casos, mediaron entre las áreas operativas (los gerentes de local) y las áreas centrales. A continuación, nos referiremos a esta diversidad de tareas.

Recordemos que, excepto en Recursos Humanos, el programa había sido diseñado para que lo desarrollaran los responsables de las diferentes áreas actuando como instructores internos. Los participantes valoraron este hecho: "Es muy importante que los módulos los den personas que están en el día a día, como nosotros."

De lo que surge de los informes y entrevistas, da la impresión que el módulo no estuvo basado en el aprendizaje de técnicas, sino en crear espacios para hablar sobre las formas de relación usuales en la organización, cuestionarlas y ensayar otras. En este sentido, es difícil que más allá del rol que ocupó Enrique Orellano, validando institucionalmente lo que se discutía en el curso, el

instructor hubiera podido ser interno. De lo que se trataba era, precisamente, de mirar las pautas organizativas desde afuera.

En los otros módulos, donde los instructores eran gerentes “nuevos”, se trataba de compartir conocimientos de las áreas centrales (que mayoritariamente representaban la nueva cultura) con las áreas de operaciones (que solían representar las pautas adquiridas en el contexto emprendedor y de familia). Este hecho desplazó el rol de los consultores externos de la instrucción al planeamiento y la facilitación. Se esperaba que dieran apoyo metodológico a los gerentes de área que actuarían como instructores. En parte fue así, aunque no se limitó a eso.

Los consultores asistían a los cursos y ayudaban al grupo a formular demandas y preguntas que por los rasgos de la cultura organizativa, y a veces por su propia formación, no podían plantear. Uno de los participantes definió este rol peculiar diciendo “eran nuestras abogadas”. Casualmente, el equipo de consultores estaba formado mayoritariamente por mujeres y estaba a cargo de una de ellas. Este hecho, en sí mismo representaba una innovación en una empresa cuya conducción era exclusivamente masculina.

En las entrevistas posteriores, los participantes mencionaron su dificultad para preguntar y valoraron que la metodología del curso les hubiera facilitado las cosas. Uno de ellos, por ejemplo, mencionó como algo importante que no había entendido un concepto y pudo preguntar, añadió que “depende un poco de la personalidad de cada uno preguntar o no”, y reconoció luego que los ejercicios, como hacer e interpretar un cuadro de resultados, ayudaban al diálogo: “Siempre cosas prácticas y participativas, ¿qué harías en esta situación?. Pudimos preguntar cosas a la persona indicada. Antes nosotros no preguntábamos, pero tampoco teníamos la información que necesitábamos”.

A veces, en el diseño mismo, los consultores incluían elementos que facilitaban el contacto entre los grupos. En las entrevistas con el nivel gerencial, uno de los gerentes de área central mencionó como un dato importante que uno de sus colegas, que había actuado como instructor, “pidió a todos los gerentes que mandaran preguntas”. Agregó: “La mayoría de los gerentes de locales fueron en su momento repositorios, de poca educación [formal]; en muchos casos no pueden sacar preguntas, por eso fue bueno que les sacaran preguntas antes del curso”.

En muchos casos, el curso sirvió para poner en discusión temas que no habían sido encarados todavía en la organización, por ejemplo los indicadores de gestión. En una entrevista posterior, Marisa recordó que “cuando iniciaron todo esto no tenían indicadores, salvo en merma, que sabían que eran muy alta, lo real es que no estaban en condiciones de preguntarse ¿cómo vamos a medir esto?, después de las discusiones podían armar indicadores, en el momento inicial hubiera sido imposible”.

En el proceso de diseño, los consultores cumplieron un importante papel ayudando a seleccionar los temas, qué cosas se pondrían en discusión y qué cosas no. La pregunta era ¿qué debe aprender el gerente para hacer lo que se espera de él?. El criterio de selección de los temas, en consecuencia, no hacía tanto a su relevancia en la disciplina como a la organización de la tarea gerencial requerida.

A través del programa, las áreas centrales interactuaron directamente con las de operación. En el aula, la tarea del consultor se convertía en la de un facilitador, diciendo "lo que los participantes no decían" o un mediador, creando las condiciones -de ser escuchados- para que pudieran y quisieran decirlo. En palabras de uno de los consultores: "Mi rol era evitar que el gerente de casa central se hiciera el distraído a los pedidos: en el curso de Logística, por ejemplo, surgió un tema que era importante pero que no podía discutirse allí mismo, entonces fue mi tarea preguntar: ¿quién se ofrece como voluntario para hablar de esto después?... No era solamente un momento de enseñanza sino también -sobre todo- de acuerdos".

Esta tarea de mediar entre distintos grupos y facilitar a cada individuo andamiajes para acceder a nuevos niveles de competencia apareció claramente al brindar *coaching* a los gerentes de áreas centrales que deberían ponerse al frente de un curso. Entrevistada en el mes de noviembre de 1999, Alejandra Ondarts, una de las consultoras, recordó cuando organizaba el curso de Marketing para gerentes de local. Recibió entonces la sugerencia de la gente de Recursos Humanos, de acercarse a la Gerencia de Publicidad. Los gerentes de local habían comentado al respecto: "Los de Publicidad no te dan información sino que imponen las cosas, te mandan lo que hacen, pero de todo lo que recibís no tenés clara ninguna comunicación". En este caso, como en muchos otros, los gerentes de local percibían que resultaba imposible incidir en las decisiones de áreas cuyo rol no quedaba claro si era de apoyo o de dirección. En otras palabras, si se esperaba que ellos vendieran lo que publicidad promovía o publicidad promovería lo que ellos necesitaban vender.

En el primer encuentro, Alejandra percibió una posición eminentemente defensiva en el gerente del área en cuestión. A medida que se profundizaba la conversación, notó con mayor claridad el temor del entrevistado a enfrentarse con los gerentes de local. Le ofreció acompañamiento en los dictados, manifestándole la intención de *respaldar* su accionar docente. A partir de allí, la relación con la gerencia se flexibilizó; se negoció constantemente y en tanto el gerente construía confianza con ella, lo hacía también con su nuevo rol. En cierto sentido, la diseñadora y el gerente se habían convertido en *socios* para una tarea. Al respecto afirmó Alejandra: "Así pudimos jugar con el diseño y animamos a recibir palos, lo que significa que nos animamos a poner en discusión en el curso temas más conflictivos".

En el aula, el gerente a cargo del curso se mostraba muy nervioso y tendía a hablar más que a escuchar o a promover discusiones. El rol de su cofacilitador fue ayudarlo a crear un ambiente progresivamente más seguro. La metodología de trabajo era plantear el tema, desarrollarlo y que el participante practicara algo para permitirle ver cómo se hacía. En cualquier momento podía surgir, y surgía, la pregunta sobre qué de todo eso era "teoría", qué se condecía con los hechos y qué no. La forma en que los participantes utilizaban en las prácticas las cosas de las que habían hablado servía para que los instructores y los propios participantes testearan el aprendizaje.

En los meses de abril y de junio se realizaron dos reuniones del Comité de Programa. Debe recordarse que éste era un comité de seguimiento formado por personas de niveles gerenciales superiores al de los participantes y que su

composición había surgido de la tarea de *team building* en la que se configuró el programa de capacitación.

Algunas observaciones de este grupo resultan significativas:

- Los gerentes de local estaban revisando su propio modelo de conducción. Según este modelo (muy arraigado en algunos), eran más importantes las certezas que las preguntas. El rol de un Gerente requería, así, tener respuestas para todas las preguntas. No se podía no saber.
- Algunos de los integrantes del comité afirmaban haber cambiado su propio rol. Les parecía que antes se limitaban a dar “deberes” y que ahora indagaban más (“¿qué tenés para proponerme, qué tenés para preguntarme?”).
- Los gerentes regionales de Operaciones (miembros del comité) proponían a la administración central mejoras en los formatos de información, para que los instrumentos de trabajo fueran más “amigables” para los gerentes de local y contuvieran la información que estos gerentes necesitaban conocer.
- Estaba aumentando el número de propuestas e iniciativas generadas en los locales.
- Se estaba modificando la calidad de las preguntas. Las llamadas a administración central disminuyeron para algunas áreas, pero las que llegaban eran relativas a cuestiones que no podían ser resueltas por otros medios: “Antes nos llamaban con temas que parecían los de un chico que pregunta: ‘¿Papá, qué hago?’ “
- Los gerentes de local estaban más atentos a los “saltos” en su propio razonamiento. Estaban “dándose cuenta de que suponen más de lo que verifican.” También parecían más conscientes de la tarea de cada persona en la organización, lo cual les daba un panorama más completo: “Antes, nadie tenía la menor idea de qué hacía el otro y cómo contribuía al negocio.”
- Algunos de los gerentes de local estaban reasignando tareas y responsabilidades de una manera realmente efectiva.
- Los gerentes regionales afirmaban estar cambiando la manera de trabajar: “Cambiamos el rol. Pedimos que no nos siguieran por el local, que no caminaran atrás nuestro cuando supervisábamos. Que nos dieran propuestas y fundamentos cuantitativos que justificaran la propuesta.”
- Las áreas centrales también estaban demandando capacitación, para poder acompañar el cambio y que éste no quedara acotado a los locales.
- Los gerentes de local estaban identificando las discrepancias entre las cifras y la realidad, cuando recibían la información contable: “Antes se encontraban con un disparate y nadie se daba cuenta.”
- Los gerentes de local estaban formulando preguntas que no se restringían a lo que ellos debían *hacer*, sino que se vinculaban con *entender* de una manera más amplia. Por ejemplo: “¿Cómo funciona el

sistema de reposición automática?" , o "¿qué tipo de análisis se lleva a cabo para fijar las metas?".

El Comité tomó decisiones vinculadas con ajustes al programa y propuso acciones para ligar la capacitación y la gestión. En algunos casos se trató de proporcionar a los gerentes herramientas para facilitar el cambio, como la planilla de control y el manual de gestión. La planilla cumplía con la doble función de facilitar la enseñanza en el puesto (gerentes y jefes podían ahora recorrer el local con la planilla, ayudando a la dotación a descubrir errores y planear acciones de mejora) y facilitar la evaluación del estado del local mediante una escala.

3.6. Análisis del caso Norte

Como ya se señaló, el proceso de variación puede iniciarse a partir del reconocimiento de cambios en la corriente de experiencia, que vuelven obsoletos los conocimientos acumulados.

El caso Norte nos muestra percepciones de cambios importantes en el contexto; cada uno de los factores se manejaba con plazos distintos y tenía relaciones difíciles de establecer con los demás. Los cambios en los hábitos de compra de los consumidores, la composición del mercado minorista, la estabilidad monetaria, la necesidad de mantener bajos stocks y la concentración de la oferta eran elementos ligados entre sí, tal vez distintas manifestaciones de un mismo fenómeno, pero difíciles de percibir desde las áreas operativas del negocio.

Estas “turbulencias”, variaciones producidas en el contexto de la empresa, constituyen un buen ejemplo de lo que Weick llama *enactment*. Se trataba de factores que afectaban al negocio, que tenían que ver con decisiones que se habían tomado, que incluso algunos de los actores había tomado, pero que aparecían como extrañas cuando las veían *afuera*²⁵. En muchos casos, lo que veían *afuera* era un agregado de decisiones individuales, pero la forma y el sentido del agregado tenía muy poco que ver con cada una de ellas. Percibían, además, cambios en las reglas de juego *dentro* de la organización.

Conscientes de que había habido una adquisición, experimentaban en su práctica cotidiana que las reglas de juego que habían aprendido con el dueño familiar ya no servían. La gramática conocida (Boekstra, 1998) de lo que se podía y de lo que no se podía, de lo que había que hacer para lograr algo, no necesariamente funcionaría con los *nuevos*. Quienes manejaban el supermercado querían *jugar* con los nuevos dueños, pero no sabían cómo hacerlo. Para entender el juego, sin embargo, no había mucho que los *viejos* pudieran hacer por anticipado. No había nada que prever ni que planear. Tampoco ayudaba mucho oír lo que los *nuevos* decían, sin un contexto para significar lo que se escuchaba. La única manera de entender el nuevo juego, era empezar a jugar.

Obsérvese que no existía algo así como un flujo de experiencias o señales que “llovieran” y que los actores pudieran interpretar; había cosas que los actores hacían con lo que tenían a su alrededor. Como dice Weick, la experiencia no es algo que nos sucede sino algo que cada uno de nosotros hace con lo que le sucede.

Para la gente de Norte, “hacer” algo con lo que les sucedía era importante, porque era la única manera de aislar elementos, ponerles nombre para hablar de ellos y entenderlos. Sin embargo, no podían hacer gran cosa si no comprendían reglas del juego y el idioma que hablaban los *nuevos*.

²⁵ Nótese que en esta mirada los conceptos de *dentro* y *fuera* de la organización se relativizan. Lo que puede estar fuera de los bordes jurídicos, puede estar dentro de las redes de apoyo, de información o de confianza.

El negocio de los adquirentes, un grupo financiero, no era la venta minorista y menos aún los supermercados, sino la compra de empresas, su valorización y venta posterior para acrecentar el retorno de la inversión. Desde el punto de vista de los adquirentes, es probable que se encontraran con una empresa de familia, manejada con criterios idiosincrásicos. No podían realizar los cambios necesarios para llevarla a una forma empresarial *estándar* sin serios riesgos. Sí, en cambio, podían pensar en administrar el negocio un tiempo, hacer las mejoras necesarias para valorizarlo, tal vez con nuevas inversiones en otras cadenas que administrarían con la gente que ya estaba en el negocio, y luego vender²⁶.

Lo que hicieron los compradores muestra un rasgo importante del proceso de retención. Es probable que su experiencia les indicara que el management de esa empresa no era *estándar*, y que no estaban en condiciones de manejarlo. Si desoír la experiencia podía ser una tontería, oírlo y administrar ellos mismos el negocio también podía serlo. En realidad, lo que hicieron fue desacreditar su experiencia en algunos sentidos y no en otros. Utilizaron su conocimiento acerca de cómo valorizar empresas para luego venderlas, pero dejaron de lado cualquier otro que los llevara a opinar sobre el manejo de un supermercado. Su sistema de selección dejó pasar la forma de hacer las cosas de la gente de Norte como una variación incorporable. Intervinieron estrictamente en los puntos que hacían a la valorización del negocio para una venta posterior, incorporando nuevas cadenas y manejando los sistemas de información para asegurar la ganancia y la competitividad. Respetaron todo lo posible las pautas con que la empresa había sido manejada hasta ese momento porque no era su negocio, pero se aseguraron de que la valorizarían y el manejo del dinero estuvieran claros.

Los gerentes de local tenían mapas causales que capturaban las relaciones *si-entonces* necesarias para manejar la organización, los cuales surgían de su experiencia con los anteriores propietarios. Los nuevos dueños, en cambio, necesitaban crear una estructura profesional, ya que esta era la única manera de contar con interlocutores que les permitieran convertir la organización en algo previsible. En la empresa poco profesionalizada, colocaron personal clave en el área central, sobre todo en la administración, las finanzas y el manejo de los recursos humanos. De esta manera se fue conformando una red en las áreas centrales, que podía mirar el negocio utilizando las mismas distinciones que los dueños y conversar en función de esas distinciones, generar información y, por supuesto, decidir a partir de ella.

La nueva red tenía sus propios “temas de conversación”, que los *viejos* de la organización no podían seguir. La nueva red generó indicadores, que es poner experiencia entre paréntesis para poder seguirla y hablar de ella; *eligió* implícitamente a qué cosas prestarle atención y a qué cosas no e intentó construir nuevas redes de personas que se involucraran con los cambios.

Entre los que tenían que ver con los cambios estaban los *viejos*. A ellos les tocaba seguir operando el negocio, hacerse cargo del manejo de las nuevas adquisiciones y generar la información que se les requería, lo que también

²⁶ Eso fue en realidad lo que hicieron poco tiempo después de relevado el caso.

significaba manejarse dentro de ciertos estándares. Como incentivo para que lo hicieran, se generó un bono asociado a los estándares de desempeño.

Los nuevos profesionales de la estructura central les dieron a los *viejos* todos los datos que creyeron necesarios para administrar las sucursales y aparentemente les requirieron la producción de la información que la estructura central necesitaba. Sin embargo, lo requerido era en realidad más que información. Se trataba de un manejo diferente de la gente y del local. Los *viejos*, por su parte, sabían que su estabilidad y el cobro del bonus estaban atados a esos logros.

En el local, los nuevos requerimientos aparecerían más como una masa informe de reclamos que como una política estructurada y comprensible. Los gerentes de las sucursales no podían ni leer ni escribir la información que se les solicitaba. Llamaban *Chicago boys* a los técnicos del área central; los consideraban desconocidos que hablaban otro idioma. Cada una de las redes tenía su propio orden y, dentro de cada orden, algunas cosas que veía y seguía y otras que no. Como los órdenes eran diferentes, también lo eran las cosas que cada una observaba: la calidad del conocimiento no puede ser separada de la calidad de las interrelaciones.

Ya dijimos que no era mucho lo que los *viejos* podían hablar entre ellos para poner orden en ese caos, para disminuir el carácter equívoco de las señales, porque su experiencia acumulada no les servía para ello. En consecuencia, la corrección de los errores seguía basada en criterios equivocados y tendía a ser *más de lo mismo* para ambas partes; las áreas centrales corregían la mala información que recibían con más pedidos de información, que tampoco recibirían correctamente. Los *viejos* corregían la información con presunciones que elaboraban entre ellos y que se basaban en una ignorancia compartida acerca de lo que requerían las áreas centrales.

Notablemente, no era la gente de Operaciones, que sufría el problema, la que podía comenzar a poner cierto orden en el caos, sino el área de recursos humanos. La mirada de Enrique era la de un recién llegado: veía el problema como un problema de relación entre dos grupos, no de información en buenas y malas condiciones. Su enfoque coincidía con el de Luis, cuyo rol tradicional en una empresa sin política de recursos humanos había sido actuar como hábil mediador. Luis, además de compartir el enfoque, podía actuar en la organización de la red de acuerdos gracias a su buen diálogo con los *viejos* y con los *nuevos*.

Como Luis y Enrique creían distinto que los demás, también veían distinto. Fueron ellos quienes formaron la red de conversaciones que, a partir de supuestos distintos de los *normales* (instituidos), daría un sentido diferente a lo que estaba sucediendo. Su selección funcionaba diferente porque tenían retención de experiencias que los demás no tenían. No enfocaban el problema solamente como un flujo de informaciones, de ida y de vuelta, sino como dos redes que debían ser conectadas. Para hacerlo, comenzaron a armar redes ellos mismos, hablando esta visión del asunto con gente de áreas centrales y de los locales. En sus palabras, comenzaron a “vender” la idea.

Es importante destacar que cuando se definió el problema como de “capacitación” de los jefes de local, la idea ya incluía que los entrenadores debían ser, predominantemente, los gerentes *nuevos*; la capacitación, además

de enseñar contenidos, debía servir para generar un idioma común. Esta forma de definir el problema y de construir una red para sostener esa perspectiva no era la única posible. Cualquier otro planteo y otra red de acuerdos hubiera producido una capacitación distinta.

Se definió el problema como una brecha. Se lo podría haber definido también como una guerra y todo hubiera sido diferente. La forma en que se fueron armando las redes de información y los grupos tuvo que ver con la forma en que el problema fue enunciado. A su vez, la enunciación fue el reflejo de estos grupos. Se trataba de un proceso social y cognitivo a la vez, en el que lo cognitivo y la acción no eran dos historias separadas. En la primera etapa, el proceso fue de acción inteligente, con relativamente poca verbalización, lo que Schön (1983,1987) hubiera llamado un proceso de *reflexión en la acción*.

Aquí se observa un proceso basado en la acción y la construcción de la experiencia a través de actuaciones, lo que da como primer producto el tejido de redes, de contactos y de discusiones sobre un mismo problema. Las redes de personas constituyen las formas iniciales de un programa de capacitación. Las personas convocadas, y las que no, van determinando una estructura de temas que da forma al problema, decide que el problema es de capacitación y determina en qué hay que entrenar a quienes.

En tanto las redes son contextos de enseñanza tanto para la preservación como para el cambio, la creación de capacidades colectivas implica necesariamente trabajar sobre esas redes. Enrique y Luis comenzaron a hablar del tema con la gente de la organización y en su recorrida "dibujaron" la existencia de varios grupos:

1. Los antiguos propietarios, que seguían allí pero tenían veto, no poder de decisión. Lo que se necesitaba de ellos no era que se involucraran, si no que no rechazaran la idea.
2. El área de operaciones, que tenía a su cargo el manejo de los locales a través de los gerentes regionales de operaciones y los gerentes de cada local que les reportaban. De ellos se requería confianza, porque si bien sería difícil que entendieran la totalidad de la idea del curso, debían confiar en que el curso les serviría para entender a los *nuevos*.
3. El grupo de gerentes más *viejos* de áreas centrales, los pocos que estaban antes de la adquisición y que seguían siendo referentes importantes para los gerentes de local. Luis mismo pertenecía a este grupo y también Víctor, quien tenía a su cargo las operaciones; ellos podían tener una comprensión más general de lo que el programa significaba. Este grupo era, de hecho, una estructura de mediación.
4. Los *nuevos*. Los técnicos de este grupo necesitaban apoyo y participación; era necesario que se expusieran, no alcanzaba con que mandaran textos escritos pidiendo cosas. Los *viejos* se estaban jugando la carrera y manejaban el día a día de un negocio que estaba creciendo y se complicaba con nuevas adquisiciones. Si los *viejos* estaban *poniendo el cuerpo*, los *nuevos* también debían hacerlo.

De esta enumeración se desprenden dos observaciones interesantes. La primera es que el entrenamiento es un diálogo entre los conocimientos

explícitos de los técnicos y los tácitos de los gerentes de local (Nonaka y Takeuchi, 1995). Este diálogo implicaba información, pero también habilidades y emociones. Para los *nuevos*, era exponerse frente a aquellos a quienes les hacían pedidos por escrito con el riesgo de que reclamasen; para los *viejos*, exponerse a “aparecer no sabiendo aquello que estuve haciendo toda la vida”. Lo que se les estaba pidiendo cuando se hablaba de un programa de capacitación era información y habilidades, pero también mucho más que eso. La creación de significados compartidos que este proceso llevaba consigo implicaba institución y destitución en los mapas causales que guiaban la acción.

La segunda observación es que si bien se trataba de un mismo programa de capacitación, la visión que de él tenía cada uno de los grupos no era igual. Para los *viejos* de áreas centrales, incluyendo los de Recursos Humanos que mediaban entre los *nuevos* y la estructura técnica, el programa era una mediación. Para los operativos, una receta para descifrar lo que el otro necesitaba y hacerlo. Para los técnicos de áreas centrales, un conjunto de instrucciones. Para cada subgrupo, el programa era su propia metáfora.

La percepción de Luis y Enrique de que los *nuevos* debían ser instructores fue central en el planteo del problema. A partir de allí se definió la lógica de la cual surgiría la estructura de contenidos y el rol que se les daría a los consultores.

Es importante destacar que a pesar de que los primeros planteos de contenidos eran “disciplinarios” (lo que un gerente debe saber de acuerdo al estado del arte), rápidamente, a través de la mirada de Marisa y de Luis, el planteo pasó a un “armado” de contenidos en función de lo que esos gerentes deberían poder hacer en el contexto.

Los consultores sirvieron para construir confianza desde lo técnico, pero gran parte de su trabajo fue de mediación: construyeron los acuerdos básicos junto a Luis y a Enrique, ayudaron a los *nuevos* a exponerse como instructores y luego ayudaron a los *viejos* a que preguntaran lo que no se animaban a preguntar. En una primera etapa los consultores contribuyeron a generar la variación ayudando a armar las redes y definiendo el problema. La tarea de constituir las redes se vio facilitada porque en los diálogos con Luis y Enrique verificaron que sus descripciones eran el producto de largas conversaciones con la línea y no construcciones de sentido que se limitaban al colectivo de Recursos Humanos.

Se podría decir que esta etapa adquirió su forma organizativa con el *team building*: hubo una red que definió un problema, declaró que era necesario el entrenamiento, se pronunció sobre qué debía suceder en esa capacitación, quienes entrenarían y quienes serían entrenados, e invitó a participar en ella.

La idea de enlazar las dos *coaliciones*, la de los *nuevos* y la de los *viejos*, había tomado ahora una forma institucional. En el marco del programa de capacitación, ese nuevo agregado es lo que denominados *red de programa*. El grupo que participó en el *team building* seguiría funcionando como un comité que, en la práctica, constituiría un nuevo *colectivo* con un desempeño esperado, que permitiría construir y validar los acuerdos necesarios para generar conocimientos y transferirlos a la acción.

El *team building* fue un constructor de compromiso. Con él comenzó un proceso constante de gestión de conocimientos, que iría convirtiendo conocimientos tácitos en explícitos. Los supermercados mismos, como organización, habían crecido a partir de su propia experiencia; no tenían manera de generar o retener conocimientos más allá de sus propios líderes. La persona que mejor armaba una góndola, y que aparentemente lo hacía con gran despliegue de maestría, no podía poner en palabras cómo lo hacía. A quien quisiera aprender le decía: "sígueme y fíjese" y el mismo fundador llamaba a su estilo de conducción "ejemplismo". El nuevo programa puso en marcha una estructura de relaciones que obligó a explicitar cosas que hasta entonces simplemente no se veían. El comité de programa, que surgió del *team building*, era un colectivo que iría reteniendo la experiencia lograda y generando nuevas variaciones en el negocio.

Si se observa la estructura de este programa de gerentes de local y se la compara con el de jóvenes profesionales al que se refiere Luis en un momento dado, diciendo que "fracasó", se observa que este nuevo intento es el ejemplo inverso de lo que fue el anterior. El otro parece haber sido un intento hecho desde el área de personal. El resto de la organización no formaba parte de la red que sostenía el programa; los profesionales no tenían dónde insertarse. Fue algo así como la idea de que es posible hacer un injerto sin planta (Pain, 1990, 1993). No fue un milagro que se fueran.

El hecho de que el programa no surgiera del lugar donde estaba el problema, nos dice algo importante sobre los programas de capacitación. El programa fue una *puesta entre paréntesis* diferente, una organización distinta de la experiencia; en eso consiste el entrenamiento. En efecto, se trata de un armado diferente de los elementos de la situación, que se monta sobre una red que no es la estructura de la organización y que habilita para diálogos diferentes de los que se venían sosteniendo.

Por este motivo, este programa no podía ser unidireccional, como suele ser la educación formal; no era un insumo de informaciones, tomó una forma necesariamente bidireccional. No se trataba solamente de enseñar contenidos sino que era necesario generar contenidos que formaran parte de la agenda organizativa. Por esta razón, uno de los informantes afirmó: "De hecho, el sistema de información interno surgió más como consecuencia del programa que como 'contenido' previo que debía ser enseñado". La red de programa actuó como agente de selección y de retención, pero a su vez generó nuevas variaciones.

La puesta en marcha de un diálogo donde antes no lo había obligado y en algunos casos ayudó a explicitar pedidos que podían contener paradojas, juegos de poder, dobles vínculos: "Haga lo que no sabe hacer pero si me dice que no lo sabe hacer lo despido y si no me lo dice, no lo puede hacer". El programa obligó a poner estos problemas sobre la mesa. Para algunos se trataba de hacerse responsable de lo que se pedía; para otros, de hacerse responsables de su función, algo que no siempre sucede en las organizaciones.

El enfoque que el entrenamiento obligó a darle a los problemas no permitía refugiarse en la cómoda situación de "reclamo" de un área a otra, típica de la vida organizativa. Un área no podía reclamarle a la otra, ya que se trataba de

dos sectores interrelacionados y ninguno de ellos podía cambiar si no cambiaba el otro. También aparecieron otras inconsistencias de la teoría organizativa que se pudieron poner en conversación, como el rol ambiguo de los “supervisores” o auditores.

No existen evidencias de que esta forma de encarar el doble vínculo haya implicado un aprendizaje de circuito doble, pero se debe señalar que de haberse producido, no se hubiera dado como contenido de la instrucción sino en el proceso de planeamiento: no en lo que se enseñaría, sino en lo que hacía falta hacer para enseñarlo.

Un momento interesante para resaltar es el de la disyunción entre la aproximación disciplinar y la aproximación narrativa (Bruner, 1998). La aproximación disciplinar prepara *para lo que no se sabe qué es*. Sin embargo, los participantes estaban hablando sobre lo que era y, por lo tanto, sabían. Recordemos que el día antes del *team building* los gerentes regionales habían conversado con los gerentes de local sobre el rol que se esperaba de los últimos. Esto muestra, por una parte, que el enfoque del curso tenía que ver con conversaciones que estaban en marcha en la organización, pero también con la forma en que el curso, como acción colectiva, obligaba a mantener esos temas en conversación.

En términos de Bruner (1998), la aproximación a los contenidos era narrativa antes que paradigmática, porque las conversaciones en la organización habían tejido una historia. En cierto sentido, el diseño del curso había comenzado en el momento en que se definió una “brecha” (y no una guerra) como metáfora de lo que ocurría en la organización (Ortony, 1979). En otras palabras, las dos decisiones centrales del diseño, los instructores y la organización de los contenidos, surgieron de la red misma que definía el problema. Como dijimos, los procesos de capacitación, a la vez cognitivos y sociales, comienzan mucho antes que el proceso de capacitación mismo y se manifiestan en las redes y los acuerdos que sostienen el programa de capacitación.

Hubo también aspectos de la metodología de la enseñanza que surgieron de las conversaciones, como por ejemplo que al diseñar los módulos sería necesario tener en cuenta no sólo qué se le iba a decir a la gente; para que el contenido se entendiera, debería existir una “manipulación” de los temas; sería preciso reflexionar sobre el día a día, orientarse tanto a “enseñar” temas como a mostrar en qué forma la administración central podía ayudar a la administración de los locales.

El *team building* fue en realidad la institución de una tarea de red que ya se estaba realizando. Puso en palabras las demandas hacia los gerentes de local y, al mismo tiempo, creó una instancia organizativa en la que se definió un problema de capacitación y alguien (el equipo directivo o el comité de programa) le propuso a algún otro discutir algo.

Los participantes percibieron una propuesta. La discusión de los temas no se dio en el vacío sino en un contexto institucional determinado. Es importante quién propone la discusión, ya que de eso depende que la conversación no surja simplemente de un requisito curricular sino que se vuelva algo real que está ocurriendo en la organización. Fue coherente que los participantes verificaran y valorasen que lo que se discutía les era familiar, que se estaba hablando de su trabajo y que ellos mismos podían participar en la

conversación. Sin embargo, no aparece como tan coherente que creyeran que para poder cambiar lo que hacían necesitaran "dar una mirada a la carpeta de vez en cuando". Esta una translación ingenua de la escuela al nuevo espacio organizativo: en la carpeta no estaba lo que les faltaba. Lo que les faltaba se debía construir y se construiría interactuando, conformando redes, construyendo significados con otros, del mismo modo que se había construido el curso y el contenido de la carpeta.

Lo que se hizo en la clase era un reflejo de lo que antes se había hecho en la estructura organizativa. Los temas que se habían puesto en conversación se convirtieron en propuestas. Al hablar de los temas, que en este caso no eran disciplinares, se produjo un doble juego: por un lado, tratar de entender cómo hacían lo que hacían y, por otro, discutir alternativas para hacerlo de manera diferente.

Si el proceso de delimitar un problema de capacitación a través de una red que lo hable hace a la etapa de variación, se puede decir que tanto el armado de los contenidos como las actividades que le dan forma al curso son intentos de definir sentido y, por lo tanto, hacen al proceso de selección.

Al poner a los participantes en una situación que les obligaba a preguntar (a ellos, que habían aprendido que *un gerente no pregunta*), se les hizo una propuesta que variaba las pautas de selección. La selección produce mapas que dan sentido a la realidad, pero los criterios de selección que impedían preguntar eran el producto de los patrones retenidos y no de las variaciones que se estaban operando.

El diseño del curso es la creación de un espacio teatral que permite cambiar por un momento los criterios de retención desde los cuales se selecciona, y abre espacio para elementos nuevos; es un patrón que genera nuevos mapas. Los ejercicios que se hacen en clase son propuestas que introducen variaciones relacionadas con la selección. En este caso, también era un nuevo mapa la aclaración hecha por la red de programa respecto de los roles esperados de un gerente. Sin embargo, la novedad era doble. El hecho de que algo fuera definido a través de una explicitación y no de la mera copia era de suyo una nueva forma de hacer mapas, una nueva forma de retención. Para muchos participantes este curso representó la "puesta en palabras" de las expectativas de la compañía; también fue una nueva manera de construir isomorfismo, no mimético sino coercitivo (Di Maggio y Powell (b), 1991). Como comentario marginal, cabe mencionar que lo que se construye a través de normas puede ser, paradójicamente, más discutible y modificable que lo que se construye por imitación.

En la selección se incluyeron nuevos mapas, que fueron construidos con promesas y pedidos. Los mapas incluían lo que cada uno debía hacer y las ayudas que requería. Los grupos advirtieron que para cumplir con estas responsabilidades debían delegar tareas en sus colaboradores, lo que a su vez exigía capacitar a la dotación para contar con personal idóneo. En las conversaciones en el curso surgieron, también, posibles obstáculos para la transferencia de lo aprendido: desde la relación con las áreas centrales hasta los modelos mentales.

Muchas de las cosas que aparecieron dentro del aula significaban crear nuevas pautas de relación, nuevas rutinas o, al menos, nuevas miradas para

observar las formas de relación y las rutinas existentes. Para cambiar algunas de ellas, los interlocutores no estaban dentro sino fuera del aula. Podían ser parte de la red que se había ligado al programa, o no. Que lo fueran o que se sumaran luego dependía de cómo se hubieran armado las redes durante la etapa de variación. La retención rara vez es algo que deban hacer solamente los que están dentro del aula, por lo común hay más gente implicada. El entrenamiento como creación de capacidades colectivas debe incluir a esa otra gente. Parte del trabajo con los participantes en el aula es crear mecanismos para trasladar los temas a la organización y sostenerlos en el tiempo.

El segundo informe de los instructores, tres meses después de iniciados los cursos, analizaba algunos cambios observados en los participantes. En palabras de los instructores: “Pedimos a los participantes que nos refirieran qué aportes les había brindado el módulo; las respuestas recurrentes se relacionaron con la comprensión del rol del gerente (‘no es un bombero’), la relación con los empleados (‘no creerse jefe sino líder’ y ‘hablar con cada uno en el local y asignar responsabilidades’), y la importancia de la comunicación, especialmente saber escuchar”. La pregunta es en qué medida esto había cambiado, más allá de las palabras.

Del análisis surge que no mucho había cambiado, ya que aparentemente su management estaba basado en el control. Es posible que hayan podido cambiar algunas de las cosas específicas, pero no el estilo en sí mismo. Es decir que tal vez lograron algunos aprendizajes de circuito simple en cuanto a escuchar, esperar o explicar mejor, pero no aprendizaje de circuito doble, que hubiera implicado un cambio radical de los supuestos en los se basaba su estilo. En términos de Argyris (1986, 1991), puede que haya cambiado más la teoría elegida (la que usan para hablar de lo que hacen) que la teoría en uso (la que guía las acciones)²⁷.

Los entrevistados dijeron que “en conducción de personal se pudieron discutir cosas que en muchos casos son de criterio, pero no estaban discutidas; fue posible unificar criterios”..., “uno se podía explayar, plantear inquietudes”. Gran parte de la actividad en el aula se relaciona con la construcción de nuevos mapas y nuevos acuerdos, con construir sentido para cosas distintas a las que se han hecho toda la vida. En las entrevistas, los participantes recordaban especialmente los *role playing* y la posibilidad de discutir las reacciones de los diferentes gerentes ante una situación similar.

Analicemos brevemente el *role playing* como método de enseñanza en la capacitación. Para Karl Weick (1979), la receta de construcción de sentido es: *¿Cómo puedo saber lo que dije si todavía no vi lo que hice?* En los *role playing*, lo que *dije* hace a la variación y es la forma en que se resuelven las situaciones. La selección es *ver* lo que hice, entenderlo, darle o quitarle sentido. El *saber* hace a la retención. El *role playing* guarda la misma estructura que el aprendizaje en la relación interdependiente de las organizaciones. Los participantes necesitaban saber qué era y cómo se veía lo que hacían (cómo lo veían ellos mismos y cómo lo veían los demás), para saber qué habían dicho y qué pensaban.

²⁷ A pesar de este juicio de carácter general, debe tenerse en cuenta también que algunos cambios importantes fueron mencionados por el comité de programa.

Algunos participantes señalaron también, con aparente fundamento, que en la práctica mucho de lo aprendido no se podía aplicar ("si en 15 días tenés que armar 5 locales, usás lo que tenés ¿qué tipo de participación querés tener?"). Es importante observar que aquí quedo algo sin discutir. Los nuevos dueños querían adquirir otras cadenas y assimilarlas a Norte para valorizar la empresa lo antes posible. En consecuencia, y al menos en el corto plazo, la ganancia no provenía del manejo eficiente del local sino de su incorporación. Este criterio es contradictorio con el más general que indica que para mejorar los "números" de un local el gerente debe apoyarse en su gente y hacerlo crecer. El hecho de que este punto no se haya podido poner en discusión, porque era un supuesto básico para otro grupo -el de inversores- que no participaba en el programa, indica que en este aspecto no puede haber aprendizaje, sino a lo sumo aceptación.

La mención a este punto no se debe tomar necesariamente como crítica. En un negocio son muchas las cosas que aparecen como datos y no son materia de discusión. El objeto del señalamiento es marcar que estos "indiscutibles", como los llama Argyris, explican en sí mismos por qué en ciertas áreas no se producen aprendizajes.

Los resultados de otro módulo especialmente significativo, el de Contabilidad, parecen enmarcarse en una lógica similar. Según los participantes, el módulo permitió entender los objetivos cuantitativos del local, cuáles eran los gastos y cómo controlarlos; fijar las metas a los encargados de sector; adquirir herramientas para manejar los costos operativos fijos, y leer el cuadro de resultados. Ninguno de estos elementos fue aprendido en términos absolutos o para cualquier contexto. Es probable que los participantes hayan aprendido a manejar estos esquemas mejor que un contador joven recientemente egresado de la Universidad, pero también es muy probable que si el sistema contable cambiara, tendrían más dificultades para aprender el nuevo que el contador joven con esquemas más abstractos. Estos aprendizajes hechos en contexto no siempre habilitan para aprender más sobre el tema (contabilidad). En el caso que nos ocupa habilitaban para aprender más sobre el contexto, en tanto les permitía a los participantes seguir interactuando y no los trababa.

En algunos comentarios textuales se lee: "Con ejemplismo, con lenguaje que se entiende y con participación" se pudo acceder a conceptos técnicamente complejos. Es interesante el uso de la palabra "ejemplismo", una expresión que utilizaba Alberto Guil para definir su propio estilo de conducción. Para aprender los nuevos mapas, aun aquellos que no se basaban en la imitación, fue necesario que hubiera bastante que pudieran imitar, porque esa era su forma de aprender.

Existe la tentación de ver al de Recursos Humanos como un módulo que pide cambios en la forma de relación y al de Contabilidad como técnico. Cuando decimos que se trata de un aprendizaje en contexto, nos referimos precisamente a que lo que hay que aprender no es solamente convenciones técnicas, sino que es necesario replantear modelos mentales, mapas de situación (¿desde qué rol de gerente yo soy ahora responsable de esto, que antes era secreto exclusivo de los dueños?) y también modificar vínculos muy instituidos con las áreas centrales.

Lo que en una taxonomía tradicional hubiera sido considerado un aprendizaje cognitivo, tenía también importantes elementos relacionados con la identidad y lo emocional. Estos últimos factores son finalmente los que hacen a la *inclinación* y a la *sensibilidad* para usar la habilidad adquirida (Tishman, Perkins y Jay, 1995). En la práctica, el entrenamiento no sólo requiere formar habilidades sino crear su propio contexto de aplicación, y este contexto se crea tanto dentro del aula como fuera de ella.

En este programa, por ejemplo, fue importante el rol de mediación de los consultores, así como las preguntas de los participantes, las mejoras en la emisión de información a los locales y la función del comité de programa. El rol del área de capacitación, en gran medida por la falta de estructura de la empresa, cubrió todo el proceso y pudo cumplir una función importante en la construcción de capacidades organizacionales. Paradójicamente, en empresas más organizadas, las funciones suelen segmentarse y la de capacitación se reduce a contratar instructores y alquilar aulas para dictar cursos de una manera totalmente descontextualizada.

El rol de la gente de capacitación, de la empresa y consultores contratados, exigía operar sobre el contexto. El aula es un contexto creado especialmente para generar algunas interacciones que no se pueden dar afuera, pero que no excluye a las que se dan afuera. Tal como señalaríamos en el caso, uno de los consultores describía su rol como centrado en: “evitar que los gerentes de casa central se hicieran los distraídos a los pedidos de los participantes (que por otra parte había que ayudarles a formular)” ... “No era solamente un momento de enseñanza sino también de acuerdos”. Cuando las redes y los acuerdos que se comienzan a establecer dentro del aula se extienden hacia afuera, el proceso de selección se convierte también en un proceso de retención organizativa.

En lo que vimos hasta aquí, la tarea de mediación se relacionaba tanto con dar sentido (selección) como con crear mecanismos de ejecución y de acuerdos (retención). Un aspecto importante de ese rol fue la ayuda brindada a los gerentes de áreas centrales para organizar y dictar los cursos. Este proceso, que en la superficie no superaba lo *técnico pedagógico*, era en realidad bastante conflictivo en tanto implicaba un importante cambio de rol. Al explicar personalmente sus necesidades, los técnicos de las áreas centrales se hacían responsables de su función y se exponían a contestar preguntas y a satisfacer reclamos. Significaba admitir una nueva situación organizativa, en la que ser gerente era hacerse responsable no sólo de sus productos sino también de sus pedidos.

Se salía así de un circuito reforzador (Senge, 1990) en el cual el gerente de áreas centrales no tomaba contacto porque no se sentía seguro, y como no tomaba contacto no se sentía seguro. Este mismo esquema, por otra parte, era una rutina defensiva para los gerentes de local: “como no dan la cara no puedo preguntar, como no puedo preguntar no sé y como no sé no me puedo hacer responsable”. Lo que narrado individualmente por los participantes podía parecer un drama personal era en verdad algo bien instituido. Un privilegio del poder indiscutible, el de no conectarse y mantener el poder incomprendido. A su vez, para conseguir lo que se buscaba se generaban instrucciones que no se comprendían, con lo que el status quo seguía inalterado para todo el

mundo, los que daban las órdenes y los que no las obedecían. Cuando unos debieron salir a exponer y otros a preguntar, el entrenamiento no cuestionó explícitamente ese poder absurdo, pero generó alternativas.

Los gerentes regionales de operaciones propusieron a la administración central mejoras en los formatos de información, para que los instrumentos de trabajo fueran más amigables y contuvieran la información que los gerentes de local necesitaban. Del mismo modo, el Comité de programa acordó armar un manual de gestión y una planilla de control de aspectos observables que hacían a la gestión del local y que fueron elaborados por los gerentes regionales de operaciones. Este conocimiento de lo que el otro necesitaba, mostraba aprendizajes más allá del aula; no sólo se estaban desarrollando destrezas sino también contextos en los que esas destrezas fueran comprensibles.

Se trataba de conocimientos operables, que incluían los códigos para su propia verificación. Como los contenidos no estaban en libros sino en otra gente, solamente se podía verificar el valor de los conocimientos adquiridos cerrando acuerdos para la práctica cotidiana con quienes hasta entonces no había habido posibilidad de comunicarse. En síntesis, en este caso operaban nítidamente dos redes, la de los *viejos* y la de los *nuevos* que, a partir de retenciones diferentes, habían construido también diferente sentido. Cada uno de los colectivos sólo podía *representarse* a sí mismo y, en consecuencia, no podía aportar ni subordinarse a una visión conjunta. Una nueva red social a la que hemos llamado *red de programa*, surgida en la empresa y que pudo enlazar a ambos colectivos, estuvo en la génesis de las nuevas capacidades que aparecieron en la organización y explica la configuración, el rol y el aporte del programa de capacitación.

4. Análisis comparativo de los casos

Recordemos las preguntas centrales formuladas en la introducción:

¿Cómo se despliega el proceso previo que da origen a la capacitación?

¿Cómo incide en el desarrollo posterior de la misma?

¿Cómo incide la capacitación sobre la posibilidad de desarrollar nuevas capacidades organizativas?

A partir de estos interrogantes, trataremos de poner algún orden en los datos, aparentemente disímiles, que surgen de los tres casos. Utilizando el esquema construido a partir de la teoría de Weick presentado en el Cuadro 4, describiremos ciertas constantes en los procesos de variación, selección y retención. A continuación, analizaremos cómo esos procesos pueden tomar diferentes formas y también condicionar diferentes modos de construcción de conocimiento que, sin embargo, guardan coherencia con el planteo general.

4.1. Diferencias aparentes

A primera vista, existen grandes diferencias entre los tres casos, algunas de las cuales fueron mencionadas en la introducción del capítulo anterior. En primer lugar, en cada uno se observan diferentes puntos de partida desde el punto de vista de la cohesión institucional. Quilmes era una empresa que había sufrido fuertes cambios, pero se mantenía *entera* en su estructura y valores fundamentales, con suficiente control de la situación como para pretender un cambio gradual y controlado. Norte aparecía como una empresa escindida a raíz de la venta, donde se habían formado dos redes, consolidadas como coaliciones, con sentidos diferentes acerca de una misma situación (entre ambas, intentando integrarlas, operaban Luis, Enrique y los consultores externos). En Telecom los cambios habían sido tantos y tan intensos que casi era más válido hablar de constitución de la nueva organización que de cambio de la antigua. En este caso, la nueva organización aparecía notablemente fragmentada. Los grupos mantenían pocas relaciones entre sí y se observaba una extraordinaria cantidad de variables: regionales, niveles, sectores de la empresa, antigüedad, empresa de origen, adscripción profesional y edad, entre otras, que hacían muy compleja la construcción común de sentido.

Por otra parte, los objetivos explícitos de cada uno de los programas también fueron diferentes. El programa de Norte, de management, estaba dirigido a gerentes con poca educación formal y mucha experiencia; el de Quilmes fue un posgrado para profesionales dictado por dos universidades; el de Telecom, un programa técnico práctico dirigido a operadores sin otro requisito que la experiencia y haber pasado por algunos cursos básicos de electricidad.

La red de programa aparecía apenas esbozada en Telecom y el programa no lograba replicarse a través de instructores internos que, aunque se habían formado para ese rol, no llegaron a formalizarlo y ejercerlo. En Quilmes, la red era informal pero operativa y distinguible. En Norte, el programa fue el producto de un diseño consciente de los líderes del proyecto y los consultores, que se instituyó como un Comité de programa.

El rol de los recursos externos también fue distinto. En Telecom operaron como instructores para capacitar operarios en el manejo de los nuevos instrumentos y la instrucción de sus pares. En Quilmes, se trató de profesores universitarios que se limitaban a dictar su materia, y la dirección del programa que tenía a su cargo el diseño del curso, la dirección de los profesores y, junto con la empresa, la evaluación. En Norte, los consultores - junto con los líderes- actuaron como diseñadores del proyecto, facilitadores en el *team building* y las reuniones de evaluación, *coachers* de los gerentes que debían tomar a su cargo un curso y mediadores entre los dos grupos.

4.2. Similitudes estructurales

A pesar de los fuertes rasgos diferenciales, la génesis y el desarrollo de los programas muestra también elementos comunes que pueden ser descritos en términos del modelo de Weick. En el Cuadro No. 4, que muestra a grandes trazos la descripción de Weick, encontramos una secuencia simplificada de este proceso de variación, selección y retención.

De acuerdo con este cuadro, en la variación se reconocen cambios en la corriente de experiencia que vuelven obsoletos los conocimientos acumulados, y se forma una red de conversaciones que trabaja sobre respuestas distintas a la respuesta "normal" de la organización, y le da un sentido distinto a lo que sucede. Las redes de acuerdos formadas declaran un problema y cambios necesarios en la organización para actuar distinto, y enuncian un proceso de capacitación como forma de enfocarlos.

Con un problema de capacitación enunciado, la selección consiste en poner en conversación y ensayar nuevas construcciones de sentido, bajo la forma de ideas y habilidades que normalmente no se ejercen en la organización o se ejercen de un modo o en un contexto diferente al que se intenta. La capacitación es parte de este proceso. Como consecuencia, se genera una red de personas que comparte un sentido diferente sobre algunos problemas.

Esta red de personas que ha atribuido sentido a un problema, ha imaginado posibilidades y requerimientos de acción conjunta y nuevas posibilidades, puede encontrar diferentes posibilidades o dificultades para retener (propagar) las nuevas formas de acción. La calidad de las redes de acuerdos creadas durante todo el proceso, y las nuevas que puedan desarrollarse, serán condicionantes de las posibilidades de responder a las demandas que surjan al intentar actuar de manera diferente.

Si observamos este proceso desde el punto de vista de la capacitación, ésta aparece como un intento planeado para organizar, discutir y convertir conocimientos surgidos de un proceso de mercado en significados aceptables para las distintas redes involucradas en la construcción de las rutinas. En términos de Mc Kelvin, la capacitación funcionaría como un proceso Alfa, planeado e inserto en un proceso de construcción de conocimientos que opera como un desarrollo Sigma, de mercado.

En muy grandes rasgos, la etapa de variación se corresponde con la génesis propiamente dicha del programa; la de selección con el programa mismo, en tanto permite ensayos generales y construcción de sentido compartido entre actores que no estuvieron inicialmente involucrados en el proceso de mercado,

y la de retención con los efectos posteriores. Esta correspondencia no es absoluta, porque está claro que hay construcción de sentido (selección) en la variación misma y porque ni el proceso de capacitación es pura selección ni el hecho de que la capacitación sea parte del proceso de selección significa que éste requiera necesariamente de la capacitación para producirse.

Observemos ahora las etapas de variación, selección y retención en los tres casos analizados.

La variación surge cuando algunos actores perciben que las estructuras formales e informales de la organización, adaptadas a las necesidades de explotación, se muestran inefectivas. A partir de estos datos, declaran que frente a cambios ecológicos en el contexto, las rutinas probadas provocan efectos indeseados. La gente se pone en acción (física, modificando rutinas y simbólica, a través de conversaciones) y trata de reducir el carácter equívoco del ambiente. En ese quehacer, se crean redes que comparten nuevos significados que, a su vez, deben ser retenidos por otras redes organizativas. A partir de este proceso, típicamente de mercado, surgen variaciones planeadas que pueden adoptar diferentes formas: planeamiento estratégico, reestructuración, reingeniería, ajustes presupuestarios, downsizing o la que nos interesa, capacitación, que probablemente esté inserta en alguna de las anteriores.

Cuando analizamos la variación paso a paso, vemos que hay *cambios importantes en el medio ambiente que vuelven obsoletos datos, informaciones y conocimientos organizativos*. En el caso de Norte, un proceso de estabilidad monetaria y concentración de la competencia volvió necesario un manejo mucho más racional de la organización. El nuevo dueño trajo un equipo técnico *nuevo* que generó y requirió información que ninguno de los *viejos* interpretaba. Ambos carecían de elementos para entenderse, pero se necesitaban mutuamente para sobrevivir. En el caso de Quilmes, una empresa con una fuerte tradición monopólica hacia el mercado y autoritaria hacia adentro enfrentaba la necesidad de competir afuera y generar dentro de la organización un estamento gerencial-profesional integrado, capaz de dar respuestas rápidas, adecuadas y coordinadas. Telecom es un ejemplo de cómo los instrumentos analógicos dejaron de ser útiles para manejarse en la nueva red y cómo las técnicas tradicionales de capacitación no servían para responder a las nuevas demandas.

En los tres casos se formó una red de conversaciones que trabajó sobre respuestas distintas a la respuesta "normal" de la organización y le dio un sentido distinto a lo que sucedía. En Norte, la gente de recursos humanos tomó conciencia de que si no se brindaban herramientas que permitieran a ambos sectores trabajar juntos, la organización sería inmanejable o debería perder todo el conocimiento acumulado por los *viejos*. En el caso de Quilmes, el área industrial requería elementos diferentes para retener y desarrollar a sus profesionales, ya que creyó que en las condiciones existentes no lograría hacerlo adecuadamente o los perdería. En el caso de Telecom, el área de operaciones registró que estaba llegando instrumental que nadie sabía manejar y que no había forma de aprender eso a través de la experiencia.

Los actores comenzaron a conformar redes con otros y, en un proceso en el que hubo mucha "construcción social de la realidad" involucrada, declararon un

problema y cambios necesarios en la organización para actuar distinto, y enunciaron un proceso de capacitación como forma de enfocarlo. En el caso de Norte, el “tejido” y la “venta” que hicieron Luis y Enrique produjeron alianzas entre *nuevos* y *viejos* en las áreas centrales, para que los *viejos* accedieran a un proceso de capacitación manejado por los *nuevos*. En Quilmes, el planteo inicial de las áreas industriales fue recogido por Recursos Humanos y el área comercial que, sin embargo, al tomarlo modificaron sus objetivos y alcances, y transformaron un programa de organización industrial en uno de management. En Telecom, la necesidad de las áreas operativas se encontró con la de capacitación de abrir servicios diferentes cuando los habituales ya estaban saturados.

Hasta aquí se dio lo que en términos evolutivos se podría llamar “variación”, una mutación de la respuesta habitual que genera una nueva posibilidad. En los tres casos, hubo una percepción de cambios ecológicos que llevaron a diferentes grupos de actores a generar una respuesta diferente de la habitual. Se produjo una percepción de la realidad que, aun confusa, intentó evitar el desenlace normal o conocido de la situación. Si la organización es un conjunto de relaciones “si-entonces”, una red de actores llegó a la conclusión de que las reglas de juego habían cambiado; dado este “si”, era necesario que se produjera un “entonces” diferente para poder seguir accediendo a recursos, para lo cual pensó en acciones de capacitación. De allí en más, estos actores tendieron a actuar como sostén ideológico del programa de capacitación, por lo que nos referiremos a ellos como la “red del programa”.

La elección de actividades de capacitación como recurso no tiene una explicación única ni simple; los actores podrían haber elegido otro. Tal vez una pista se encuentre en que necesitaron que esta circunstancia hallara una respuesta diferente de la organización a problemas con un *grado de dificultad media*. Llamamos problemas con “grado de dificultad media” a aquellos que no son tan simples como para encararlos verbalmente o por memorando, ni tan complejos como para justificar cambios estructurales.²⁸ De todas maneras, para que la gente responda distinto es necesario que cuente con datos, información y conocimientos que se traduzcan en la posibilidad de hacer algo que no comúnmente no hacen, lo que requiere cierta enseñanza.

En cuanto al proceso de selección, y siguiendo con el análisis comparativo de los tres casos que nos ocupan, los actores *definieron –le pusieron nombre- a un problema de capacitación e imaginaron personas de la organización que debían discutir, escuchar o hacer cosas (que habitualmente no harían) para modificar sus posibilidades de acción.* En Norte, fue un programa de formación que debía ser tomado por todos los gerentes de local e impartido principalmente por los gerentes de áreas centrales, a quienes, a su vez, había que formar como instructores. En Quilmes, se trató de una maestría de empresa, y la selección de los participantes provocó debate y conflicto; los profesores no debían pertenecer a la empresa sino ser profesores de universidades. En el caso de Telecom, se definió un programa itinerante en el

²⁸ Es posible que donde haya un área de capacitación institucionalmente establecida, ésta tienda a buscar “temas” a los cuales aplicar capacitación para justificar su existencia. De todas maneras, probablemente los temas deban mantener un rango de dificultad media y necesiten, también, de alguna red que los soporte en la línea.

que los instructores externos formarían a instructores internos quienes, a su vez, formarían al personal. Ninguna de estas situaciones era totalmente asimilable a los intercambios habituales en la empresa.

Los actores, además, *desarrollaron acciones de intercambio de datos, información y conocimiento en espacios y tiempos específicos, muchas veces con la ayuda de expertos. Se construyeron, pusieron en conversación o se ensayaron nuevas construcciones de sentido, bajo la forma de ideas y habilidades que normalmente no se ejercían en la organización o se ejercían de un modo o en un contexto diferente.*²⁹ En Norte y en Quilmes encontramos dialogando sectores que normalmente no dialogaban entre sí, acerca de temas sobre los que no solían hablar. En algunos casos hablaron sobre las posibilidades de hacer cosas diferentes y en otros las ensayaron. En el caso de Quilmes, se buscó un espacio neutral para estar lejos de la organización. En el caso de Telecom, se prefirió el lugar de trabajo y se intentó resolver los problemas de siempre utilizando otros recursos, para lo cual los instructores mostraron cómo hacerlo y practicaron con la gente. Alguna de esa gente pasó luego por la experiencia de formarse para entrenar a otros en el uso de los equipos.

Se generó una red de personas que, a partir de algunos acuerdos que antes no existían, discutió ciertos problemas y ensayó la posibilidad de hacer algunas cosas de un modo no habitual. Hubo experimentación y ensayo de otras formas de ajuste colectivo, nuevas representaciones de formas posibles de trabajo que habilitaron nuevas formas organizativas posibles. Este proceso, que se dio con claridad en el contexto planeado de la capacitación, en realidad había comenzado mucho antes. Por esta razón, cuando nos referimos al ensayo de nuevas formas de ajuste, no pensamos solamente en quienes estuvieron “sentados” en el curso, sino también en todo el proceso que llevó al diseño. En Norte, el Comité de Programa definió lo que esperaba de los gerentes de local, pero esa definición ya había comenzado en las conversaciones que llevaron a la creación del Comité. Los gerentes de áreas centrales debieron aprender a exponerse y los gerentes de local a preguntar; además, todos consideraron la posibilidad de trabajar de manera diferente entre ellos y con otra gente. En Quilmes, la discusión de un programa de profesionales jóvenes todo el tiempo estuvo ligada a los problemas de integración, retención, profesionalización y clima de la empresa. La discusión misma ayudó a la alta dirección a definir la existencia y forma de esos problemas. Dentro del curso, la colaboración entre profesionales de diferentes áreas en “simulacros” de análisis y evaluación de proyectos era nueva, de ningún modo una forma de trabajo habitual. En Telecom, el programa comenzó con una revisión de la Gerencia de Capacitación, de su aporte y su forma de trabajo y fue, en sí mismo, un intento de manejo diferente de los conocimientos en la organización.

²⁹ Weick dice que muchas veces es difícil diferenciar el proceso de variación del de selección, ya que el rasgo más típico del segundo, la construcción de sentido, también aparece en la variación. En este caso, habiendo un programa de capacitación involucrado, hemos enfatizado la construcción de significado que la definición del programa lleva consigo, aunque muchas de esas definiciones ya estén implícitas en etapas anteriores.

Hasta aquí tenemos un proceso de selección. Se creó un contexto de aprendizaje y se espera que ayude a que ciertas cosas cambien de significado y a que otras lo adquieran para que la gente sea capaz de desplegar nuevas habilidades y coordinar conductas entre sí. En estas circunstancias, la variación producida no fue rechazada. La red inicial que definió la variación logró que, con diferentes grados de convencimiento, un sector que los excedía encontrara sentido a esas percepciones y se preparara para actuar de manera diferente. Para esto fue necesario que se estableciera un diálogo entre personas que habitualmente no dialogaban, sobre temas diferentes, con aportes de información nueva, en un lugar o en un momento distinto. La creación de las condiciones que permiten que ciertas conductas se modifiquen y sean seleccionadas es el diseño de la capacitación. Sin embargo, aún es necesario que estos ensayos y representaciones se propaguen en nuevas rutinas, y constituyan nuevas retenciones.

En los tres casos hubo en la organización una red de personas y un sistema de acuerdos que atribuyó sentido a un problema, imaginó posibilidades y requerimientos de acción conjunta y nuevas posibilidades en la organización. En Norte, hubo gerentes de áreas centrales más conscientes de los problemas de los gerentes de local, y gerentes de local más seguros de lo que se esperaba de su rol. En Quilmes, sectores decisivos de la empresa con conciencia de que profesionalizar la organización no es simplemente contratar profesionales, y un grupo de profesionales que probó su capacidad para actuar de manera diferente a la habitual. En Telecom, el curso dejó gente para usar los nuevos equipos y para enseñar a usarlos, algo que antes no existía.

En la mayoría de los casos, cuando los actores intentaron coordinar conductas para actuar se encontraron con dificultades relacionadas con la calidad de los acuerdos logrados, la factibilidad técnica y de recursos para aplicar lo aprendido, y con el cambio de contexto de la situación ideal de aprendizaje a la real de trabajo. Los gerentes de local de Norte encontraron que la presión por abrir nuevas sucursales no dejaba espacio para intentar cosas diferentes, o que no siempre estaba claro qué miraba un gerente zonal cuando revisaba el local. Los profesionales de Quilmes conocían la organización y “sabían” que se podía hacer y qué no, por lo que limitaron sus sugerencias de cambio a lo que consideraron posible, y omitieron lo que también les parecía necesario. En Telecom, los operarios descubrieron que si usaban el nuevo instrumental tal vez ganarían menos o que ese instrumental ni siquiera estaría disponible en el puesto de trabajo.

La calidad de las redes de acuerdos creadas durante todo el proceso, y las nuevas que pudieran desarrollarse, serían condicionantes en lo que respecta a las posibilidades de responder a las demandas surgidas en el intento por actuar de manera diferente. En Norte, las áreas centrales que necesitaban que los gerentes de local respondieran a sus demandas, descubrieron que también debían responder a las de éstos. En Quilmes, poder y capacidad técnica y de liderazgo dejaron de ser sinónimos cuando se intentó dar tutoría a los profesionales. En Telecom, donde parecía que los aparatos no se usaban solamente porque los operarios no sabían utilizarlos, quedó claro que ni los abastecimientos, ni la supervisión ni los sistemas de recompensas estaban creados para eso. En los tres casos, la retención implicó nuevas coordinaciones con otros grupos o redes interdependientes.

Por lo general, las retenciones que se operan en ciertas redes o colectivos de la organización no cubren todas las interrelaciones necesarias para producir un resultado. Lo más posible es que las retenciones en una de estos colectivos impliquen cambios en la relación con otros; esto es, nuevas variaciones en el contexto global. Así, el surgimiento de un grupo profesional en Quilmes implicó un trabajo entre diferentes áreas que antes no existía; la coordinación de redes en Norte conllevó modificaciones en la operación, susceptibles de cambiar la logística de la organización, y la utilización de instrumentos digitales por parte de los operarios en Telecom modificó el rol de los supervisores. En otras palabras, más allá de las diferencias entre los tres casos es posible reconocer un patrón común en la generación de nuevas capacidades, en el cual se inserta el proceso de capacitación.

4.3. Características propias

Vistas las similitudes, podemos ahora volver sobre las diferencias enunciadas al principio, pero esta vez dentro de una lógica que las explica, buscando las características propias de cada proceso dentro de las similitudes estructurales.

Del análisis de los casos surge que la variación puede tomar diferentes formas según la constitución de la red de programa, estableciendo un continuo que va de una red que no modifica el statu quo a una red que sí lo hace.

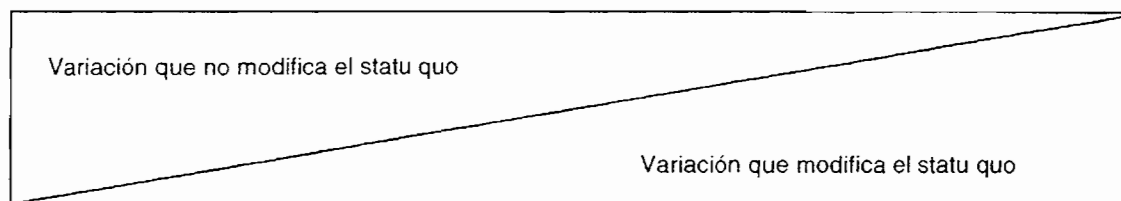


Gráfico No 9. Tipos de variación

La selección, según el nivel de acuerdo y factibilidad logrado en la etapa anterior, puede significar instalar nuevos temas (agenda), nuevas rutinas, explicitar posibilidades o generar proyectos, lo cual nos lleva a ver la matriz de contextos descrita en los gráficos número 2 y número 12 de las páginas 12 y 138 como contextos de selección. En todos los casos, y aunque la relación no sea lineal, la configuración de esta selección le da lógica y sentido al diseño técnico de la capacitación, a través de la organización de los contenidos, el rol de los instructores, el tipo de conocimiento que puede ser construido, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y la forma en que son evaluados los procesos. Por su parte, el tipo de variación y el proceso de selección influyen sobre la retención posible. Esta puede ser puramente individual, sin alcanzar al colectivo, alcanzar al colectivo pero no a las redes con las que se articula o alcanzar tanto al colectivo como a las otras redes interdependientes.

Retención	Puramente individual, no alcanza al colectivo
	Alcanza al colectivo, pero no a las redes con las que se articula
	Alcanza tanto al colectivo como a las redes con las que se articula

Gráfico No.10 Tipos de retención

Si volvemos a los casos analizados, podemos ver cómo la variación afecta de manera diferente el statu quo, y muestra también diferencias en relación con el proceso de construcción de las redes que darán sustento al programa.

En Norte, las redes se construyeron a través de un proceso consciente y planeado. En este caso, reconocemos primero el papel de Luis y Enrique organizando acuerdos entre áreas centrales y locales, luego a la pequeña red armada por ellos y reforzada por los consultores, también el diseño consciente de una red de programa a través del *team building* que involucró a los diversos grupos gerenciales y, finalmente, el desarrollo de los cursos con su seguimiento posterior por parte de los consultores y el Comité de programa.

En Quilmes el proceso fue similar, aunque resulta difícil encontrar un núcleo único en la generación, ya que la incorporación de diferentes grupos al proceso modificó de suyo la dinámica organizativa. La idea, surgida en una planta, fue involucrando a diferentes sectores de la organización en la red de programa y en ese camino la idea original se fue modificando y se volvió más abarcadora. De un problema inicial de retención de profesionales valiosos brindándoles algo que solicitaban (la posibilidad de que la empresa les financiara una maestría), pasó a convertirse en un proceso de definición de un nuevo estamento de poder en la organización.

En Telecom, la red pareció insuficiente para modificar reglas de juego y supuestos básicos. Se partió de la necesidad percibida de que la capacitación no debía limitarse a considerar posibilidades de acción sino transformarse en un factor capaz de operar cambios en la forma de trabajo a través de la incorporación de nuevas tecnologías. La idea era generar un proceso multiplicador, por el que los primeros operarios que recibieran la capacitación impartida por instructores externos se convirtieran ellos mismos en instructores de otras cuadrillas. El proceso requería definir un nuevo rol profesional, el de instructor interno, cambios en el rol de los supervisores, alteraciones en la dinámica de trabajo, otro ritmo en el abastecimiento de los nuevos equipos y una redefinición parcial del esquema de remuneraciones, para cuya concreción era necesario involucrar en la red de programa a más sectores. La ausencia de este proceso resultó en que aun cuando los instructores internos se formaron y estuvieron disponibles para entrenar a sus colegas, el proceso multiplicador no se dio en los términos planeados.

En lo que respecta a la selección, las diferencias son perceptibles en la forma en que los acuerdos previos y la factibilidad incidieron en el diseño de la capacitación. Esta incidencia se puede observar tanto en los objetivos como en otras decisiones clave: la organización de los contenidos, el rol de los instructores, las actividades de enseñanza y la forma en que los procesos fueron evaluados, así como en el tipo de conocimiento que se pudo construir. Los objetivos de los programas de capacitación reflejan los grados de acuerdo y factibilidad logrados en la etapa previa; esto es, en la construcción de la variación. Tal como señalamos en la página 12, habría al menos cuatro contextos posibles de selección: uno de alto acuerdo y alta factibilidad, otro de alto acuerdo y baja factibilidad, un tercero de bajo acuerdo y baja factibilidad y, finalmente, uno de alta factibilidad y bajo acuerdo.

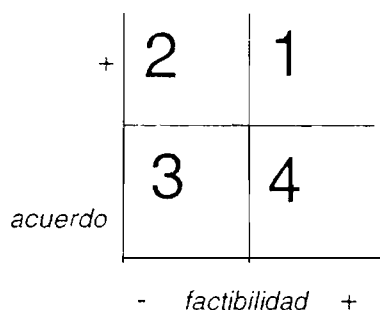


Gráfico No.11. Matriz de Contextos. Fuente: Gore E, Vázquez Mazzini M (1995).

Cada contexto requiere un diseño de la capacitación diferente, instalar nuevos temas (agenda), nuevas rutinas, explicitar posibilidades o generar proyectos. Según la situación, la capacitación puede operar brindando habilidades específicas para instalar nuevas rutinas (cuadrante 1), facilitando una búsqueda de medios para resolver problemas organizativos, generando proyectos (cuadrante 2), creando agenda, instalando un tema controversial en la organización (cuadrante 3) o bien explicitando posibilidades y ayudando a crear condiciones de acuerdo (cuadrante 4).

En Norte, la red había logrado acuerdos acerca del rol de los gerentes de local y la necesidad de que contaran con la información necesaria para ejercerlo. El diseño reflejaba esos datos en el rol que asumieron los consultores, como *coaches* de los gerentes de áreas centrales y como mediadores, elementos clave para poder replicar en el sector operativo esos acuerdos alcanzados en el nivel de dirección (cuadrante 2). Cuando aparecían problemas organizativos concretos (cuadrante 4), los consultores insistían para que la *clase* no terminara antes de haberse acordado un grupo de trabajo alrededor del tema. A partir de allí era necesario que el diseño brindara los contenidos específicos tal como debían ser llevados a la práctica en la tarea (cuadrante 1); por eso, se prefirió darle a las materias un contenido más relacionado con lo que específicamente deberían hacer los gerentes que con los conocimientos generales de cada disciplina.

En Quilmes, los contenidos tuvieron una nítida estructura disciplinar. Como el programa estaba orientado al mediano plazo y no había existido una discusión previa sobre qué se esperaba específicamente de los profesionales, de lo que se trataba era de instalar temas (cuadrante 3) y dejar que las estructuras informales del curso y el trabajo en equipos forjaran los acuerdos necesarios para que el trabajo interdisciplinario se fuera dando dónde y cuándo fuera posible (cuadrante 2).

También en Norte, en otros casos, aparecieron temas que no habían sido discutidos previamente, por ejemplo el rol de un gerente de local cuando se adquirían locales nuevos. En este punto, el objetivo acordado de desarrollar al personal chocó con las urgencias que surgían de las adquisiciones. Nada había en los mapas o teorías de la organización (Argyris y Schön, 1978) respecto a qué hacer en esos casos. Frente a la falta de acuerdos y factibilidad, la capacitación solamente pudo dejarlos planteados, instalarlos como temas (cuadrante 3).

En Telecom se dieron aprendizajes que modificaron las rutinas cotidianas allí donde fue factible y hubo acuerdos (cuadrante 1), pero quedaron relegados toda vez que no había equipos disponibles (cuadrante 4) o cuando los instructores no podían dejar la línea para entrenar a otra gente (cuadrante 2). El hecho de que el diseño del programa no se reflejara en los contenidos, en las actividades ni en el rol de los instructores fue una consecuencia previsible de la falta de discusión en la red de programa.

Los acuerdos y decisiones previos aparecen también reflejados en decisiones educativas que por lo general se consideran puramente técnicas, por ejemplo en la elección y el rol de los participantes e instructores, la conformación de los grupos, la asignación de tiempo y presupuesto, la prioridad sobre otras tareas, la selección y organización de los contenidos, el tipo de actividades de enseñanza y el *feedback* a los participantes y a la organización

En el caso Norte, por ejemplo, era central que los instructores fueran internos y los contenidos no tuvieran una estructura disciplinar sino narrativa (Bruner, 1998). En el caso Quilmes la situación era exactamente la inversa. En ambos, las decisiones eran correctas en función de lo que la red de programa esperaba de cada uno de los programas. En el caso Norte, el *feedback* se operaba a través de los cambios percibidos por el Comité de programa y por los gerentes de local en su gestión. En el caso Quilmes, la evaluación fue formal. En el caso Norte, las actividades debían ser necesariamente participativas; en Quilmes no era tan importante que fueran participativas en las materias, pero sí central que hubiera trabajo conjunto y autodirigido por gente de diversas áreas en los proyectos. En el caso Telecom, los acuerdos que constituían la red de programa no eran suficientes para sustentar el ambicioso proyecto de multiplicar la capacitación con instructores de la línea. Esta falta de acuerdos se evidencia en la falta de *feedback* a constituyentes importantes del programa, como los supervisores, los gerentes, y las áreas de abastecimiento o de compensaciones. El microdiseño, instrucción para utilizar los instrumentos o conducir cursos de entrenamiento, funcionó correctamente y logró los aprendizajes individuales que se había propuesto, pero no pudo ponerse en práctica debido a la falta de compromiso de actores clave.

Las actividades de enseñanza también aparecen influidas por la red de acuerdos previos³⁰. Las actividades suelen funcionar como andamiajes, tal como usa esta palabra Vigotsky (Wertsch, 1995), en tanto son estructuras sociales que permiten a la persona acceder a desempeños que no hubiera logrado por sí misma. Las actividades, como tales, tienen también un contenido tácito. Enseñar a participar exige actividades participativas, enseñar a utilizar instrumentos exige utilizar los instrumentos, enseñar que un gerente puede preguntar exige un contexto en el que los gerentes puedan preguntar. Cuando los contenidos tácitos de las actividades contradicen los contenidos explícitos del programa, los participantes tienen dificultades para construir sentido.

³⁰ Nos referimos aquí a la enseñanza como la ayuda directa que recibe el participante de otro agente que cumple un rol docente. Las formas de enseñanza pueden ser la exposición de un tema, la discusión de casos, el trabajo grupal, el desarrollo de proyectos, la práctica supervisada o cualquier otro tipo de actividad que facilite el aprendizaje.

En los tres casos analizados no encontramos contraejemplos de esto porque metodológicamente se seleccionaron experiencias de buena factura técnica; en todos, de las entrevistas surge la valoración de estas prácticas. Los operarios de Telecom aprendían a utilizar los instrumentos en su puesto de trabajo frente a situaciones reales, los gerentes de Norte discutían en el curso los temas que se esperaba que discutieran en la línea y los profesionales de Quilmes en el curso trabajaban interdisciplinariamente en nuevos proyectos, como se esperaba que lo hicieran en su tarea.

En lo que respecta a la retención, como ya se ha dicho, su posibilidad y características están influidas por el tipo de variación y el proceso de selección. Esta puede ser puramente individual, sin alcanzar al colectivo, alcanzar al colectivo pero no a las redes con las que se articula o alcanzar tanto al colectivo como a las otras redes interdependientes. Esto es así porque los acuerdos previos no sólo inciden en el diseño de la capacitación sino también en el tipo de aprendizaje que se puede esperar. Del análisis de los casos surge que los acuerdos previos tienden a incidir más sobre los conocimientos tácitos que sobre los explícitos, y más sobre los colectivos que sobre los individuales.

La acción escolar, en tanto el microdiseño sea técnicamente correcto y la acción del instructor ajustada, parece suficiente para asegurar que los participantes logren aprendizajes individuales suficientes para el desempeño en un contexto. El problema de la capacitación es, precisamente, que no se trata del desempeño en algún contexto sino en el contexto específico de la organización. Para que ciertas habilidades puedan ejecutarse en un contexto dado, no alcanza con que una persona haya aprendido. En tanto se trata de acciones interrelacionadas, es necesario que cada uno de los actores contribuya a partir de representaciones que permitan subordinar la conducta a la acción esperada de los otros. Esos ajustes con frecuencia requieren la explicitación de contenidos tácitos, claramente en las representaciones y a menudo en las contribuciones mismas. También es observable que los nuevos desempeños requieren construcción de sentido (¿qué es lo que ocurre aquí?), que suele ser tácita hasta que se vuelve necesario discutirla para constituir la selección y los acuerdos que permitan la retención.

La tarea de construcción de conocimiento colectivo a través del ajuste de la mente colectiva (definida en términos de Weick y Roberts, 1993) debe operarse no sólo en el colectivo que debe lograr un desempeño, sino además en la red de programa que lo sustenta. En los tres casos hemos visto que esto es posible. Sin embargo, la articulación puede tomar diferentes formas de acuerdo en la construcción de sentido del colectivo que debe operar los nuevos desempeños y la red de programa que debe sustentar las nuevas rutinas. Es posible que el colectivo que debe operar las nuevas rutinas no llegue a constituirse, que se constituya y no logre articularse con otras redes o bien que se constituya un colectivo que logre relacionarse con otras redes interdependientes.

En Norte, hemos visto como la red de programa permitió el surgimiento de la capacitación y de nuevas posibilidades de interacción para las redes existentes. Para ello fue necesario que los conocimientos tácitos de los gerentes de local se volvieran explícitos y se combinaran con los conocimientos de los nuevos profesionales. Las nuevas creaciones de sentido

permitieron la ruptura del aislamiento de los dos colectivos. el de los viejos y el de los nuevos.

En Quilmes, una nueva red de acuerdos previos formada sobre todo por gente de recursos humanos, de comercial y de planta, permitió el surgimiento del programa. Éste, a su vez, le dio a la nueva red de profesionales la identidad y legitimidad necesarias para que los contenidos disciplinares tuvieran sentido y pudieran utilizarse en la coordinación de conductas entre profesionales de diferentes áreas, lo que hasta entonces no era usual en la organización.

En Telecom, al no lograr el área de capacitación la red de programa que necesitaba, el programa tampoco pudo sustentar una red de instructores internos, que aprendieron individualmente pero no pudieron (al menos en una primera instancia) operar sus conocimientos en la organización.

En otras palabras, nos hemos preguntado cómo se despliega el proceso previo que da origen a la capacitación, cómo incide en el desarrollo posterior de la misma y cómo influye la capacitación sobre la posibilidad de desarrollar nuevas capacidades organizativas. La capacitación no puede ser entendida si no es dentro del proceso de generación de capacidades colectivas en el que se genera. El proceso de generación de estas capacidades es un aprendizaje colectivo para realizar acciones conjuntas que los actores no podrían desempeñar en forma individual. Por todo lo que hemos visto, este proceso no es puramente abstracto y simbólico, sino que se construye a través de la acción, en gran medida sin planeamiento y a partir de procesos de mercado. Por eso Weick dice que se trata de un *enactment*, no de un *enthinkment*. Su motor es la acción, la reflexión en la acción y, ocasionalmente, la reflexión sobre la reflexión en la acción, que sí es un proceso verbal (Schön, 1983, 1987).

La construcción de capacidades colectivas que da sentido a la capacitación tiene que ver con la construcción de conocimientos colectivos y de acciones ajustadas. Ambos se realizan a través de la formación de redes y la construcción de significados compartidos. En las organizaciones, el conocimiento se relaciona con la formación de redes, la acción ajustada con un tipo especial de redes a las que hemos denominado colectivos. Por lo que hemos visto, el proceso a través del cual la gente establece redes para disminuir el carácter equívoco del ambiente es a la vez social y cognitivo; en él, la calidad del conocimiento no puede ser separada de la calidad de las interrelaciones. Las redes brindan asistencia, información o confianza y son a la vez constitutivas y productos de una identidad; actúan como contextos de enseñanza para los individuos, tanto para la preservación como para el cambio.

Algunas redes, a las que denominamos colectivos, realizan un quehacer conjunto, para el que al menos sus miembros esperan un desempeño, y mantienen una interrelación que se manifiesta en artefactos, lenguajes y rutinas, que desarrollan una mente grupal más o menos ajustada. El colectivo se expresa en la coordinación de acciones que sus miembros son capaces de desarrollar entre sí, y está en condiciones de aprender como tal en tanto sus agentes mejoran sus contribuciones, sus representaciones y su subordinación al conjunto. El programa de capacitación es parte de ese proceso y los resultados están necesariamente ligados a la historia y a la construcción de

sentido que hacen los diferentes colectivos que intervienen en la generación de las capacidades colectivas y del programa mismo.

En el caso Norte fue posible ver cómo el conocimiento de los viejos y el de los nuevos se limitaba a su propia red, sin poder construir sentido con el otro, lo que les impedía generar nuevas capacidades para operar en un contexto diferente³¹. Las interacciones dentro de cada una de esas redes implicaban construcciones de sentido y aprendizaje que definían un colectivo capaz de operar por sí mismo, pero no de conectarse con el otro. La generación de nuevas capacidades colectivas implicó la negociación de significados en una red, a partir del *team building*. La nueva red se constituyó luego en colectivo como red de programa, para negociar nuevos significados con los dos colectivos existentes, de manera que fuesen posibles las interacciones que conformarían a la vez las nuevas capacidades colectivas y el programa de capacitación.

En Quilmes, fue necesario que aparecieran actores reales, los nuevos profesionales con nuevas creencias, inquietudes y posibilidades, para que las rutinas de interacción probadas en las plantas industriales entraran en crisis y surgiera la idea de un posgrado en la empresa. Sin embargo, también fue necesario que nuevas redes, que incluían al comité gerencial, al área de recursos humanos y al área comercial, reconocieran la necesidad de manejar nuevos conocimientos para que se conformara otra perspectiva de la identidad profesional en la empresa, que le diera sentido, legitimidad y origen al posgrado. La red inicial, de planta, fue asistida y suplementada por los *enactments* convergentes de la gente de las áreas de recursos humanos y comercial, que juntos formarían la red de programa. Ese proceso de construcción de sentido entre las diferentes áreas es, al mismo tiempo, el origen del posgrado y de las nuevas capacidades colectivas.

En Telecom, los operarios seleccionados como instructores internos no recibieron apoyo de su red de origen, Operaciones, para el desarrollo de su nuevo rol. Tampoco hubo interacciones que permitieran definir una nueva red, que en este caso debería haber sido un colectivo, de instructores internos. En consecuencia, éstos no encontraron ni identidad ni sustento para este nuevo rol y los aprendizajes logrados, referidos tanto al manejo de los instrumentos como a su enseñanza, no llegaron a concretarse.

En los tres casos, resulta visible que el programa de capacitación no sólo se ve afectado por el proceso de constitución de redes que genera las capacidades colectivas, sino que resulta incomprensible fuera de él. Cuando un colectivo genera nuevas capacidades colectivas, es muy probable que ponga en crisis coordinaciones preexistentes con otras redes. El proceso de coordinación que se da en ese colectivo conlleva una creación de significados compartidos que implica un proceso de institución y destitución. Como tal, cuestiona instituciones, como normas organizativas (coercitivas), expectativas de rol e identidad (normativas) o supuestos básicos (cognitivas).

³¹ Ambas redes se extendían más allá de los bordes de la empresa. En el caso de los *nuevos* incluía, entre otros, a los accionistas y en el de los *viejos*, a proveedores y clientes.

En Norte, los *viejos* y los *nuevos* actuaban como dos colectivos, cada uno con su propia construcción de sentido. Las interrelaciones que tenían entre sí eran poco ajustadas para el desempeño requerido. Los gerentes de áreas centrales no tomaban contacto con los *viejos* y, como no lo hacían, no se sentía seguros para hacerlo. Los gerentes de local funcionaban con una rutina defensiva similar: "Como no puedo preguntar no sé y como no sé no me puedo hacer responsable". Este ambiente de preservación se vio modificado por las nuevas interacciones que surgieron junto con el programa. Supongamos por un momento que el programa en vez de plantearse como uno de relación entre ambos sectores hubiera intentado, por ejemplo, limitarse a enseñar nuevos contenidos a los *viejos*; en ese caso, éstos no hubieran podido poner en práctica lo aprendido, ya que para hacerlo necesitaban de la interacción con el otro grupo. Es muy probable que, al verificar la imposibilidad, hubieran tendido a afirmarse más en sus construcciones de sentido aislacionistas ("son extraños, con ellos no se puede hacer nada").

En tanto las redes actúan como contextos de enseñanza para la preservación y para el cambio, una instrucción que no pusiera en contacto las redes no hubiera servido para generar nuevos conocimientos operables. Al intentar ponerlos en práctica hubieran surgido problemas insalvables. Esto no quiere decir que no surjan problemas cuando las redes sí están en contacto. El proceso de institución y destitución que describimos más arriba opera de todas maneras, pero los problemas ya no son indiscutibles, hay redes que permiten conversar, replantear y construir sentido conjunto.

En Quilmes, por ejemplo, el programa marcaba la definición de una red profesional dentro de la organización. Esta red incluía tanto a los constituyentes de la situación, las diferentes gerencias y los profesionales que participaban en el curso, como a los mecanismos y a las definiciones institucionales creadas para decidir sobre la forma que tomaría el programa. Crear el programa implicó también construir un sistema para establecer quiénes eran profesionales, qué podía esperar un profesional en la empresa, qué se podía esperar de un profesional en la empresa, qué tipo de iniciativas podía tomar y con quiénes y cómo se relacionaba, pero además implicó decidir quiénes y cómo establecían esos acuerdos. Cuando la red de profesionales se constituyó, necesariamente fueron desafiadas diferentes instituciones organizativas, como "poder y conocimiento son la misma cosa", "el rol surge del área de la organización y de nivel que se tiene en la misma" o "los empleados no manejan datos sobre la marcha económica de la empresa". La existencia de una red de programa permitió encarar los problemas. Los colectivos involucrados comenzaron a "aprender" más allá de los contenidos del programa. Pudieron hacerlo porque el proceso de constitución del programa había sido también un proceso de formación de nuevas redes en la empresa, que legitimaban este nuevo poder profesional.

También en Norte las nuevas interacciones cuestionaban instituciones cognitivas, "los gerentes no escuchan sino que miran"; normativas, "el gerente hace lo que los dueños hacen", y coercitivas, como el rol de los auditores o el manejo de los márgenes de ganancia. Si se pudo operar un cambio fue porque el programa había puesto los interlocutores en contacto y los temas en discusión, y evitado que cada una de las redes se atrincherara en sus significados convirtiendo los temas en indiscutibles.

Cuando el programa se limita a ampliar los conocimientos sin modificar las redes existentes, sin crear una red de programa, la puesta en práctica de lo aprendido se vuelve más compleja que factible. En Telecom la falta de interacción entre los diferentes sectores que debían operar en el programa aparentemente impidió el cuestionamiento de instituciones que en su momento dificultaron la transferencia de aprendizajes. El programa parece haber exigido cambios en algunos supuestos cognitivos, como “el supervisor siempre sabe más sobre cualquier tema que los operarios a su cargo”, expectativas de rol, “un buen operario es aquel que puede capacitar a sus compañeros”, y reglas de juego, “se paga por resultados antes que por cantidad de horas dedicadas”, que nunca fueron puestos en discusión.

5. Conclusiones

5.1. *Hacia una teoría de la enseñanza organizativa*

El planteo general que hemos seguido resultó útil y orientador, en cuanto ubicaba la posibilidad de comprender los aportes posibles de la capacitación más en su génesis organizativa que en factores técnicos pedagógicos. La búsqueda misma fue mostrando que la pregunta sobre cómo los aprendizajes individuales se convierten en organizacionales, encerraba fuertes hipótesis, muchas de ellas no conducentes.

La idea de aprendizajes individuales que se socializan es coherente con una larga tradición *contractualista* de nuestra sociedad: individuos con identidades bien conformadas que se socializan. Sin embargo, numerosas evidencias indican que la identidad individual se construye a partir de procesos sociales internalizados. En otras palabras, los aprendizajes individuales existen pero tienen raíces sociales. Desde esta perspectiva, la pregunta sería, mejor, cómo surgen los aprendizajes colectivos que los individuos luego internalizan.

Además, los casos fueron mostrando cómo esas construcciones colectivas internalizadas a las que llamamos *aprendizaje individual* producen coordinaciones de conducta que no se reflejan necesariamente en la organización como conjunto, que era lo que nosotros suponíamos, sino en grupos o *redes* específicas que eventualmente la trascienden. Con estos datos, el problema ya no es sólo cómo se socializan los aprendizajes individuales sino de qué forma se construyen, se internalizan y se coordinan los aprendizajes colectivos.

En las perspectivas clásicas no se suelen plantear estas cuestiones. Parecen operar, en ellas, supuestos fuertes que parten de una metáfora de la organización como una máquina comandada por objetivos (Morgan, 1986), en la que la enseñanza consiste en instrucciones para operarla correctamente, el aprendizaje es un proceso individual y la transferencia a la acción de lo aprendido depende de la calidad de los aprendizajes logrados, de la voluntad de los actores o de los posteriores procesos de control de gestión (Gore y Dunlap, 1988; Boekstra, 1998). Estas premisas pueden ser útiles en contextos relativamente quietos en los que el conocimiento es anterior a la acción organizativa, pero no logran capturar aquellas situaciones dinámicas, las más comunes en nuestro tiempo, en las que el conocimiento es un producto más que un insumo de la organización (Weick, 1979).

Nuestros interrogantes se centraban en la forma en que la capacitación incide en cambios de rutinas en las organizaciones. Sabíamos, por experiencia en el campo y por diferentes investigaciones realizadas por otros y por nosotros, que el hecho de que los participantes en un curso aprendieran individualmente no siempre significaba que fueran a modificar las rutinas (Robinson G y Robinson J, 1989; Beer M et al., 1993; Spector, 1993; Wiggernhorn, 1993; Chawla y Renesch, 1995; Koffman y Senge, 1995; Handy, 1995; Hurst, 1995; Gore, 1996). En algunos trabajos anteriores (Gore y Dunlap, 1988; Gore y Vázquez Mazzini, 1995; Gore y Walter, 1996) sugerimos que estas modificaciones no se

relacionaban sólo con los aprendizajes individuales sino con los acuerdos organizativos que daban origen al programa de capacitación.

Preguntarse acerca de la capacidad de estos programas para cambiar rutinas en las organizaciones nos lleva, como se desprende de los casos analizados, a respuestas nada simples. A lo largo del análisis de los casos se observa una persistente tensión entre procesos controlados que debían ser deconstruidos para entender los procesos emergentes que le dieron origen, entre los requerimientos técnicos y los institucionales y, finalmente, entre el conocimiento como poder y la necesidad de construcción de sentido y de confianza.

Para los manuales clásicos de capacitación en las organizaciones, el problema reside en precisar exactamente qué es lo que se busca, en hacer un seguimiento de lo aprendido y en delimitar si el problema es o no de capacitación (Kirkpatrick, 1983; Kemp, Morrison y Ross, 1998; Dills y Romiszowski, 1997; Milano y Ullius, 1998). En otras palabras, es necesario aclarar exactamente qué conductas se quieren cambiar y hacer un seguimiento posterior a la instrucción para verificar si efectivamente se cambiaron. Si el seguimiento muestra que las conductas no se modificaron o que el cambio no alteró los resultados, es posible que la gente se *resista al cambio* o que el problema no sea, en realidad, de capacitación.

Vamos a detenernos para analizar con cuidado este planteo: para definir exactamente qué es lo que se quiere lograr, sería necesario un procedimiento técnico o una decisión institucional. El procedimiento técnico debería tomar como referencia un modelo ideal de organización y la definición institucional sería adecuada sólo en el caso en que la organización adopte la forma correcta para decidir sobre este tipo de problemas. Si se acepta la posibilidad de que no existe un modelo teórico de organización ideal o de que el problema está, al menos parcialmente, en los mecanismos institucionales (quiénes son los que deciden y cómo se decide), entonces la solución propuesta no es muy útil.

El planteo de los manuales parece dar por supuesto que los problemas de capacitación son cuestiones técnicas muy circunscriptas y que los mecanismos organizativos funcionan correctamente, lo que limita la pregunta a *¿cómo organizar un programa de instrucción?* Lo que nos propusimos en este trabajo, a través del análisis de casos, no fue analizar sólo el proceso de capacitación en sí, sino reconstruir el contexto organizativo a través del cual la organización construye ese programa, su definición de necesidades y sus objetivos. Creemos que este es un proceso rico e importante de generación de nuevos conocimientos acerca de la organización en su contexto. Partimos de la idea de que cuando se analiza el proceso de capacitación tomando los objetivos y las trabas organizativas como axiomas (técnicos o políticos) se pierden esos aspectos centrales de construcción de conocimiento organizativo. Como se ha podido ver, este proceso es más rico porque abarca elementos técnicos (qué hacer) y también institucionales (cómo se decide qué hacer), y es importante porque incluye a la creación misma del curso de capacitación. Cuando se elimina este proceso del análisis, a lo sumo se puede obtener un buen análisis del proceso *escolar* (el que transcurre en el momento mismo de enseñanza),

pero se pierde todo el proceso a través del cual la organización se modifica a sí misma.

El análisis tradicional y la construcción mental en la que se sostiene son coherentes con el lugar institucional que la capacitación como sector ha ocupado en las organizaciones hasta ahora y, quizá, con el rol que la educación ha jugado en la sociedad. Notablemente, muchos de estos elementos aparecen también reproducidos en nuevas tecnologías de gestión del conocimiento, como el Knowledge Management (Gladstone, 2000), lo que nos da una pauta sobre la estrecha relación entre estas construcciones institucionales y las teorías acerca de qué es una organización y qué es conocimiento.

La teoría debería ayudar a entender cómo la acción de los individuos permite construir conocimientos de manera que ciertas prácticas y habilidades sean instituidas. Las pautas surgen de la interacción de las teorías institucionales y organizativas con las del aprendizaje, al confrontarlas con los casos. El análisis de los casos ha permitido responder provisoriamente a algunas preguntas, pero ha generado otras más abarcativas que hacen a una todavía inexistente *teoría de la enseñanza organizativa*. Algunas de esas preguntas tienen que ver con qué estamos diciendo cuando afirmamos que una organización es capaz de generar conocimientos; qué significa *conocer* cuando las fluctuaciones en la comprensión dependen de la calidad de las interrelaciones y qué cosa es construir sentido, qué se hace estableciendo vínculos³². Desde el punto de vista práctico, esperamos que la modificación de la perspectiva desde la cual el fenómeno es percibido y analizado brinde pautas para operarlo de manera diferente y más efectiva.

No pretendemos aquí contestar estas preguntas, pero sí aproximarnos a una respuesta. En primer lugar, intentaremos mirar nuevamente el proceso de enseñanza en organizaciones sin el filtro que nos suele imponer la experiencia escolar que todos portamos. A partir de allí, enunciaremos algunas proposiciones teóricas que surgen de los casos y del análisis teórico. Finalmente, extraeremos consecuencias prácticas de este trabajo.

La importancia de esta aproximación reside en que los ámbitos del trabajo y la acción social son también contextos educativos. Aprender a utilizarlos en su propia especificidad, sin necesidad de *traducirlos* a los ámbitos tradicionales tratándolos como lo que no son, es un requisito indispensable para aprender a utilizar el potencial educativo de la realidad (Gore y Dunlap, 1988), mejorar la efectividad de nuestras organizaciones y crear mecanismos sociales que puedan brindar educación continua a aquellos que han pasado por la escuela o que simplemente no han llegado a ella.

Profundizaremos aquí en el funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en organizaciones que crean conocimientos, *aunque la enseñanza, el aprendizaje y la creación de conocimientos no sean sus funciones centrales*. En este proceso, entender por qué la capacitación a veces no funciona es menos importante que entender por qué no comprendemos las causas por las cuales no funciona. Esto se relaciona con una teoría errada de

³² Otra forma de preguntarlo sería, *qué cosa es hacer vínculos que hace tanto sentido*.

qué son las organizaciones, qué es lo que las hace funcionar, cómo se construyen aprendizajes y conocimientos en ellas y cómo esos conocimientos son recapitulados por sus miembros.

De la misma manera que es necesario abandonar la visión de las organizaciones como máquinas para entender los procesos de construcción de conocimiento a través de la acción, es necesario dejar de ver a la capacitación como una escuela para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en las organizaciones.

5.2. Los supuestos de la gestión del conocimiento

Las escuelas, como diseño organizativo, han variado relativamente poco a lo largo del tiempo. Su estructura, sus redes y sus colectivos sugieren una teoría de la acción (Argyris y Schön, 1978) organizada a partir de supuestos que pocas veces se verifican en las organizaciones productivas actuales. En efecto, las escuelas parecen actuar a partir de algunos supuestos básicos³³.

1. El conocimiento es explícito y preexistente.
2. La gente no hace las cosas porque no sabe.
3. El conocimiento se incorpora a redes dadas.

El análisis a partir del modelo de Weick, en cambio, nos permite discutir el proceso de capacitación a partir del reconocimiento de los rasgos diferenciales del contexto:

1. El conocimiento es a menudo tácito y se crea en el mismo contexto en el que se desarrolla la actividad educativa.
2. La gente no hace las cosas porque necesita coordinar con otros para hacerlas.
3. Las redes crean conocimiento del mismo modo que el conocimiento crea redes.

A continuación, veremos cada uno de estos supuestos con más detalle.

5.3. Análisis de los supuestos de la gestión del conocimiento

1. El conocimiento es a menudo tácito y se crea en el mismo contexto en el que se desarrolla la actividad educativa.

El conocimiento se ha convertido en un factor de la producción. Ya en 1967, Peter Drucker señalaba que la irrupción de nuevos negocios siempre implica un desafío a la sociedad tal como está establecida y que éstos aparecen siempre en las fronteras de algún conocimiento. Innovador es quien logra

³³ De estos supuestos, solamente el tercero podría ser real. Los otros dos, solamente son aparentes y se verifican en la enseñanza disciplinar operada en el aula ya que la escuela como organización actúa como cualquier otra. La cuestión es que ese modelo de "conocimiento de aula" individual y explícito suele ser acríticamente trasladado al contexto organizativo.

hacer lo que otros no pudieron, lo que implica generar conocimientos específicos sobre el producto o el proceso en el que se innova, pero también conocimientos organizativos para hacerlo realidad.

En este sentido, hablar de aprendizaje organizacional se ha vuelto un concepto demasiado limitado. Nunca es una empresa sola la que aprende. Las instituciones sociales, el sistema jurídico, la calidad de la educación, el sistema de gobierno y la presencia de proveedores y clientes son apenas algunos de los otros factores necesarios para explicar el fenómeno. El aprendizaje no se limita a los bordes jurídico-propietarios de la organización, sino que proviene y se extiende de y desde sus redes. Pasar de una idea de conocimiento preexistente y explícito a una de conocimiento que se crea en el lugar y es tácito, requiere cambiar muchas ideas corrientes sobre qué es una organización.

Según Boekstra (1998), la organización es una red de conversaciones que puede ser analizada en tres niveles. El nivel más profundo es el de las reglas, definidas como las indicaciones que gobiernan los repertorios de conducta de los actores y sus interacciones. Las reglas más importantes (Scott-Morgan, 1994) son tácitas. A su vez, la combinación de muy pocas reglas simples a través de una gramática organizativa da lugar a realidades complejas.

El segundo nivel representa la dinámica de interacciones recurrentes entre los actores de un sistema adaptativo complejo y sus experiencias. La esencia de este nivel es la comunicación en su más amplio sentido, verbal y no verbal, entre los individuos del sistema³⁴.

El tercer nivel, para Boekstra, es el del conocimiento. Aquí el conocimiento no es solamente el explícito sino también el tácito (Polanyi, 1966), por cuanto sabemos más de lo que podemos expresar. Para Nonaka y Takeuchi (1995), el conocimiento tácito está arraigado en la acción individual y la experiencia, tanto como en los ideales, valores y emociones de los individuos, lo que lo vuelve subjetivo y ligado al contexto.

En otras palabras, en cada uno de los niveles de esta descripción de la organización hay un nivel tácito, profundamente ligado al contexto. Así, tenemos reglas tácitas, estructuras intangibles y teorías tácitas. Para von Krogh (1998), aquí entran en juego dos perspectivas diferentes de lo que es y lo que significa el conocimiento. En la perspectiva cognitivista de la década del 50, surgida a la luz de los avances en la computación, la teoría de sistemas y la neurociencia (con exponentes tan importantes como Herbert Simon, Allen Newell, Warren Mc Culloch, Marvin Minsky y otros), el sistema cognitivo todavía era considerado una máquina de procesamiento de la información y de razonamiento lógico. El conocimiento aparecía como un conjunto de representaciones del mundo consistentes en objetos o eventos, y se reservaba

³⁴ Boekstra adhiere a la posición de Maturana y Varela (1980) en cuanto a que las conversaciones implican lenguaje, corporalidad y emociones. Maturana y Varela distinguen entre estructura y organización. La organización, a la que Boekstra llama estructura profunda, se refiere a las relaciones abstractas, al patrón de relaciones entre los componentes y no a los componentes mismos.

al cerebro (o cualquier otro sistema cognitivo) la tarea de representarlas tan fielmente como fuese posible. El conocimiento seguía siendo explícito, posible de almacenar y fácil de transmitir a otros.

A partir de los avances registrados en neurobiología, ciencia cognitiva y filosofía, en la década del 70 se comienza a ver a la cognición como un proceso de construcción y no un acto de representación. El conocimiento no es necesariamente universal y el sistema cognitivo trabaja cuando el conocimiento logrado permite acciones efectivas. El conocimiento puede ser explícito, pero gran parte de él es tácito, personal, no siempre fácil de expresar y, en consecuencia, de compartir con otros (Gardner, 1987; Carretero, 1998).

El conocimiento explícito puede ser también un conocimiento inerte o frágil (Perkins, 1995). Puede ser extraído de la memoria cuando se pregunta por él, pero no reconoce los contextos de aplicación. Se contraponen con el conocimiento para la comprensión, gran parte del cual es tácito, y que permite la creación de nuevas disposiciones, que suponen habilidades, junto con una sensibilidad para reconocer cuándo usarlas y una inclinación a hacerlo.

Donald Schön (1983, 1987), por su parte, ha señalado que nuestra sociedad, a través de la escuela, ha conseguido sistematizar el pensamiento en “paquetes” fácilmente verificables y comunicables. Este conocimiento explícito, tiene varias ventajas: es controlable, mensurable y administrable. Sin embargo, tiene también sus restricciones, difícilmente –usando la terminología de Schön– transmite la maestría que se adquiere a través de la *reflexión en la acción*.

Las diferencias entre las formas de enseñar y aprender en la escuela versus el mismo proceso en otras organizaciones, en las que las pautas son fijadas por la tarea, fueron señaladas en el informe de la OECD (CERI/CD [99]10, 1999). El cuadro 19 muestra estas diferencias, como se presentaron en informe del foro sobre “La producción, mediación y uso del conocimiento en diferentes sectores”.

Como vimos, la metáfora de la capacitación como escuela se basa en el supuesto de que el conocimiento es preexistente a la actividad: la organización es una máquina y la capacitación apenas instrucciones para operarla. Sin embargo, la situación planteada es otra: un conjunto de personas debe resolver problemas (aprendizaje de circuito simple) y resolver los problemas que provienen de su forma de resolverlos (aprendizaje de circuito doble) (Argyris, 1991) a través de interacciones ininterrumpidas y sin saber cuándo se puede contar con los conocimientos preexistentes (Weick, 1979)³⁵.

³⁵ Por supuesto, no es que los conocimientos preexistentes no existan, pero si están totalmente adaptados al nuevo negocio, es probable que el negocio no sea tal, ya que carece de competencias distintivas. Gran parte de la cuestión es decidir a qué conocimientos anteriores prestar atención (acreditar) y cuáles dejar de lado (desacreditar). Por otra parte, para poner en acción viejos conocimientos en un nuevo contexto es necesario generar nuevos conocimientos sobre cómo hacerlo. En este sentido, la hipótesis del isomorfismo (DiMaggio y Powell (b), 1991) no explica sino que debe ser explicada.

Cuadro No.19. Aprendizaje antes de la acción y en la acción.

En el "hacer escolar" el conocimiento es...	En el "trabajar", el conocimiento es...
1. declarativo (hechos acerca...)	1. procedimental (cómo...)
2. generalmente explícito	2. generalmente tácito
3. fácilmente enunciado	3. más fácilmente mostrado
4. abstracto	4. concreto
5. lógico	5. intuitivo
6. "mental"	6. "imbuido en la acción"
7. un fin en sí mismo	7. un medio para un fin
8. remoto de la aplicación	8. cercano a la aplicación
9. aprendido secuencialmente	9. aprendido gradualmente
10. ligado a un texto	10. ligado a personas y eventos
11. almacenado en la memoria semántica	11. almacenado en la memoria narrativa
12. generalmente fragmentado	12. generalmente integrado
13. una pila de información	13. un repertorio de experiencia
14. algo a ser recordado	14. algo a ser comprendido
15. rápidamente olvidado	15. olvidado lentamente
16. mejorable a través de la revisión	16. mejorable a través de la práctica
17. probado en exámenes	17. probado en el desempeño
18. un proceso de adquisición	18. un proceso de involucramiento
19. débilmente ligado a la identidad	19. fuertemente relacionado con la identidad
20. ligado a la enseñanza	20. ligado al <i>coaching</i>
<i>Aprendizaje "antes de hacer"</i>	<i>Aprendizaje "en el hacer"</i>

Fuente: Informe de la OECD (CERI/CD [99]10, 1999), del Foro sobre "La producción, mediación y uso del conocimiento en diferentes sectores"

El conocimiento no es, por lo tanto, un conjunto de enunciados explícitos y descontextualizados que puede operar bajo la forma de instrucciones, sino el producto de una red de interacciones basada en patrones profundos e intangibles, y en una gramática de reglas no siempre explícitas.

En este marco, no nos sirven las explicaciones basadas en una perspectiva del conocimiento como un conjunto de "objetos" explícitos y no situados, que son introducidos como insumos de un sistema (Pfeffer y Sutton, 2000). El problema es cómo analizar una actividad social compleja donde el conocimiento se manifiesta a través de fluctuaciones en la comprensión, que son una consecuencia más que un insumo de esa actividad.

2. La gente no hace las cosas porque necesita coordinarse con otros para hacerlas.

En una organización, las personas normalmente aprenden en su lugar de trabajo. Cuando hay algo que no pueden aprender en su trabajo, es muy probable que esa habilidad específica no sea lo único que está faltando. Llevar cualquier nueva habilidad a la práctica requiere que esto sea técnicamente factible, pero además suele ser menester modificar muchos de los acuerdos previos que sustentan la tarea conjunta.

Hemos descrito antes el campo de interacciones que constituye los contextos de aprendizaje como una matriz, donde las variables son los acuerdos previos (dimensión política) y la factibilidad (dimensión técnica). La capacitación corriente está pensada para contextos con alta factibilidad técnica y política: es decir en los que hay menor incorporación de conocimiento pendiente. Sin embargo, las situaciones más usuales y más interesantes son las otras tres, relativas a cómo construir los acuerdos que permitan operar, instalar el tema o crear la factibilidad técnica.

No se trata solamente de aprendizajes individuales, tal como estos suelen ser entendidos. Se trata de aprendizajes relacionados con la coordinación de conductas y con la formación de redes que permitan el desarrollo de esas conductas en la organización. La actividad de las personas en las organizaciones, y probablemente la actividad de las personas en general y en cualquier contexto, nunca es enteramente individual. Siempre exige coordinación con otros. Como veremos más adelante, lo que la persona hace en circunstancias dadas tiene que ver con su representación de lo que los otros esperan de él o de ella, y su acción se subordina lo que cree que los otros harán con lo que haga.

Sin embargo, la idea de aprendizaje colectivo y su papel en la constitución de la identidad no tiene una larga tradición en la teoría de la administración. En Occidente, la primera referencia al aprendizaje de sistemas sociales en una teoría de la administración tal vez sea la de Simon en *Administrative Behavior* (1945) cuando habla metafóricamente del aprendizaje de las organizaciones. A partir de allí, el concepto fue desarrollado por otros autores de su misma línea, como March y Cyert (1963).

Gregory Bateson (1972) utilizó los tipos lógicos de Russell para caracterizar diferentes niveles de aprendizaje al analizar la organización Alcohólicos Anónimos. Argyris y Schön (1974, 1978), utilizando el modelo de Bateson, intentaron explicar los problemas de aprendizaje organizacional a partir de "modelos de aprendizaje limitados". Los modelos de aprendizaje limitados son aquellos que no desafían los supuestos del pensamiento y reemplazan el *razonamiento productivo* por el *razonamiento defensivo*. En este esquema, el aprendizaje de *circuito simple*, centrado en la eficiencia, inhibe el aprendizaje de *circuito doble* que cuestiona el contexto desde el cual se piensa. Preguntándose por el origen de estos modelos, que aparecen frente a sensaciones de incomodidad o amenaza, Argyris concluye que son heredados o aprendidos a muy corta edad, ya que aparecen siempre y en tiempos demasiado cortos para un razonamiento deliberado.

En la década del 90, Peter Senge (1990), utilizando este modelo y los aportes de la teoría de los sistemas dinámicos, popularizó la noción de aprendizaje organizacional entre los niveles gerenciales.

De todos modos, si se analizan detenidamente estas teorías, los modelos de aprendizaje subyacentes siguen siendo individuales. Bateson utiliza el caso de Alcohólicos Anónimos para explicar cómo una organización se adapta a los aprendizajes personales; Argyris y Schön sostienen que las organizaciones tienen dificultades para aprender porque los individuos las tenemos, planteo que repite Senge. Se trata finalmente de un modelo de aprendizaje individual en el que los problemas organizativos aparecen como producto de las debilidades de ese modelo.

Las relaciones entre el conocimiento, el aprendizaje y las redes de las que surgen fueron señaladas por diversos autores en Estados Unidos (Weick y Roberts, 1993; Wegner y colaboradores, 1995; Sandelands y Stablein, 1987 y Hutchins, 1991) y en Europa, a través de la perspectiva de algunos autores herederos de la tradición de Lev Vigotsky (Wertsch, 1998, 1997), como A. N. Leontev (Axel, 1997).

Para Vigotsky el pensamiento era una forma de organizar la percepción y la acción, mientras que el lenguaje (hecho social por excelencia) era una forma de organizar el pensamiento. La sociedad nos permite ascender a niveles mentales más altos a través de conceptos ideas y teorías que actúan como *andamiajes* que perfeccionan la mente y la mano. La conciencia y el control aparecen cuando la mente se liga a esos niveles más altos en un proceso dialéctico entre instrucción y desarrollo³⁶.

Para Leontev, la actividad humana es originariamente colectiva y se desagrega en actividades individuales por la división social del trabajo; en ese proceso se originan las relaciones entre las personas. De acuerdo con esta perspectiva, lo que llamamos aprendizaje individual es aprendizaje social internalizado. La actividad colectiva determina las intervenciones y las interrelaciones entre los actores. Incluso el aprendizaje individual puede ser visto como el producto de acciones coordinadas en un colectivo.

La idea de la mente individual como producto colectivo, no es privativa de la escuela de Vigotsky. George H Mead (1934), señaló que la identidad es la interiorización de los procesos sociales a través de los cuales las personas interactúan. La mente individual es la importación individual de un proceso social entendido como un conjunto de interacciones continuas de las cuales los participantes extraen sentido y lo actúan nuevamente en el sistema social. El proceso de interacción se recapitula en vidas individuales pero continúa a pesar del reemplazo de algunas personas.

Weick y Roberts (1993) hablan de una *mente colectiva*, donde la mente no es una reificación sino una disposición a actuar con ajuste que se expresa en la interrelación. Los autores se basan en Ryle (1949), para quien la mente no es un objeto sino una disposición a actuar ajustadamente (*with heed*). La

³⁶ Esta interacción se verifica en lo que Vigotsky denomina *zona de desarrollo próxima*, y es una explicación sobre cómo el más competente ayuda al menos competente a alcanzar un estrato más alto para la reflexión.

interrelación de cada grupo puede condicionar distintos patrones, con diferentes grados de ajuste. La gente actúa ajustadamente (*heedfully*) cuando lo hace con cuidado, críticamente, con sentido, atentamente, en forma consistente y sostenida. En la acción ajustada el agente está aprendiendo y cada acción es modificada por su predecesora.

Las acciones interrelacionadas no son la suma de las acciones individuales, ya que probablemente los individuos serían incapaces de esas acciones si no respondieran a la percepción de las posibilidades del sistema. Ciertas acciones grupales sólo son posibles cuando cada participante tiene una representación que incluye las acciones de otros y sus reacciones.

Siguiendo a Asch (1952), Weick y Roberts afirman que los individuos crean las fuerzas sociales toda vez que actúan como si las fuerzas sociales existieran. La unidad de análisis no puede ser individuo aislado, ya que cada individuo actúa en función de lo que cree que harán los demás: construye sus acciones (*contribuye*) mientras visualiza el sistema social de acciones coordinadas (*representa*) e interrelaciona la acción con el sistema que perciben (*subordina*). Estos esfuerzos separados varían en su ajuste y estas variaciones forman un patrón.

Este patrón de representaciones distribuidas explica la posibilidad de describir la mente colectiva como un fenómeno transindividual donde ciertas porciones del sistema son conocidas por todos, pero la totalidad no es conocida por nadie. La mente colectiva es más desarrollada y más capaz de acción inteligente cuanto más ajustada sea la interrelación entre los miembros. Las carecen de sentido fuera del campo de interrelaciones que las conforma.

Hemos definido antes un *colectivo* como un conjunto de personas que realizan tareas interdependientes y que deben lograr cierto desempeño significativo al menos para ellos mismos. Si relacionamos este concepto con los elementos teóricos propuestos por Weick y Roberts, podemos afirmar que:

- El *colectivo* se expresa en la coordinación de acciones que sus miembros son capaces de desarrollar entre sí.
- El *colectivo* es capaz de aprender como tal en tanto sus agentes mejoran sus contribuciones, sus representaciones y su subordinación al conjunto.
- Como el colectivo es un caso especial de red, la formación de las representaciones y del propio colectivo constituyen un mismo proceso, tal como lo describe Weick para la formación de redes.

En síntesis, la organización existe y se justifica en tanto la tarea no puede ser realizada por individuos aislados. La tarea siempre es realizada por un colectivo, una red de individuos coordinados más o menos ajustadamente para un desempeño. La presencia de aprendizaje individual no alcanza para que un conocimiento pueda ser transferido. Es necesario que aprenda el colectivo que debe realizar ese desempeño.

Pfeffer y Sutton hablan de la brecha que existe entre lo que la gente *sabe*³⁷ y lo que la gente hace en una organización (2000); por lo que hemos visto, esta

³⁷ La gente *sabe* en tanto puede decir qué es lo que habría que hacer y quizá sería capaz de hacer en otro contexto, pero no en éste. Argyris (1993) ha hecho observaciones similares sobre errores que se perpetúan

brecha no se origina en la falta de conocimiento individual sino que está relacionada con la construcción de significados compartidos que implica el proceso institucional, sobre el que profundizaremos en el próximo punto.

3. Las redes crean conocimiento del mismo modo que el conocimiento crea redes.

A diferencia de la escuela, donde parece operar el supuesto de que el conocimiento preexistente se incorpora a redes dadas, aquí estamos hablando de organizaciones que crean conocimiento, sentido y redes en forma consistente e ininterrumpida, como diferentes manifestaciones de un mismo proceso social *de construcción de significado*³⁸. Un contexto donde la creación de conocimiento y de redes son productos inseparables de las diferentes dinámicas y grados de ajuste de la interacción entre los individuos. De allí que la generación de capacidades colectivas no dependa en forma directa de los contenidos de la capacitación en sí ni de ninguna otra forma de gestión del conocimiento, sino de la calidad de los procesos de interrelación y de formación de redes dentro y fuera de la organización.

Las redes son contextos de enseñanza³⁹ tanto para la preservación como para el cambio. Generan un contexto de socialización de los nuevos miembros y de resocialización de los antiguos. Inciden sobre la preservación y sobre el cambio porque constituyen las bases de identidad (preservación) desde las cuales se explora y se aprende (cambio).

Como hemos visto en el punto anterior, un conocimiento puede ser operado en un contexto de interrelaciones en tanto las representaciones que los individuos tengan de ese contexto les indique que su contribución tiene sentido. La transferencia del conocimiento a la acción implica poseer el conocimiento y también la creencia de que la acción tiene sentido en ese contexto⁴⁰.

Weick (1995) cita a Wiley (1988) para distinguir tres niveles de construcción de sentido más allá del nivel individual. En primer lugar, lo que Wiley llama nivel intersubjetivo, que se distingue del intrasubjetivo cuando los pensamientos, sentimientos e intenciones de los individuos se sintetizan en conversaciones que transforman el *yo* en *nosotros*. No se trata de una mera interacción en la cual se comparten normas sino en la creación de un *intersujeto* o *sujeto fusionado*.

El segundo nivel es el de estructuras sociales, de *subjetividad genérica*, donde el nivel intersubjetivo ha quedado atrás y lo que aparece es una identidad

mientras los actores, individualmente, son capaces de identificar las causas del error y la forma de corregirlo.

³⁸ Una metáfora útil para pensar como un mismo proceso puede manifestarse al observador bajo diferentes formas, es la del rayo y el trueno. Aunque sea percibido en momentos y de manera diferente, se trata de un mismo fenómeno.

³⁹ Estamos utilizando aquí la palabra enseñanza en el sentido amplio descrito en el primer capítulo, como una *mediación social a través de andamiajes culturales*.

⁴⁰ Interesante investigación empírica, en gran parte de raíz vigostkiana, puede encontrarse en *Mind, Culture and Activity*, de M. Cole., O. Vázquez e Y. Engeström, compiladores. (1997). Ver especialmente los textos de E. Boesch; G.S. Saxe; S. Scribner y J. Lave.

genérica. donde las personas concretas se convierten en cumplidores de roles y seguidores de normas, pero ya no son *sí mismos* concretos e individualizados⁴¹. Es de destacar cómo los cambios en la tecnología producen cambios en los roles que modifican los *scripts* o guiones socialmente convenidos que cada uno debe desarrollar. Cuando la gente sigue *scripts* fijados por los roles, la intersubjetividad se vuelve irrelevante. Sin embargo, cuando éstos se alteran, la incertidumbre crece porque los viejos esquemas ya no funcionan y la intersubjetividad vuelve a tener un espacio en tanto el significado de esos cambios necesita de una nueva síntesis. Las interacciones para manejar la incertidumbre son una mezcla de intersubjetividad y subjetividad genérica.

El último nivel de análisis es el cultural, la denominada extrasubjetividad. Aquí la subjetividad genérica que ocupa roles es reemplazada por categorías abstractas, instituciones sin sujeto cognoscente “que podríamos asociar con *capitalismo* o *matemática*” (Weick, 1995:72). El nivel extrasubjetivo es un marco de referencia abstracto que deriva de interacciones anteriores. Desde este punto de vista, el nivel de subjetividad genérica de los *scripts* es fundamental porque liga el campo institucional con el de la acción.

En los casos analizados, encontramos el nivel intersubjetivo en la red de programa de Quilmes, cuando los individuos comparten significados para construir un nuevo *nosotros*. Hay subjetividad genérica cuando los gerentes de local de Norte no preguntan, no porque no quieran saber sino porque “un gerente no pregunta”. Los consultores rechazan en Norte la organización disciplinar (extrasubjetiva) de los contenidos porque en cierta forma entienden que el cambio de roles obliga a trabajar entre los niveles intersubjetivo y de subjetividad genérica: construir acuerdos y recrear el rol. Notablemente, entre estos dos niveles Weick ubica el fenómeno organizativo.

La construcción de sentido es siempre un fenómeno que trasciende lo individual, aunque sea operado intrasubjetivamente. Cuanto más se opera en un contexto en el que los roles prefijados y las instituciones se tornan inoperantes, más estrechamente ligada aparece con el tejido de redes. Cuando por algún motivo las instituciones, la cultura y los roles que dan sentido a la acción humana entran en crisis, es necesario construirlo nuevamente desde el nivel intersubjetivo de las redes. Buena parte de los fenómenos observados y señalados en los casos tiene que ver con este proceso.

La construcción de redes siempre implica construcción de sentido en un proceso continuo. Para Weick (1995), la construcción de sentido no tiene principio ni fin: la gente se encuentra *lanzada* en las situaciones y debe construir significado de aquello que sucede⁴². Esta construcción de significado está estrechamente ligada al lenguaje y se acumula e integra en historias, constituyendo instituciones y roles capaces de integrar nuevos miembros

⁴¹ Ver los trabajos de Barley (1990,1996) en los que analiza roles laborales entre radiólogos y técnicos.

⁴² Weick utiliza el análisis de Heidegger que hacen Winograd y Flores (1986) para señalar seis rasgos de esta situación de *lanzamiento*: es imposible no actuar, es imposible apartarse para reflexionar, los efectos de la acción no son predecibles, no se cuenta con representaciones estables de la situación, toda representación es una interpretación y el lenguaje es acción (crea más que describe situaciones).

independientemente de las construcciones intersubjetivas de significado. En este sentido, las redes son contextos de preservación.

Sin embargo, las redes son también contextos de cambio. El proceso de *enactar*⁴³ nuevas realidades implica el cuestionamiento de instituciones asociadas a las normas organizativas (coercitivas), las expectativas de rol e identidad (normativas) o a los supuestos básicos internalizados (cognitivas). La generación de capacidades colectivas, que requiere de nuevas redes o de nuevas interacciones en formas organizativas existentes, sin duda incide sobre la dimensión político-institucional de la organización al cuestionar el statu-quo o la identidad de los grupos y los individuos. Cuando el statu-quo no puede ser cuestionado y ciertos temas se convierten en indiscutibles, el razonamiento defensivo reemplaza al productivo, se instalan estrategias de engaño y rutinas defensivas, y caen conjuntamente la calidad de las interrelaciones y del conocimiento (Argyris, 1993).

En este sentido, es probable que no existan en las organizaciones algo así como aprendizajes puramente técnicos. Toda incorporación de nuevas capacidades colectivas implica un cambio institucional. Hemos citado ya el trabajo de Zbaracki (1998) en el que analiza el proceso de introducción de *Total Quality Management* en cinco organizaciones. El autor observa que en tanto se incorporan, los programas van quedando reducidos a declaraciones asimilables al contexto institucional, proceso que se liga al tradicional señalamiento de Selznick (1957) de que en las organizaciones lo institucional tiende a desplazar lo técnico. La preponderancia de lo institucional sobre lo técnico también puede ser observada en los tres casos analizados en este trabajo.

El proceso de construcción de capacidades colectivas implica la construcción de nuevas redes que permitan reemplazar o bien construir sentido conjunto entre los colectivos que deben operar ajustadamente. El programa de capacitación es, en sí, uno de los productos de esa red a la que hemos llamado red de programa.

Dadas las relaciones asimétricas en las organizaciones, que surgen de la división horizontal del trabajo y vertical de las decisiones, algunos cuestionamientos solamente tienen sentido en presencia de ciertos actores. Si esos actores no están en la red, no hay forma de incorporar su visión al problema ni de construir sentido en forma conjunta y convertir los diálogos en nuevas coordinaciones de conductas. En el análisis de los casos, se hizo evidente cómo en una misma organización distintos colectivos pueden hacer diferentes construcciones de sentido, y de este modo dificultar o incluso impedir la operación conjunta. Así, una red que fije nuevas pautas de producción que no incluya gente de producción o niveles gerenciales que puedan influir sobre las decisiones de producción puede intercambiar puntos de vista (Flores, 1994), pero no coordinar conductas ni establecer acuerdos. Cualquier conocimiento que se obtenga de la discusión difícilmente será operable.

⁴³ Barbarismo o neologismo inevitable, ya que no existe una traducción al castellano para lo que Weick llama "to enact".

5.4. Consecuencias teóricas.

El análisis de los casos nos proporciona un muestro teórico interesante como para enunciar quince proposiciones relativas a la generación de capacidades colectivas y al papel de la capacitación en ese proceso. Estas proposiciones se refieren a la construcción del conocimiento en la organización y a la forma en que dichos conocimientos son transmitidos y reformulados en las redes organizativas, y constituyen la base de una teoría de la enseñanza en contextos no escolares. A continuación, expondremos una síntesis de los hallazgos en relación con estas pautas y ejemplos en relación con los casos.

Frente a la ruptura de los mapas cognitivos, la gente se pone en acción tratando de reducir la cualidad equívoca del ambiente.

En los tres casos que analizamos, frente a la percepción de cambios en el ambiente que volvían inefectivas rutinas probadas, los actores entraron en acción generando nuevas rutinas, mapas y conversaciones. Esas creaciones que Weick llama *enactments*, variaciones, son deliberadas sólo en parte. En gran medida, son producto de agregados e integraciones que se van produciendo a partir de acciones, de actores diferentes y no necesariamente coordinadas en su origen.

En Telecom, en la primera etapa, frente a la falta de mapas que pudieran explicar la nueva organización *aluvional*, la gente de capacitación comenzó a instrumentar programas de entrenamiento. Más allá de sus objetivos explícitos, los programas funcionaban y eran aceptados porque ponían en contacto a los miembros de la organización. No está claro si ésa había sido la idea original; no obstante, en el contexto tomar contacto tenía más significado que cualquier tema específico, porque no existía una historia que uniera a la gente más allá de los pocos nexos entonces presentes. Durante cierto tiempo, el área de capacitación siguió con programas de sensibilización, buscando el contacto, hasta que la nueva realidad, en parte creada por la capacitación, comenzó a indicar que los *mapas* probados ya no funcionaban.

En Quilmes, la empresa tenía una estructura de poder vertical ligada a la producción. La existencia del comité gerencial propició nuevas redes, probablemente por isomorfismo (DiMaggio y Powell, 1991) y no porque se lo hubiera propuesto. Las nuevas redes hablaban de nuevos temas. Problemas tales como "profesionalización" de la empresa, "creación de cuadros gerenciales" o "retención de personal clave" no habían sido temas en el pasado. Síntomas diversos, de áreas distintas, comenzaron a ser reconocidos dentro de esos rótulos. Las nuevas distinciones invitaban a nuevas percepciones. La profesionalización comenzó siendo una cuestión de las plantas industriales, donde los ingenieros habían reemplazado ya a los antiguos "maestros cerveceros" en el control de la operación, pero al extenderse incluyó otros asuntos y varió su significado.

En el caso Norte se vio cómo los nuevos dueños habían creado una estructura profesional para tener interlocutores, con lo cual la empresa quedó dividida en viejos y nuevos. Cuando los nuevos comenzaron a pedir información a los

viejos, éstos construyeron significado declarándolos extraños e incomprensibles ("Chicago boys"). Por su parte, Luis y Enrique intentaron mediar entre ambas coaliciones. La idea de incluir interlocutores dentro de la empresa no incluía la fragmentación que originó ni la creación de una estructura de mediación. Ambas fueron el producto de la acción de los individuos en su intento por construir sentido en lo que ocurría. De la misma manera, la introducción de los profesionales había sido un intento de los propietarios por reducir el carácter equívoco del ambiente.

Hablando para entender lo que hace, la gente establece redes, en un proceso a la vez social y cognitivo, donde la calidad del conocimiento no puede ser separada de la calidad de las interrelaciones.

El conocimiento organizativo existe siempre y funciona en un contexto determinado. Para que funcione, es necesario que tenga cierta similitud con el de otra gente con la que es necesario coordinar conductas. En muchos casos, cuando el conocimiento construido por una red o por un colectivo es discordante con el de otro con el que debe coordinarse, el conocimiento del otro es percibido como un *sinsentido* y la coordinación es reemplazada por el aislamiento o los enfrentamientos internos. En tanto el *sinsentido* del otro grupo es percibido como una amenaza, el razonamiento defensivo reemplaza al productivo y se instalan estrategias de engaño y rutinas defensivas (Argyris, 1993).

En Quilmes, la capacitación de los profesionales fue posible cuando diferentes grupos, unidos en una nueva red, pudieron dar significado (traer a la existencia) el problema de profesionalización en la empresa. Hasta entonces, no pasaba de ser una necesidad de planta para retener a su gente calificada. En Norte, el conocimiento de los viejos y el de los nuevos se limitaba a su propia coalición, sin poder construir sentido con los otros. En Telecom, en cambio, este proceso de coordinación no se dio de manera similar. La construcción de sentido que había hecho el área de capacitación, poniendo gente en contacto, dejó de ser significativa para la gente de operaciones que necesitaba resultados tangibles. Fue necesaria una nueva relación entre las áreas para que pudieran surgir nuevas propuestas.

Las redes, que brindan asistencia, información o confianza, son a la vez constitutivas y productos de una identidad.

Tanto en Norte como en Quilmes, se vio que nadie individualmente es *viejo*, *nuevo* ni *profesional* en sí, sino solamente en un contexto dado. En Norte, los *viejos* y los *nuevos* habían construido sus propias coaliciones y redes. Las redes se originaban en la acción de sus miembros y al mismo tiempo les daban su identidad. Se era viejo o nuevo por la pertenencia a un grupo determinado. Ser una cosa u otra significaba miradas diferentes sobre la realidad. En Quilmes, la red de profesionales estaba constituida por el personal técnico calificado, el que a su vez adquirió identidad cuando la red comenzó a instituirse. Como contraejemplo, en Telecom fue evidente que los instructores internos no habían sido legitimados como tales por una red de acuerdos, y no pudieron asumir esa identidad aunque estuvieran capacitados para hacerlo.

Algunas redes, a las que denominamos *colectivos*, realizan una construcción de sentido y un quehacer conjunto, para el que al menos sus miembros esperan un desempeño

En Telecom, el área de capacitación funcionaba como un colectivo capaz de generar respuestas a las necesidades de otras redes organizativas. Para generar el programa de instrumentos de medición, el colectivo de capacitación se conectó con la red de operaciones; sin embargo no consiguieron formar un nuevo colectivo porque la construcción de sentido fue disímil. Para unos se trataba de dar un servicio que Operaciones luego debería manejar; para los de operaciones, de un servicio que sería operado por Capacitación.

En el caso Quilmes, el colectivo que constituía la red de programa no tomó una forma institucional determinada como en Norte; sin embargo, actuó como tal. Liderado por la gente de recursos humanos, definió los acuerdos necesarios para llevar adelante el programa, al mismo tiempo que se hacían las distinciones necesarias para delimitar el grupo-objetivo de jóvenes profesionales.

En Norte, el *team building* permitió construir un nuevo colectivo, al que hemos llamado *red de programa*. El desempeño de este nuevo colectivo tiene que ver con la creación de vínculos entre los otros dos.

Un colectivo es capaz de aprender como tal en tanto sus agentes mejoran sus contribuciones, sus representaciones y su subordinación al conjunto.

En Norte, hemos visto como la mediación de Luis y Enrique ayudó a formar una nueva red, el Comité de programa, capaz de generar colectivamente nuevas representaciones (“se trata de una brecha, no de una guerra”), contribuciones (convertir juicios acerca de los otros en pedidos) y subordinaciones (a un nuevo colectivo gerencial, formado por *nuevos* y *viejos*), capaces de mejorar el ajuste entre ambos grupos.

En forma semejante, en Quilmes, a lo largo de ajustes sucesivos y definiciones progresivas, el colectivo que condujo el programa definió junto con el grupo objetivo de profesionales los roles que se esperaban del grupo de profesionales jóvenes y los de la estructura de poder de la organización en relación con ellos.

En Telecom, Capacitación, como colectivo, se mostró capaz de aprender en tanto fue incorporando las diferentes distinciones y restricciones que aparecían en las redes organizativas que lo sustentaban. De esa manera, utilizó el ómnibus con distintos objetivos a medida que avanzaba el proceso, del mismo modo que percibió la necesidad de pasar de una capacitación orientada simplemente al contacto a otra más centrada en la transferencia de lo aprendido a tareas específicas.

Los actores son capaces de desarrollar en conjunto contribuciones, a las que llamamos *capacidades colectivas*, que probablemente no podrían desempeñar en forma individual.

En Norte, las primeras capacidades colectivas estuvieron ligadas a la construcción de representaciones capaces de conectar ambos grupos, convirtiendo conocimientos tácitos en explícitos. Luego, de la capacitación

surgirían otras relacionadas con el manejo de la información y las relaciones interpersonales, que permitieron interrelaciones más ajustadas entre *viejos* y *nuevos*.

En Quilmes, más allá de las capacidades que se constituyeron en la red de programa, el grupo de profesionales aprendió a trabajar en forma conjunta e interdisciplinaria en nuevos proyectos que antes eran privativos de la cúpula organizativa.

En Telecom, Capacitación, como colectivo, desarrolló capacidades colectivas relacionadas con la lectura y el aprovechamiento de oportunidades en su contexto. Las nuevas interacciones que facilitaron en las etapas iniciales probablemente ayudaron a generar nuevas capacidades en la organización.

Las redes, como sujetos de generación de capacidades colectivas, son para los individuos contextos de enseñanza, tanto para la preservación como para el cambio.

En Norte, los *viejos* y los *nuevos* actuaban como dos colectivos, cada uno con su propia construcción de sentido. Las interrelaciones entre ellos eran poco ajustadas para el desempeño requerido. Los gerentes de áreas centrales no tomaban contacto con los *viejos* y, como no lo hacían no se sentía seguros para hacerlo. Los gerentes de local funcionaban con una rutina defensiva similar: "como no puedo preguntar no sé y como no sé no me puedo hacer responsable". Este ambiente de preservación se modificó por las nuevas interacciones, que se nutrieron de los lazos de confianza que generaron cada una de las redes existentes y de las propuestas de nueva red formada por el Comité de programa y los consultores.

En Quilmes, el programa marcaba la definición de una red profesional dentro de la organización. Esta red incluía tanto a los profesionales que participaban en el curso como a los mecanismos y a las definiciones institucionales creadas para decidir sobre la forma que el programa: quiénes eran profesionales, quiénes y cómo lo decidían, qué podía esperar un profesional en la empresa, qué se podía esperar de un profesional en la empresa, qué tipo de iniciativas podía tomar, con quiénes y cómo se relacionaba, cómo se decidía, con quiénes y cómo se relacionaba, etc. Cuando esta red se constituyó comenzó a dar a sus miembros elementos de acción más allá de los contenidos del programa. La retención de las redes descritas y el impacto de sus pautas en la organización eran en sí más importantes que los contenidos del curso.

En Telecom, el proyecto de capacitación para el uso de medidores digitales requería la operación conjunta de diferentes grupos, entre ellos capacitación, supervisores, operaciones, abastecimiento y remuneraciones. Cada uno de estos grupos actuaba en función de sus propias redes y de necesidades percibidas desde las interacciones que se operaban en las mismas. En tanto el programa no constituyó una red de programa lo suficientemente sólida como para permitir nuevas interacciones y nuevas representaciones, cada red operó desde su propia perspectiva, lo cual actuó como un contexto que dificultaba la trasmisión del conocimiento a través de instructores externos, que era lo que el colectivo de capacitación esperaba que sucediese.

La creación de significados compartidos que estas redes implican no es otra cosa que un proceso de institución y destitución que lleva consigo el cuestionamiento de instituciones asociadas con distinciones organizacionales, funcionales y jerárquicas (coercitivas), grupales (normativas) o individualmente internalizadas (cognitivas).

En los tres casos las nuevas interacciones cuestionaron instituciones existentes. Para que estas variaciones sean retenidas es necesario que formen parte de la construcción de sentido de los constituyentes de la situación.

En Norte, se cuestionaron instituciones cognitivas, “los gerentes no escuchan, miran”; normativas, “el gerente hace lo que los dueños hacen”, y coercitivas como el rol de los auditores o el manejo de los márgenes de ganancia.

En Quilmes, diferentes instituciones organizativas como “poder y conocimiento son la misma cosa”, “el rol surge del área de la organización y de nivel que se tiene en la misma” o “los empleados no manejan datos sobre la marcha económica de la empresa” fueron desafiadas por el desarrollo de las nuevas redes y la constitución del programa.

En Telecom, la falta de interacción entre los diferentes grupos que debían operar en el programa parece haber impedido el cuestionamiento de instituciones que en su momento dificultaron la transferencia de aprendizajes. Aparentemente, el programa exigía cambiar algunos supuestos cognitivos, como “el supervisor siempre sabe más sobre cualquier tema que los operarios a su cargo”; expectativas de rol, “un buen operario es aquel que puede capacitar a sus compañeros”, y reglas de juego, “se paga por resultados antes que por cantidad de horas dedicadas”, que nunca fueron puestos en discusión.

Cuando los modelos de aprendizaje limitados y las rutinas defensivas instalan temas “indiscutibles”, la calidad de la interrelación y la capacidad de desarrollar nuevos conocimientos caen en forma conjunta.

En Norte, cada uno de los colectivos había convertido sus representaciones básicas en indiscutibles. Así los nuevos gerentes de área centrales actuaban como si pensarán:

- “Nosotros sabemos, por eso no nos entienden”.
- “Los gerentes de local no saben, por eso no pueden dar información”.
- “Los pedidos de información escrita que enviamos son claros, el que no los entiende es porque no puede entender nada”.

Los gerentes de local, actuaban como si pensarán:

- “Alguien nos vas a mostrar siempre qué es lo que debemos hacer”.
- “Los *nuevos* son Chicago Boys, no entienden nada de supermercados”.
- “Un gerente de local sabe todo y decide de inmediato”.

Estos indiscutibles impedían las interacciones que pudieran cuestionarlos, con lo cual ayudaban a reforzar el aislamiento de los grupos y a hacer crónica la situación.

En Quilmes, de la práctica de la antigua cultura se pueden inferir teorías de la acción indiscutibles:

- “Estamos aquí para fabricar cerveza”.
- “Lo que es necesario hacer lo saben quienes mandan”.
- “Conocimiento es poder y poder es conocimiento”
- “No puede haber en la organización conocimientos que no se correspondan con prácticas organizativas validadas”.

La percepción del nuevo contexto, junto con la formación de nuevas redes, llevó a una explicitación y a sucesivas discusiones de esos “indiscutibles”. El programa y las nuevas capacidades colectivas emergieron de esas discusiones.

En Telecom, el colectivo de capacitación se mostró capaz de desafiar muchos *supuestos* a partir de sus percepciones. Por ejemplo que la capacitación se limitaba a *mostrar cosas y poner gente en contacto*, que el contexto de la capacitación es el aula y no el lugar de trabajo, o que los instructores son instructores y los operarios operan. A partir de esto intentó un programa que no se limitara a mostrar sino que pusiera nuevas habilidades en práctica, en el que los operarios enseñasen y el lugar de entrenamiento fuera el puesto de trabajo. Tal como se señaló, el logro del programa fue parcial, y es posible advertir una relación directa entre los aspectos que no se concretaron y los temas que no fueron puestos en discusión.

La organización es un ambiente semántico. El lenguaje juega un rol fundamental en la construcción de la identidad de los individuos, de los colectivos y de la organización.

En Norte, al cuestionarse las instituciones que lo impedían, surgieron nuevas conversaciones, indispensables para cambiar las representaciones de rol de cada uno de los grupos: ¿puede preguntar un gerente cuando no sabe?, ¿cómo se manejan las relaciones interpersonales?, ¿qué tipo de decisiones puedo tomar si soy responsable del local?, ¿qué información necesito para tomarlas? Las nuevas conversaciones no hacen solamente a quién habla con quién, sino a qué temas se tratan.

En Quilmes, a partir de la definición de un grupo profesional con un rol en la organización, necesariamente emergieron conversaciones nuevas: ¿puede gente con conocimiento tener poder aún sin tener rango gerencial?, ¿puede haber en la organización otras fuentes de conocimiento distintos de los validados por el poder?, ¿puede ser valioso un conocimiento que no esté validado por la práctica organizativa?, ¿es valioso que haya gente que maneje conocimientos más allá de sus propias funciones?. Difícilmente estas conversaciones hubieran podido darse dentro de las redes funcionalmente establecidas; eran nuevas conversaciones en nuevas redes.

En Telecom, aunque los logros fueron importantes, interesa observar el papel de las conversaciones que no se mantuvieron en su momento. No fue tema de conversación cómo haría la gente para poner los conocimientos en acción. Tampoco se discutió quién se haría responsable de que los operarios

seleccionados efectivamente funcionaran como instructores internos, ni si la gente de abastecimiento se ocuparía de la compra de nuevos equipos o si la gerencia de recursos humanos modificaría el sistema de remuneraciones. Todos los actores omitidos en la conversación aparecieron más tarde, de una u otra manera, obstaculizando el proceso de transferencia de lo aprendido a la acción.

El conocimiento organizativo no es un conocimiento descontextualizado, susceptible de ser tomado como un "objeto" y aplicado en cualquier circunstancia.

El conocimiento de los gerentes de local, en Norte, era un conocimiento tácito, incorporado a la identidad del colectivo; en tanto no estaba puesto en palabras, difícilmente fuera discutible. El nuevo conocimiento solamente podía ser incorporado si primero se discutían los conocimientos tácitos. Para volverse transferible, debía primero explicitarse y luego convertirse en acuerdos, dentro y fuera del colectivo, con la red de programa y con los *nuevos*.

Los conocimientos que trajeron las universidades jugaron un papel importante en Quilmes, no tanto en la construcción de una *disciplina* (que la cantidad de horas no permitía) sino porque facilitaron el diálogo entre profesionales de diferentes áreas. Así como el programa de capacitación se nutrió de conocimientos que no hubieran servido en la antigua configuración organizativa, muchos conocimientos organizativos tradicionales, tales como "el mejor tutor es quien tenga nivel más alto en la organización", probaron ser inválidos.

En Telecom, el conocimiento acerca del manejo de medidores fue visto como un conocimiento "técnico", que simplemente debía ser "aplicado". Se suponía que si no se "aplicaba" era simplemente porque no se sabía cómo hacerlo. La falta de conversaciones acerca del contexto de transferencia, sobre la base institucional del proyecto, parece haber estado en el origen de sus debilidades. La gente sabía utilizar los instrumentos, lo que no sabía era cómo organizarse para enseñarle a sus pares a hacerlo. El conocimiento "técnico" era incapaz de producir por sí mismo cambios en las rutinas.

La generación de capacidades colectivas no requiere solamente de aprendizajes individuales, sino de aprendizajes que tienen que ver con la coordinación de conductas y con la formación de redes que permitan el desarrollo de esas conductas en la organización.

En Norte, los nuevos conocimientos que cada uno de los colectivos (la red de programa, los *nuevos* y los *viejos*) debía incorporar eran susceptibles de ser puestos en práctica mientras permitiera mantener la pertenencia al grupo de origen (identidad) y relacionarse con los otros dos grupos de una forma más ajustada.

En Quilmes, el valor de los aprendizajes y conocimientos que construyeron la red de programa no provino sólo de las habilidades adquiridas por *cada uno* de sus miembros, sino de las posibilidades surgidas de las interacciones de ese colectivo. Lo mismo ocurrió con el grupo de *profesionales*, que instaló formas

de desempeño interdisciplinario hasta entonces escasas o desconocidas en la organización.

Telecom, por su parte, constituye un excelente ejemplo de cómo la suma de los aprendizajes individuales no produce un aprendizaje colectivo. Cada uno de los participantes parece haber aprendido a utilizar los medidores, los que no lo hicieron no fue porque no supieran, sino porque no encontraron en el lugar de trabajo la factibilidad o los acuerdos necesarios. Los instructores internos sabían utilizar los aparatos y sabían enseñar a hacerlo; sin embargo los procesos de enseñanza entre pares solamente funcionaron cuando obtuvieron condiciones organizativas propicias, no cuando capacitación lo había planeado.

Los procesos de generación de capacidades colectivas, a la vez cognitivos y sociales, comienzan mucho antes que el proceso de capacitación mismo y se manifiestan en las redes y en los acuerdos que sostienen el programa de capacitación.

Las representaciones básicas que nutrieron el programa de Norte emergieron de la interacción de los tres colectivos que lo sostenían, las definiciones centrales, *contenidos no disciplinares, instrucción a cargo de los nuevos y los consultores actúan como mediadores*, estaban integradas a las redes mismas que lo constituyeron como tal.

La definición del programa de Quilmes significó, en sí, un cambio organizativo y la creación de nuevas reglas institucionales. Este hecho se concretó en nuevas reglas y en nuevos supuestos que se gestaron antes o conjuntamente con el diseño de la capacitación. En el programa, durante la instrucción, las reglas de juego en apariencia no fueron puestas en discusión, pero el programa mismo era producto de esa discusión.

En Telecom, el programa resultó exitoso en el desarrollo de capacidades individuales; sin embargo, no consiguió desarrollar capacidades colectivas hasta que la organización no fue capaz de generar los acuerdos y la factibilidad necesarios.

La generación de nuevas capacidades colectivas no depende de los contenidos de la capacitación en sí, sino de la calidad de los procesos de interrelación y de formación de redes dentro y fuera de la organización.

En Norte, las nuevas capacidades colectivas se relacionaban con el enlace entre los dos colectivos constituidos. Estas capacidades no surgieron de los contenidos del programa: el hecho de que los instructores hayan sido los *nuevos*, la propuesta de rol que surge de la red de programa y la dinámica de la capacitación fueron decisivos en su conformación. La historia de la constitución de las nuevas capacidades es también la historia de la constitución del programa.

Los contenidos del curso de Quilmes merecieron, durante la gestación del programa, mucha menos discusión que las definiciones institucionales. Este hecho no parece haber sido producto de un descuido sino de un sentido de prioridades. La identidad del nuevo colectivo no dependía tanto de qué contenidos específicos compartieran sino del lugar institucional que el colectivo

ocupara. El establecimiento de ese lugar requería de los acuerdos mencionados, que constituyeron al programa como tal.

En Telecom, el diseño del curso fue una propuesta de conversaciones específicas sobre cierta agenda surgida de conversaciones anteriores. En tanto la multiplicación de los aprendizajes y la utilización posterior de los equipos no habían sido conversados, el curso trató sobre cómo usar los instrumentos pero no sobre el contexto en el que serían usados. Lo que parece haber funcionado mejor es lo que estaba instituido y tenía a Capacitación como red de programa: el ómnibus y los instructores externos. Esto no sucedió con todo el mecanismo que le seguía. No hubo redes porque no hubo conversaciones y viceversa, los contenidos del curso no pudieron suplir esta carencia porque eran producto de esa carencia.

La capacitación ayuda a formar nuevas redes, pero la posibilidad de esas redes de transferir las construcciones de sentido que, como colectivo, hacen al ambiente organizativo en situación de instrucción está condicionada por la red de programa que las sustenta.

En Norte fue necesario constituir una nueva red, la de programa, para obtener capacitación. A su vez, la capacitación permitió el surgimiento de al menos una nueva red (la que formaron conjuntamente *nuevos y viejos*) y nuevas posibilidades de interacción para las existentes. Las nuevas creaciones de sentido permitieron la ruptura del aislamiento de los dos colectivos. Cuando ambos comenzaron a interactuar constituyeron una nueva red conjunta capaz de ajustes antes impensables.

En Quilmes, una nueva red formada sobre todo por gente de recursos humanos, de comercial y de planta, permitió el surgimiento del programa. Éste, a su vez, le dio identidad y legitimidad a la nueva red de profesionales.

Telecom nos permite ver cómo un buen programa de capacitación, al no lograr la red de programa que necesitaba, no pudo sustentar una red de instructores internos. Aunque no poseemos evidencias definitivas, podemos suponer que una nueva red en el área operativa, o simplemente la antigua cultura de las *cuadrillas*, permitió que los que conocían el manejo de los instrumentos entrenaran a sus pares.

5.5. Consecuencias prácticas

Hace falta una reivindicación de la receta. Las recetas, junto con un ordenamiento para hacer frente a la naturaleza ambigua de la experiencia, son indispensables para organizar. Sirven cuando son esquemas de expresión, contienen directivas para la acción, o esquemas de interpretación, cuando ayudan a entender qué es lo que una persona se propone observando lo que hace⁴⁴ (Schutz, 1964).

⁴⁴ Weick (1979) recuerda que Simon también se refiere a las recetas. Equipara recetas a descripción de procesos, como opuesto a descripción de estados. Una descripción de estados sería “*un círculo es un espacio delimitado por todos los puntos equidistante de un punto dado*”, una receta para ese círculo sería

Esta tesis comenzó con preguntas muy específicas y terminó orientándose al análisis del proceso de construcción de sentido en redes organizacionales. En los párrafos que siguen, a partir de las consideraciones teóricas y de la acción desarrollada por los expertos en los casos, propondremos un grupo de pautas normativas de intervención -recetas- basadas en este enfoque.

En otras palabras, la pregunta es: ¿Qué consecuencias prácticas tiene el hecho de concebir a la capacitación como parte de un proceso mayor de generación de capacidades organizativas?

Si tomamos los tres casos como ejemplo, podemos ver los supuestos en un experimento real:

- Un caso en el que la propuesta no fue alcanzada en su totalidad por falta de una red, a pesar de contar con un muy buen microdiseño.
- Un caso en el que la red fue espontánea y la propuesta lograda.
- Un caso donde la construcción sistemática de la red fue parte del diseño y la propuesta también se logró.

Como los tres casos elegidos son de buena factura, tienen diversa complejidad y están referidos a contextos diferentes, es riesgoso afirmar que alguno muestra *mejor* desempeño que otro: los operarios de Telecom, por ejemplo, aprendieron a manejar los instrumentos a partir de la *masa crítica* que los instructores externos habían dejado. Las habilidades parecen haberse diseminado como para que en el momento de las entrevistas, cuatro años después de la auditoría, el uso de los medidores digitales fuese cotidiano.

Aparentemente, la diferencia reside en que cuanto más deliberadamente orientada estuvo la propuesta a constituir una red de programa y tomar el proceso global, incluido el diseño de la capacitación, mejor permitió que la conciencia de los actores abriera nuevas posibilidades de aprendizaje partiendo de la experiencia.

Si algo diferencia a los casos Quilmes y Norte de Telecom, no es el logro de resultados sino la capacidad de distinguir y corregir errores. Esta posibilidad de corrección probablemente sí incida en el plazo para el logro de los objetivos, la economía de esfuerzos y, sobre todo, la capacidad para distinguir nuevas necesidades y orientarse hacia ellas. Si algo parece débil en el proyecto pionero de Telecom es la capacidad de evaluar la marcha del proceso y, desde allí, corregir. De hecho, la auditoría del programa fue encarada cuando ya había pocas posibilidades de corrección.

Se podría afirmar que la primera consecuencia práctica de este enfoque es que, como ocurre en los programas de calidad, la evaluación pasa a ser parte constitutiva del diseño mismo (Pain, 1993).

A continuación presentamos diez consecuencias prácticas de los casos analizados y de su discusión teórica:

“rote el compás con un brazo siempre sobre el mismo punto, hasta que el otro brazo haya llegado al punto de partida”.

1. Manejar marcos temporales más amplios.

Los plazos de la generación de capacidades organizativas comienzan mucho antes que la capacitación. Para poder comprender cómo la capacitación se inserta en esas necesidades es preciso pensar, hacia atrás y hacia delante, con plazos menos cortos que los usuales.

Parte de las consecuencias de pensar con un modelo *escolar* es que se toman parámetros temporales relativos al aprendizaje individual que se produce en el aula. Como hemos visto, hace falta mucho tiempo, antes, para conformar la red de programa y mucho tiempo, después, para que las redes conecten los distintos colectivos involucrados.

2. Preguntarse por la génesis del programa.

Quiénes y cómo construyeron el enunciado del problema es parte de la cuestión. Las preguntas de nuestra investigación sobre la forma en que el programa fue generado, que permitieron reconstruir su sentido, deberían ser la primera etapa de cualquier proceso de diseño orientado a la generación de capacidades colectivas. En muchos casos, revisar la forma en que los problemas son construidos es parte de la generación de una capacidad colectiva en sí misma.

Si algo diferenció el proceso de recolección de los materiales para los casos, fue la cantidad de gente que, en cada empresa, al ser entrevistada podía dar cuenta del proceso global y analizarlo en el marco de la organización en su contexto. En Norte, el número fue mayor. Creemos que eso se debió, al menos en parte, a que el programa en su conjunto había sido discutido con la línea como parte del proceso del diseño. Esa capacidad adquirida implica un grado mayor de ajuste de la mente colectiva. Un producto de la capacitación especialmente valioso y que no se opera dentro del aula.

3. Considerar el macrodiseño de la actividad como una acción participativa y como parte del proceso de generación de las capacidades colectivas que se buscan lograr.

El relevamiento de la génesis del programa (cuando tiene retroalimentación) y la actividad de *team building*, como se operó en Norte, son actividades participativas que permiten que los actores reconstruyan y compartan un cuadro general que, como dijimos, es parte importante del proceso de aprendizaje.

Lo primero que podemos observar en los tres casos se refiere a la construcción de las redes de programa. En Telecom, la red no era suficiente para sostener lo que el programa se proponía. En Quilmes, había una red surgida del accionar intersubjetivo de construcción de sentido, que no tenía bases extrasubjetivas aparentes, pero funcionó. En Norte, los consultores buscaron constituirla deliberadamente. Nos concentraremos en este último caso.

Aunque la demanda llegaba con *nombre* -"un programa de management para gerentes de local"-, los consultores se propusieron entender cómo se había llegado a esa conclusión y quiénes compartían el pedido. Por lo general, se trata de una coalición rápidamente distinguible a través de preguntas como:

¿Cuál es el problema?

¿Cómo se sitúa el problema en el contexto y la estrategia de la empresa en general?

¿Quiénes son las personas clave vinculadas con esta necesidad?

¿Quiénes han hablado acerca de esta necesidad?

¿Quiénes protestarían si no se hace nada?

¿Quiénes más podrían tener conciencia del problema?

¿No estamos olvidando a ningún interlocutor válido?

¿Con quiénes habría que hablar sobre este tema?

En el caso de Enrique, estaba claro que su pedido había sido bastante conversado con la gente clave. El consultor incluyó en su propuesta la idea de la red de programa, bajo la forma de un comité, y la realización de un *team building*. En la siguiente reunión, al incorporarse Marisa, que quedaría a cargo del proyecto, volvió a verificar con quiénes se había hablado del asunto dentro de la organización, pero agregó algunas preguntas sobre los temas que deberían discutirse en el programa y por qué.

De las respuestas, surgió que el rol pedido a los gerentes de local había que hacérselo a ellos, no a los consultores. Para eso sería necesario explicitarlo y asegurarse de que tuvieran todos los elementos necesarios. Si esa sería la función del programa de capacitación, su enfoque no podía surgir desde las “disciplinas” abstractamente consideradas sino del diálogo con los interlocutores dentro de la organización.

Este enfoque cuadraba bien con la visión de Luis y Enrique de una “brecha” entre dos grupos, y con la idea del segundo de que los mismos gerentes de áreas centrales, los nuevos, debían ser los instructores. En este caso, no hubo problemas para que lo aceptaran⁴⁵.

Antes de la reunión de *team building*, la propuesta fue discutida con un grupo formado por gerentes nuevos y antiguos de áreas centrales y con gerentes regionales, que supervisaban a los gerentes de local, y tenían una historia parecida. La reunión de *team building* fue diseñada para discutir qué estaba pasando afuera de la empresa y qué debía suceder adentro. La actividad se abrió formando grupos al azar para que, con la ayuda de foto recortadas de revistas, cada grupo hiciera un *collage* para explicarle a los otros cómo imaginaba el supermercado dentro de cinco años: los mapas cognitivos habían sido puestos en discusión.

Los temas y la actividad inicial coincidían muy bien con lo que Weick considera el foco del problema de la construcción de sentido: “¿qué es lo que hay afuera,

⁴⁵ Sin embargo, es común que los haya. En muchas organizaciones, la fragmentación llega al punto de que el área de capacitación se limita a repetir mecánicamente programas de capacitación con ciertos títulos, aún cuando los acuerdos de base hayan desaparecido hace tiempo o no hayan existido nunca. En ese caso, la ayuda que ese sector necesita probablemente no sea la de un programa en especial sino construir su red, para ello un *team building* como el de Norte puede ser un buen punto de partida.

qué es lo que hay aquí y quiénes debemos ser nosotros para manejarlos con estas dos cosas?”.

El *team building* tiene por objeto asegurar que el grupo que lidera la organización lidere también la actividad y, sobre todo, que haga una construcción de sentido coherente entre una y otra. Por ese mismo motivo, también surge del *team building* el Comité de programa.

A continuación, algunas preguntas útiles para constituir el Comité de programa:

¿Quiénes deberían integrar el Comité?

¿Están involucrados todos los entornos críticos relacionados con el problema a resolver?

¿Por qué puede interesarle formar parte a cada uno de los participantes?

¿Cómo serán convocados?

¿Cuáles son los temas que el comité debe necesariamente discutir?

¿Qué modalidad de trabajo adoptará?

En Quilmes, esta tarea fue realizada por la gente de recursos humanos. Quedó reflejada en su preocupación por involucrar a la gerencia general (“si no, bajan las ventas y te sacan el master”), en lograr el compromiso de las áreas para seleccionar los participantes, asegurar que puedan concurrir regularmente y poner en discusión los contenidos. También en decisiones básicas orientadas a asegurar la coherencia interna, como que los gerentes no debían ser profesores; seleccionar temas independientemente de que en ese momento fueran de aplicación en la organización, o dejar la organización del currículo a las universidades.

A primera vista, las decisiones tomadas en ambos parecen opuestas desde el punto de vista técnico; sin embargo eran adecuadas si se atiende a la coherencia del diseño con el sentido del programa en su propio contexto.

Telecom, en cambio, partía de una situación de alta fragmentación o muy poca integración. Suele suceder que hacer lo necesario es más difícil cuanto más necesario es. En el contexto de la empresa en ese momento hubiera sido muy difícil organizar un *team building* para un problema tan circunscrito como el de medidores, y también para el área de capacitación hacerlo a través de sus propias redes (como sucedió en Quilmes). Ya hemos señalado que esa falta de acuerdos iniciales repercutió sobre el impacto del programa.

La etapa que estamos describiendo suele ser vista como *previa* a la capacitación, y esto es cierto. Sin embargo, si el enfoque está centrado en la construcción de capacidades colectivas, ya nos encontramos en pleno proceso. Los consultores o la gente de las áreas están tejiendo las redes y sosteniendo las conversaciones que dan sentido al *enactment* que se está gestando.

Recordemos que muchos de los *insights* decisivos en los tres programas provienen de esta etapa:

- En Telecom, el problema no era poner gente en contacto sino transformar rutinas de trabajo. Era necesario utilizar la capacidad de enseñanza de la gente que trabajaba en la organización.

- En Norte, era preciso lograr que ambas coaliciones (viejos y nuevos) pudieran operar coordinadamente; discutir lo que un gerente hacía, lo que debía hacer y qué necesitaba para hacer algo diferente. Además, los consultores debían actuar más como mediadores, *coaches* y facilitadores que como instructores; los instructores debían ser los gerentes.
- En Quilmes, los profesionales debían trabajar en redes más allá de la estructura; era necesario diferenciar poder político, capacidad técnica y potencial, debían manejar contenidos independientemente de que hubieran sido o no adoptados por la organización.

A veces ocurre que, a efectos de diseñar el programa, el consultor logra estos *insights* rápidamente a partir de una primera entrevista. De todas maneras, lo importante es ponerlos en discusión entre los diferentes grupos involucrados; este puede ser en sí mismo un aprendizaje colectivo significativo. No alcanza con que los consultores o los especialistas discutan entre sí los procesos de diseño y de seguimiento de un programa de capacitación. Es importante que los discutan con la línea. Una vez más: no es una actividad previa a la generación de capacidades colectivas, es parte de ella.

En este caso, las preguntas orientadoras serían:

¿Cuáles son los temas que esta actividad no puede dejar de poner en conversación?

¿Qué objetivos explícitos asume el programa?

¿Se están contemplando todos los puntos de vista relevantes en esos objetivos?

¿Hay otras expectativas, en los mismos o en otros grupos, que no aparezcan reflejadas pero que deberían tenerse en cuenta?

¿Quiénes son los primeros destinatarios de este programa?

¿Qué otros grupos están participando en esto aunque no vayan a las clases?

¿Cuáles son las condiciones de trabajo de los destinatarios?, ¿se adapta a ellas el diseño?

¿Cómo sabremos, ellos y nosotros, si están aprendiendo?

¿Habrá una política organizativa que premie el desempeño esperado?

¿Surge del relevamiento una visión común del problema?

Si no fuera así, ¿cómo podríamos segmentar los enfoques? ¿qué es lo que tiene sentido y lo que no lo tiene para cada uno de los grupos involucrados?

¿Refleja este programa un problema organizativo no afrontado?

¿Quiénes deberían conversar acerca de esos problemas?

¿Qué forma de intervención podría facilitar ese diálogo?

¿En qué forma afecta la aplicación de los contenidos de este programa a las formas tradicionales de ejercicio del poder en el lugar de trabajo?

¿Quiénes podrían estar interesados en que los contenidos del programa no se apliquen?

¿Qué tipo de compromisos sería necesario generar para asegurar que los aprendizajes sean llevados a la práctica?

4. Preguntarse por las coaliciones y los grupos.

La pregunta sobre qué es lo que debe aprender la gente es importante, pero es apenas una parte de la cuestión. Como hemos visto, no se trata de que la gente no hace las cosas solamente porque no sabe hacerlas. La pregunta sería, mejor, qué es lo que necesita un cierto colectivo para poder realizar cierta tarea de una determinada forma.

En el caso de Quilmes, la respuesta se relacionaba con la identidad profesional. En el de Norte, con el rol del gerente. En Telecom, con la función de instructor interno.

Ninguna de estas construcciones simbólicas, instituciones, tenía que ver exclusivamente con aprendizajes individuales logrados por los protagonistas directos. En efecto, la identidad profesional, los roles de los gerentes y de los instructores requerían de *otros*, y esos son, precisamente, los constituyentes de la situación. Como hemos visto, si los constituyentes no están involucrados en el programa, los aprendizajes individuales, aunque se logren, no podrán ser transferidos para modificar las rutinas. De allí el señalamiento, en los puntos anteriores, de la necesidad de involucrar a los constituyentes en la red de programa que tiene a su cargo la validación del diseño y el seguimiento del proceso.

5. Preguntarse por los aprendizajes colectivos.

Modificar una rutina por lo general implica conductas coordinadas con otras personas. Como vimos en Weick, la unidad de análisis no es nunca un individuo, sino al menos dos. Cada uno ajusta sus contribuciones y las subordina a sus propias representaciones de lo que hará el otro. Desde esta perspectiva, toda acción de capacitación requiere, en primer lugar, identificar la rutina y el colectivo que debe desempeñarla. En segundo lugar, es preciso definir cuáles son las representaciones actuales.

Detrás de toda acción humana hay una teoría (representación) de la acción (Argyris y Schön, 1974), que informa la acción y le da sentido. Modificar la rutina implica cuestionar esas representaciones para que puedan ser subordinadas con sentido contribuciones diferentes. Esta tarea de identificar las rutinas, el colectivo, las representaciones y la contribución, también requiere participación. En gran medida porque todos estos elementos son conocimientos tácitos, pero fundamentalmente porque es su explicitación lo que permite ponerlos en discusión. Este último dato convierte a ese *hacer explícito* en un objetivo de la capacitación.

Como los colectivos devienen en una unidad de análisis significativa, es necesario volver a prestar atención a la forma en que se organizan los grupos que reciben entrenamiento (quiénes aprenden con quiénes, quiénes hablan

con quiénes sobre qué temas). En gran medida, la capacitación expone a gente que normalmente no habla con otra, a hablar de temas sobre los que normalmente no habla.

Desde la perspectiva del aprendizaje individual, la forma en que se organizan los grupos para el entrenamiento no recibe mayor atención. Se observa solamente que asista gente de más o menos del mismo nivel jerárquico, porque cuando las diferencias son muy marcadas, la participación disminuye por temor a exponerse "no sabiendo", algo que ocurre tanto entre los de niveles más altos como entre los de niveles más bajos. Este problema, merecería en sí mismo atención, como síntoma de una dificultad de aprendizaje. Pero incluso dejándolo por un momento al margen, hay diálogos y acuerdos que sólo son posibles dentro de cada colectivo o entre los distintos colectivos involucrados, incluso de distintos niveles jerárquicos, que participan en el proceso.

La idea de que todo el mundo debe pasar por la capacitación, no importa con quién lo haga, expresa una cierta metáfora *vacunatoria* de la educación: la persona expuesta a los contenidos desarrolla conocimientos que podrá *aplicar* en cualquier contexto. Este enfoque pierde de vista, por una parte, que la revisión de algunas representaciones fundamentales que hacen a la relación únicamente se pueden realizar en diálogo con las personas involucradas. En segundo lugar, se omite que los contenidos⁴⁶ no pueden ser lisa y llanamente *aplicados*; exigen una relectura y nueva significación a la luz de cada situación, que es precisamente lo que distingue los conocimientos frágiles, inertes, de los conocimientos para la comprensión (Tishman S, Perkins y Jay D, 1995).

6. Ampliar el rol de los expertos.

Tomando en cuenta los roles que asumieron los especialistas en capacitación de las empresas y los expertos en los tres casos analizados, las preguntas serían: ¿Qué es lo que se proponían, dado lo que hacían? (interpretación) y ¿qué deberíamos hacer para lograr lo que nos proponemos? (dirección).

En los casos, vimos cómo los consultores asumieron diferentes roles. Unas veces fueron sostén político o garantes de una situación, como las universidades en Quilmes o el primer consultor en Norte. Algunas veces actuaron como asesores, al proponer pasos o estrategias para el manejo de la situación o como instructores, brindando contenidos; otras, como facilitadores, dirigiendo actividades que actúan como *andamiajes* y permitiendo a los participantes acceder a nuevos niveles de conocimiento. En ocasiones funcionaron como entrenadores, *coaches*, cuando preparaban a los gerentes de Norte para manejar un curso; en ese caso, su tarea no se centró tanto en dar contenidos, como en acompañar y, si era necesario, ayudar a la persona a cuestionar modelos mentales que le dificultaban realizar la tarea. Finalmente, y no menos importante, actuaron como mediadores, ayudando a distintos grupos a llegar a acuerdos o a encontrar mecanismos para alcanzarlos.

⁴⁶ Ver la Matriz de Contextos descripta en el Gráfico No.2. En al menos tres de los cuatro cuadrantes, la transferencia de los contenidos de carácter general a la situación específica no puede ser hecha sin una discusión acerca de la relación entre unos y otra.

El otro rol de los expertos se relaciona con el diseño de las actividades, al que en el primer capítulo nos hemos referido como microdiseño. No nos extenderemos aquí sobre este aspecto, ya que es el más conocido y fue tratado en un trabajo anterior (Gore, 1996).

7. Asegurar una estrecha relación entre actividades, contenidos, objetivos y retroalimentación en el microdiseño.

Cuando decimos que los tres casos eran de buena factura, nos referimos a la calidad del microdiseño: el ajuste entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación. En Telecom, los contenidos se referían a un desempeño específico: usar nuevos instrumentos. La instrucción en el lugar de trabajo, en situaciones reales y con los mismos equipos que debían pasar a utilizar en la práctica muestra un muy buen ajuste entre lo que el programa se proponía, sus contenidos, las actividades y la evaluación de los desempeños. Toda la organización del contexto de instrucción permitía que los participantes pudieran evaluar, a través de la actividad misma, si estaban logrando los objetivos.

En Quilmes, el desarrollo de proyectos permitió que los participantes de diversas áreas trabajaran conjuntamente en situaciones iguales o muy similares a las que se esperaba que se dieran en la realidad. En este caso, la expectativa de la red de programa, transmitida al grupo, de que debían ser proyectos reales, podía introducir cierta confusión. Como vimos, el significado de *reales* era equívoco: ¿era real un proyecto solamente en el caso de que luego fuera adoptado por la empresa, o era real en tanto verosímil? Si se hubiera definido el desempeño en términos de la calidad del ajuste grupal, probablemente los participantes hubieran tenido un indicador aun más claro de su desempeño, como para regular sus contribuciones.

En lo que respecta a Norte, el macrodiseño y el microdiseño estaban ligados en una suerte de *cascada*. Las conversaciones en la red redefinían el rol del gerente, el *team building* definía los rasgos de la capacitación, la formación de instructores habilitaba a los gerentes para ponerse al frente de los grupos, las tareas de mediación sostenían el diálogo, las hojas de observación y la redefinición de roles y sistemas de información llevaban los acuerdos a la gestión. Este esquema, sin embargo, constituía un diseño *a priori* sólo en parte, porque en gran medida era producto de las interacciones que se habían establecido.

Si observamos la dinámica de aula, lo que encontramos es un uso intensivo de los trabajos grupales y las simulaciones, como el *role playing*. Al ser entrevistados 18 meses después, lo que mejor recordaban los participantes del módulo de recursos humanos eran, precisamente esas, simulaciones. A su juicio, esas actividades permitían establecer acuerdos sobre la forma de encarar situaciones que antes no se discutían.

Debe observarse que en este caso no hay una *mejor práctica* convalidada y que se enseñe. Hay un acuerdo sobre la forma de encararla, en una simulación de la circunstancia real. Al reproducir la situación real, no se trabaja únicamente con conocimientos explícitos y preexistentes, sino también con conocimientos tácitos que surgen de la acción misma. En la medida en que el caso se discute y los participantes del *role playing* reciben retroalimentación del

grupo, el conocimiento individual y tácito se va convirtiendo en grupal y parcialmente explícito, lo suficiente como para poder ser puesto en discusión.

La actividad de simulación es un *andamiaje*. Está ligada a los objetivos y brinda elementos de retroalimentación, por lo que actúa como contenido.

En los tres casos, y a pesar de las diferencias metodológicas, existen al menos dos aspectos comunes: la estrecha relación entre contenidos, actividades y objetivos, y la retroalimentación que el grupo recibe sobre de su desempeño.

8. Discutir y explicitar los criterios de evaluación, acordar los indicadores de seguimiento.

El esquema más utilizado, o al menos el más citado, para evaluar procesos de capacitación es el de Kirckpatrick (1983). El autor distingue cuatro niveles diferentes: el de la reacción, el de los aprendizajes, el de las conductas y el de los resultados. Esto lleva a evaluar la opinión de los participantes sobre el curso, lo aprendido, la utilización de lo aprendido y el impacto en la organización.

Hemos dicho que el proceso de generación de capacidades colectivas explica y da sentido a la capacitación. En el esquema citado parece operar el supuesto inverso: que es la capacitación la que explica la generación de capacidades organizativas. Si nos basamos en lo que hemos observado en los casos analizados, la pregunta con respecto a la evaluación debería referirse en primer lugar al proceso global: ¿Cómo saber si un proceso de generación de nuevas capacidades organizativas marcha en la dirección correcta?

La respuesta comienza por entender que definir la *dirección correcta* es parte de ese proceso y no una categoría extrasubjetiva que se pueda establecer previamente (Weick, 1995). Es muy probable que para los diferentes grupos involucrados en el proceso la expresión tenga significados parcialmente similares y diferentes. Un mapa de los diferentes grupos, coaliciones o redes involucrados produciría una mapa similar al presentado en el gráfico 1, que se usó para relevar los casos, o en el cuadro 11, que muestra la actitud de los diferentes sectores involucrados en el programa de medidores de Telecom.

Las preguntas para evaluar la marcha del proceso pueden seguir una lógica similar a la de las preguntas iniciales de esta investigación:

¿Cómo se desarrolló el proceso organizativo de acuerdos y decisiones que llevó a construir la necesidad de un programa de capacitación?

¿Refleja el diseño educativo esos acuerdos y decisiones previos?

¿Pueden algunos aprendizajes específicos instituirse en nuevas prácticas? (¿cuáles son esas prácticas, cuáles los colectivos que deben desempeñarlas?).

Más allá del diseño, ¿hay formas de enseñanza organizativa, instituidas en regulaciones, modelos de rol o supuestos cognitivos que faciliten o dificulten los aprendizajes?

¿Qué formas de enseñanza, en el diseño, facilitan los aprendizajes necesarios para instituir esas nuevas prácticas?

¿Qué indicadores podrían dar indicios sobre si las prácticas se están desempeñando en la forma buscada? ¿Cómo podrían medirse?

¿Qué problemas organizativos surgen al intentar poner en práctica los nuevos aprendizajes?

La elección de los indicadores de desempeño, dentro y fuera del aula, es un aspecto clave en el proceso. Aparece un problema común a todos los indicadores: deben ser al mismo tiempo generales, significativos y mensurables. Es importante que los indicadores sean mensurables, porque esto garantiza que se conoce de qué se está hablando. Sin embargo, es complejo lograr indicadores que sean las tres cosas al mismo tiempo. Suele suceder que indicadores significativos y mensurables son demasiado específicos para entender su relevancia en el proceso global, que indicadores generales y significativos no resultan mensurables, y que indicadores generales y mensurables no resultan significativos. Este problema vuelve a la discusión sobre indicadores parte sustancial del proceso de generación de capacidades, ya que lo que se discute es cuáles son los rasgos generales del mismo, qué es significativo y relevante y qué acciones nos acercan a lo que estamos buscando.

Las acciones que llevan a constituir la red de programa, a conformar los colectivos que deben operar y a coordinar significados compartidos, son las mismas que permiten generar y revisar indicadores. De lo anterior surgen por lo menos dos datos importantes. En primer lugar, el proceso de evaluación es constitutivo de la generación de capacidades organizativas y no agregado posterior; en segundo, la generación de indicadores, su medición y evaluación es necesaria en todos los niveles del proceso y afecta a los actores mismos, constituye una guía para la acción y no un control externo.

En el caso Telecom, vimos como la falta de una red de programa, donde pudieran intervenir los diferentes actores, llevó a que datos clave para evaluar la marcha del programa, como la cantidad de gente formada por instructores internos o la cantidad de supervisores que había tomado el curso no se siguieran. En Quilmes, la modalidad de evaluación de aprendizajes y la forma de evaluar los proyectos y sus resultados fue tema de debate de la red durante el desarrollo del curso. En Norte, las hojas de observación para locales reunían buena parte de los indicadores que era necesario observar. Nótese que en este caso, los indicadores de gestión que habían sido determinados *a priori* por las áreas centrales eran técnicamente adecuados pero imposibles de utilizar. Hasta que ambas coaliciones no pudieron trabajar en conjunto, los indicadores fueron inoperantes.

Más allá de la existencia de indicadores compartidos, es lógico que diferentes grupos desarrollen parámetros válidos para los datos que les resultan significativos. La explicitación y discusión de esos indicadores dentro del grupo y con otros grupos es parte del proceso de construcción de los conocimientos para operarlos.

9. Utilizar este enfoque independientemente de las tecnologías. Cuestionar el lugar institucional de la gestión de conocimientos en las organizaciones.

Distintos autores, preocupados por los nuevos enfoques aplicados para promover el aprendizaje en las organizaciones, han señalado el riesgo de que nuevas perspectivas y tecnologías, como el *knowledge management*, sigan portando visiones poco productivas sobre lo que es el conocimiento y lo que se requiere para adquirirlo. Por lo que es posible ver en nuestro trabajo, esas concepciones son las mismas que le quitan efectividad a los procesos de capacitación tradicionales.

Así, por ejemplo, para Cook y Brown (1999), gran parte del trabajo actual en conocimiento organizativo, capital intelectual, organizaciones creadoras de conocimientos, trabajo intelectual y demás está basado en una misma concepción de la naturaleza del conocimiento, a la que los autores caracterizan como una epistemología de la posesión, en tanto trata al conocimiento como un objeto que la gente posee.

Para los autores, esta visión es incapaz de dar cuenta del tipo de conocimiento que existe en la práctica individual y grupal. Mientras que el conocimiento como acción requiere una epistemología de la práctica, la epistemología de la posesión tiende a destacar el conocimiento explícito por sobre el tácito y el individual por sobre el grupal. A su juicio, las organizaciones podrían ser mejor comprendidas si el conocimiento y la capacidad de conocer fueran tratados como dos factores diferentes y mutuamente potenciadores. Desde esta perspectiva, el conocimiento es una herramienta para conocer, un aspecto de la interacción con el mundo social y físico. El interjuego entre el conocimiento existente y la actividad de conocer genera nuevo conocimiento y nuevas formas de conocer.

En forma similar, Pfeffer y Sutton (2000) han señalado que las prácticas típicas de *knowledge management* tienden a empeorar la brecha que existe en las organizaciones entre lo que se sabe y lo que se hace. A juicio de los autores, la gestión de conocimientos tal como se la practica enfatiza la tecnología y la transferencia de información codificada, y tienden a tratar al conocimiento como algo tangible, un inventario, separándolo como objeto del uso de ese objeto. Los sistemas formales no sirven para almacenar o transferir conocimientos tácitos y la gente que debe transferir e implementar los sistemas normalmente no entiende el trabajo real que está siendo codificado. Por último, la gestión de conocimientos se centra en prácticas específicas y dejan de lado los marcos generales que le dan sentido.

Michael Earn y Ian Scott (1998) analizaron el trabajo de varios Chief Knowledge Officers, función que en el momento de su investigación existía en unas 25 empresas de Estados Unidos y Europa. Lo que encontraron es que estas gerencias generalmente manejaban pequeños grupos de trabajo, con bajo presupuesto, cuyo rol era:

- Desarrollar una visión corporativa de la gestión del conocimiento.
- Promover una agenda que llevara a los gerentes a adoptar modelos, lenguaje y marcos para una gestión del conocimiento.
- Supervisar el desarrollo de una infraestructura de gestión.

- Apoyar una comunicación adecuada para la gestión del conocimiento, dentro y fuera de la organización.

En buena parte de las organizaciones relevadas, el conocimiento era visto y tratado como información, de modo tal que la gestión del conocimiento no era más que una extensión de los servicios control de gestión existentes.

Gladstone (2000), por su parte, señala que en muchos casos se llama *gestión de conocimientos* a la mera utilización de listados de argumentos para manejar las ventas telefónicas cuya utilización es rígidamente controlada. En esa línea, advierte el autor, es posible que los diferentes programas y herramientas que inundan el mercado no sean sino fuente de frustración, en tanto estos paquetes que apoyan prácticas lógicas y lineales inhiben toda capacidad de creación y aprendizaje.

Estas observaciones concuerdan con las que hemos hecho en relación con los procesos de capacitación. Nuevamente, encontramos una concepción errada del conocimiento y del conocer, del lugar que ocupan en la organización y de la forma en que son producidos y transmitidos. Una vez más, acciones sistemáticamente equivocadas que se originan en una epistemología equivocada.

Lo analizado hasta aquí agrega además una observación importante acerca del lugar institucional que se le da a la gestión del conocimiento en las organizaciones. En el esquema corriente la capacitación es una *incrustación* escolar distanciada de la acción y de los procesos institucionales que orientan la generación de capacidades organizativas. En los nuevos esquemas, más allá de los cambios de nombre y de nivel, existe el riesgo de perpetuar los mismos rasgos que se observan en la capacitación, solamente que esta vez convirtiendo una actividad que debería ser de soporte, mediación y facilitación en una de control.

10. Llevar las redes de aprendizaje más allá de los límites de la organización.

Hemos señalado que el aprendizaje necesario suele superar los límites jurídico-propietarios de la organización. Del mismo modo que afirmamos que las consecuencias teóricas y prácticas de esta investigación abren campo a nuevas indagaciones acerca del papel de las tecnologías digitales en la generación de capacidades organizativas, podemos decir que hay un campo en lo que respecta a colaboración entre diferentes organizaciones y grupos: proveedores, clientes, organizaciones no gubernamentales, organizaciones de gobierno, entidades de investigación, educativas y otras.

Es muy probable que en todos estos casos la construcción de nuevas redes y de significados compartidos sea también la base de todo el proceso.

6. Glosario

Este glosario está referido al significado que le hemos dado a algunas palabras clave en el texto. No intenta dar definiciones generales o sugerir la mejor ni la más común utilización de las mismas.

Ajuste: Según Weick y Roberts, la gente actúa ajustadamente cuando lo hace sin descuido, críticamente, con sentido, atentamente, en forma consistente y sostenida; en el accionar ajustado el agente está aprendiendo y cada acción es modificada por su predecesora. Hay diferentes grados de ajuste posible.

Ambientes declarados: Según Weick, ordenamiento del flujo de experiencias que resulta del enactment.

Andamiajes: En el sentido de Vigotsky, estructuras sociales que permiten a la persona acceder a desempeños que no hubiera logrado por sí misma.

Aprendizaje: Correcciones de la conducta en función de expectativas, o corrección de las expectativas, no atribuibles a procesos biológicos de maduración.

Aprendizaje colectivo: Proceso amplio, planeado o no, de generación de conocimientos que lleva a la adquisición de nuevos mapas cognitivos o *schemas* (Fiske, 1982), compartidos y disponibles para ser puestos en acción modificando rutinas organizativas,

Aprendizaje de circuito simple: Según Argyris, aprendizaje orientado a corregir la acción de acuerdo a las expectativas, valores o reglas existentes.

Aprendizaje de circuito doble: Según Argyris, aprendizaje que corrige las expectativas, valores o reglas que guían la acción.

Capacidades colectivas: Desempeños que los individuos pueden lograr actuando colectivamente en el contexto organizativo;

Capacitación: Proceso planeado orientado a promover la adquisición de nuevas habilidades para resolver problemas y para cuestionar los criterios a partir de los cuales éstos son resueltos, susceptible de ser transferida a las rutinas de trabajo modificándolas en parte o sustancialmente.

Coaliciones: Grupos o articulaciones de grupos, más o menos cambiantes en función de intereses, desarrollan objetivos a través de negociaciones.

Colectivo: Redes que realizan un quehacer conjunto, para el que al menos sus miembros esperan un desempeño, y mantienen una interrelación más o menos ajustada.

Conocimiento: Creencia basada en información.

Conocimiento explícito: Conocimiento verbalizado, generalmente controlable, mensurable y administrable.

Conocimiento tácito: Conocimiento no verbalizado, arraigado en la acción y la experiencia, subjetivo y ligado al contexto.

Constituyentes de la situación: Aquellos actores que de hecho tienen alguna participación en la red de programa y cuyo accionar es significativo para los resultados que se esperan.

Construcción de sentido: Proceso mental retrospectivo tendiente a explicar observaciones que discrepan con lo esperable.

Diseño de la instrucción: Planeamiento de la enseñanza.

Educación: Intentos más o menos controlados para lograr ciertos aprendizajes.

Enacted environments: Ver Ambientes declarados

Enactment: Significa tanto *actuar*, poner en acción, como *declarar*, decretar, algo. Según Weick, la gente en las organizaciones reacciona a través de la acción, *actúa*, y luego, mirando lo que ha hecho, *declara* la existencia de una realidad.

Enseñanza: En sentido limitado, acciones más o menos deliberadas llevadas a cabo por un docente para promover aprendizajes y, en un sentido más amplio, la acción que ciertos artefactos, rutinas o lenguajes propios de una red social llevan a cabo promoviendo ciertos aprendizajes en los individuos que se relacionan con ellos.

Ente colectivo: Ver Colectivo.

Equívoco: Según Weick, término que tiene varios significados muchas veces incompatibles entre sí y que no admiten una transacción sino que fuerzan a elegir a uno de ellos.

Escolar: Procesos didácticamente planeados que se proponen lograr aprendizajes a través de un instructor o facilitador ya sea en el aula o en los lugares de trabajo. Se contraponen a procesos *no escolares*, esto es no planeados, que transcurren en la dinámica organizativa misma, sin roles predefinidos de quien enseña y quien aprende y que promueven enseñanzas y aprendizajes.

Exploración: Búsqueda de nuevas posibilidades.

Explotación: Aprovechamiento de las posibilidades existentes.

Institución: diseño estable de actividades repetidas en una cierta secuencia, actividades que se mantienen a sí mismas a menos que haya una acción social destinada a impedirla.

Macro-diseño: Conjunto de decisiones de diseño de la instrucción concernientes a la metodología general de enseñanza, la asignación de recursos, la selección de alumnos, de instructores y el establecimiento de requisitos de ingreso y criterios de evaluación.

Mapas cognitivos: Representaciones en términos de relaciones *si-entonces*.

Mente: Según Bateson, sistema de ideas o representaciones.

Mente Colectiva: Patrón de interrelación que muestra una mayor o menor disposición a actuar con ajuste.

Microdiseño: Conjunto de decisiones de diseño de la instrucción concernientes al proceso por el cual se establece qué es lo que debe ser comprendido por los participantes y qué tipo de desempeños del docente y del alumno son requeridos para lograr y mostrar la comprensión buscada.

Modelo Evolutivo: Modelos que utilizan la selección natural como metáfora explicativa de la aparición y propagación o extinción de cierto tipo de organizaciones o de cierto tipo de conductas en organizaciones específicas.

Modelos Alfa: Según Mc Kelvin, modelos que explican la variación a partir de factores autorizados (establecidos por la autoridad, oficialmente sancionados) y prescriptivos (deliberado, planeado de antemano, conscientemente razonados).

Modelos de aprendizaje limitados: Según Argyris, modelo de aprendizaje comúnmente observable en los seres humanos. Es espontáneo y se caracteriza, en circunstancias percibidas como amenazantes o incómodas, por reemplazar el razonamiento productivo por el defensivo, utilizando estrategias de ocultamiento y engaño.

Modelos Sigma: Según Mc Kelvin, modelos que explican la variación organizativa a partir de factores sistémicos (correspondiente a un grupo de elementos regularmente interactivos que forman un conjunto unificado y espontáneo) y naturales (sin guión, voluntario, que actúan por sí mismos y surgen de un impulso momentáneo).

Organizar: Según Weick, proceso de resolución de los datos equívocos a través de conductas interconectadas en el marco de procesos interdependientes.

Prácticas de enseñanza: Conjunto de acciones e interacciones que constituyen el proceso de instrucción o facilitación.

Red: Según Powell, patrones recíprocos de comunicación e intercambio. Según Callon, ajustes locales negociados por agentes en contacto directo que, por aproximaciones sucesivas, hacen compatibles acciones desarrolladas por un gran número de agentes sin relaciones directas entre sí, deviniendo en formas de organización híbridas que desbordan los límites habituales de la coordinación a través del mercado o de las jerarquías.

Red de programa: Red formada por aquellos que comparten una percepción aproximadamente común de un problema y ven a cierto proyecto de capacitación como una forma posible de encararlo. Incluye no solamente a los actores involucrados sino también a los acuerdos por ellos logrados y la factibilidad técnica de realizar dichas acuerdos.

Reflexión en la acción: Según Schön (1987), es una actividad inteligente. La reflexión no precede a la acción, sino que es un rasgo que se muestra en ésta, como ocurre en una conversación o cuando se despliega una maestría. En algunos casos, frente a una sorpresa, es necesario suspender la actividad y reflexionar sobre ella, eso es lo que llama *reflexión sobre la reflexión en la acción*.

Retención: En términos generales, propagación de una variación. Para Weick es memoria organizativa, un reservorio de creencias que realimenta al proceso

de selección y que, actuando como sucedáneo del ambiente físico, lo reemplaza y lo corrige.

Rutina: Patrón de conducta predecible

Rutinas defensivas: En la modalidad de Argyris (1991), utilizamos esta expresión para designar la institución de los modelos de aprendizaje limitados.

Schemas: Estructuras cognitivas hipotéticas que, activamente, seleccionan y organizan información, han sido comparados a los programas o los entornos en computación en el sentido de que manejan información sobre cómo ordenar la información que reciben.

Script: Literalmente *libreto* o *argumento*. Es un tipo de *schema*, se define como secuencias estandarizadas cuya repetición establece un orden aceptado de interacción.

Selección: Según Weick, asignación de significado a los *ambientes declarados* producto de la variación.

Teorías alogénicas: Según McKelvin, teorías que tienden a explicar la variación como héterogenerada o debida a causas externas a la organización.

Teorías ontogénicas: Según McKelvin, teorías que tienden a explicar la variación como producto de la actividad de los actores o de fuerzas internas de la organización.

Variación: Cualquier cambio o alteración en la forma, apariencia, función o sustancia de algún aspecto organizativo.

7. Bibliografía

- Acuña CH, Tommasi, M. "Some Reflections on the Institutional Reforms Required for Latin America". Conferencia en el Yale Center for International and Area Studies. Institutional Reforms Growths and Human Development in Latin America. New Haven: CT: April 16-17, 1999.
- Aldrich HE y Pfeffer J. Environments and Organizations. *Annual Review of Sociology* 2:79-105, 1976.
- Aldrich H. *Organizations and Environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1979.
- Allport FH. *Pattern and Growth in Personality*, New York: Holt, Rinehart y Winston, 1962.
- Argyris C. Skilled Incompetence. *Harvard Business Review*, 64(5):74-79, 1986.
- Argyris C. *Knowledge for Action*. San Francisco: Jossey Bass, 1993.
- Argyris C. Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*, 69:99-109, 1991.
- Argyris C y Schön D. *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey Bass, 1974
- Argyris C, Schön D. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- Asch S. *Social Psychology*, Englewood Cliffs; Prentice Hall, 1952.
- Austin JL. *How to Do Things With Words*. Oxford: Clarendon Press, 1962. Ed. castellana con prólogo de GR Carrió y EA Ravossi; Buenos Aires: Paidós, 1982.
- Axel E. One Developmental Line in European Activity Theories. En *Mind, Culture and Activity*, M Cole, O Vázquez y Y Engeström, comp. Cambridge University Press, Nueva York, 1997.
- Barley SR. The alignment of technology and structure trough roles and networks. *Administrative Science Quaterly*, 31:78-108, 1990.
- Barley SR. Technicians in the workplace Ethnographic evidence for bringing work into organizational studies. *Administrative Science Quaterly*, 41:404-441, 1996.
- Bateson G. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books, 1972. Versión en castellano, Pasos hacia una ecología de la mente; Carlos Lohlé, editor. Buenos Aires.
- Baum JA y Singh J. Organizational Hierarchies and Evolutionary Processes: Some Reflections on a Theory of Organizational Evolution. En *Evolutionary Dynamics of Organizations*, Baum JA y Singh J, (comps.) New York: Oxford University Press, 1994.

- Beer M, Eisenstat R, Spector B. Why Change Programs Don't Produce Change. En *The Learning Imperative*, Harvard Business Review Book, 1993.
- Berger PL, Luckmann T. *The Social Construction of Reality*. New York, Doubleday, 1967.
- Boekstra G. An Organization is a Conversation. En Grant D y Oswick C, (comp.), *Discourse and Organization*. Londres: Sage, 1998.
- Boesch E. The sound of the violin. En *Mind, Culture and Activity*, Cole M, Vázquez O y Engeström Y, comp. Cambridge University Press, Nueva York, 1997
- Bruner JS. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Paidós: Barcelona, 1998
- Callon M. Le réseau comme forme émergente et comme modalité de coordination: le cas des interactions stratégiques entre firmes industrielles et laboratoires académiques. En Callon M y otros, *Réseau et coordination*. pp. 13-64. Paris: Ed. Economica, 1999.
- Campbell DT. Variation and Selective Retention in Socio-Cultural Evolution. *General Systems*, 16: 69-85, 1969.
- Campbell DT. Evolutionary epistemology. En PA Schilpp (comp.) *The Philosophy of Karl Popper*: 413-63. LaSalle: Open Court Publishing, 1974.
- Carretero M et al. *Procesos de Enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- Carretero M. *Introducción a la Psicología Cognitiva*, Buenos Aires: Aique, 1998.
- Cook SDN y Brown JS. Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science*, Providence: Jul/Ag. 1999.
- Cyert RM, March JG. *A Behavioral Theory of the Firm*. New Jersey: Prentice Hall, 1963.
- Child J. Organization Structure, Environment and Performance: The Role of Strategic Choice. *Sociology* 6:1-22., 1972.
- Dills CR y Romiszowski AJ (comp.). *Instructional Development Paradigms*. Englewood Cliffs, NJ, EEUU: Educational Technology Publications, 1997.
- DiMaggio Paul J. y Powell Walter W (a). Introduction. En DiMaggio PJ y Powell W (comp.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- DiMaggio Paul J. y Powell Walter W (b). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality. En DiMaggio, PJ y Powell W (comp.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

- Douglas M. *How Institutions Think*. New York: Syracuse University Press, 1986.
- Drucker P. *Fronteras del Porvenir*. Buenos Aires: Sudamericana, 1967.
- Durkheim E, Mauss M. De Quelques Formes Primitives de la Classification: Contribution a L' Etude des Représentations Collectives. *L'Année Sociologique* 6: 1-72. 1903. Citado por Douglas, 1986.
- Earl M y Scott I. *What in the earth is a CKO?*, London Business School, 1998. Citado por Gladstone (2000).
- Echeverría R. *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen, 1994.
- Eymard-Duverney F. Les compétences des acteurs dans les réseaux. En Callon y otros, *Réseau et coordination*. pp. 153- 178. Paris: Ed. Economica, 1999.
- Fiske ST. Schema-Triggered Affect: Applications to Social Perception. En Affect and Cognition. En: Clarke MS y Fiske ST. *The 17th Annual Carnegie Symposium on Cognition*, 55-78. Hillsdale: JAI Press, 1982.
- Flores F. *Creando Organizaciones para el Futuro*. Santiago de Chile: Dolmen, 1994.
- Gardner, H. *La Nueva Ciencia de la Mente*, Paidós: Barcelona, 1987.
- Garfinkel H. *Studies of Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.
- Gladstone B. *From Know How to Knowledge Management*. Londres: The Industrial Society, 2000.
- Goffman E. *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*. New York: Doubleday, 1961.
- Gore E, Dunlap D. *Aprendizaje y Organización; una lectura educativa de teorías de la organización*. Buenos Aires: Tesis, 1988.
- Gore E. *La Educación en la Empresa, Aprendiendo en Contextos Organizativos*. Buenos Aires: Granica, 1996.
- Gore E, Vázquez Mazzini M. La organización capaz de aprender, documento presentado en la reunión Capacitación como gestión de Negocios, organizada por el Institute for International Research en Buenos Aires, octubre de 1995.
- Gouldner AW. *Patterns of Industrial Bureaucracy*. New York: Free Press. Citado por McKelvin, 1954.
- Handy C. *Managing the Dream*. En: Chawla S y Renesch J. Learning Organizations. Oregon, Productivity Press, 1995.
- Hannan MT y Freeman J. The Population Ecology of Organizations. *American Journal of Sociology* 82:929-964, 1977.
- Hurst D. *Crisis y renovación*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 1995.
- Hutchins E. The Social Organization of Distributed Cognition. En L. Resnick, J. Lavine y S. Teasley (comp.) *Perspectives on Socially Shared*

- Cognition*. Washington DC: American Psychological Association, 1991: 283-307. Citado por Weick y Roberts.
- Jepperson Ronald L. Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. En *New Institutionalism and Institutional Analysis*, W. Powell y P. J. Di Maggio, eds. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- Katz E y Lazarsfeld Paul F. *Personal Influence. The part played by people in the flow of mass communications*. Glencoe: Free Press, 1967.
- Kemp JE, Morrison GR y Ross SM. *Designing Effective Instruction*. Columbus, Ohio, EEUU: Merrill-Prentice Hall, 1998.
- Kirckpatrick D. *A Practical Guide for Supervisory Training and Development*, Alexandria: ASTD, 1983.
- Koffman F, Senge P. Communities of Commitment. En Chawla S y Renesch J. *Learning Organizations*. Oregon: Productivity Press, 1995.
- Lave J. What's special about experiments as contexts for thinking. Study of cognition on context. En *Mind, Culture and Activity*, Cole M, Vázquez O y Engeström Y, comp. Nueva York: Cambridge University Press, 1997.
- Levi-Strauss C. *Anthropologie Structurale*. Paris: Plon, 1958. Versión en castellano, Antropología Estructural (Col. manuales) Buenos Aires, Eudeba.
- Levinson H. *Organizational Diagnosis*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1972.
- March JG. Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2:71-87, 1991.
- Martínez Nogueira R. Educación y trabajo. Revista de IDEA. Buenos Aires, 1993 (citado en Walter y Gore, 1996).
- Maturana H, Varela F. *Autopoiesis and Cognition: The realization of the living*. Holland, Reidel, 1980.
- McKelvin B. *Organizational Systematics, taxonomy, evolution, classification*. Berkeley: University of California Press, 1982.
- Mead GH. *Mind, Self and Society*. Chicago, University of Chicago Press, 1934.
- Miner AS. Seeking Adaptive Advantage: Evolutionary Theory and Managerial Action. En *Evolutionary Dynamics of Organizations*. J.A.C. Baum y J. Singh (comp.). New York: Oxford University Press, 1994.
- Morgan G. *Images of Organization*, Beverly Hills, CA: Sage, 1986.
- Negroponte N. *Ser Digital*. Buenos Aires: Atlántida, 1995
- Nelson RR y Winter SG. *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge, MA: Belknap Harvard, 1982.
- Nonaka I y Takeuchi H. *The knowledge Creating Company*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

- North DC. The New Institutional Economics. *Journal of Institutional and Theoretical Economics* 142:230-37, 1986.
- Ortony A (comp.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- Paín A. *Cómo realizar un proyecto de capacitación*. Buenos Aires: Granica, 1990.
- Paín A. *Cómo evaluar las acciones de capacitación*. Buenos Aires: Granica, 1993 (v.o. Les Editions d'Organisation, Paris, 1991).
- Parsons T. *The Structure of Social Action*. New York: Mc Graw Hill, 1937.
- Perkins D. *La escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa, 1995.
- Perrow C. *Complex Organizations, a critical essay*. 3ra. ed. New York: Random House, 1986.
- Pfeffer J y Sutton R. *The Knowing Doing Gap*. Boston: Harvard Business School Press, 2000.
- Polanyi M. *The Tacit Dimension*. Londres: Routledge, 1966.
- Powell W. Neither Markets Nor Hierarchy: Network Forms of Organization. *Research in Organizational Behavior*, vol. 12, pp. 295-336, 1990.
- Robinson G.y Robinson J. *Training for Impact*. San Francisco: Hossey-Bass Publishers, 1989.
- Rogers EM. *Diffusion of innovation*, 4ta. ed. Nueva York: Free Press, 1995.
- Ryle G. *The Concept of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1949. Citado por Weick y Roberts, 1993.
- Salomon G y Perkins D. Individual and Social Aspects of learning. *Review of Research in Education*, V 3, 1998.
- Sanderlands LE, Stablein R. The Concept of Organization Mind. En S. Bacharach y N. DiTomaso (comp.) *Research in the Sociology of Organizations: Theory and Practice*. 5:136-161, Greenwich,CT: Jai Press, 1987. Citado por Weick y Roberts.
- Saxe GS. Selling Candy: A Study of Cognition in Context. En *Mind, Culture and Activity*, Cole M, Vázquez O y Engeström Y, comp. Cambridge University Press, Nueva York, 1997.
- Scott WR. *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- Scott-Morgan P. *The Unwritten Rules of the Game*. New York: McGraw-Hill, 1994.
- Scribner S. Mind in action: A functional approach to thinking. En *Mind, Culture and Activity*, Cole M, Vázquez O y Engeström Y, comp. Cambridge University Press, Nueva York, 1997.
- Schein EH. *Organizational Culture and Leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey Bass, 1985.
- Schön D. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

- Schön D. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.
- Schutz A. The problem of Rationality in the Social World. En Broderson A (comp.) *Alfred Schutz: Collected Papers* (vol.2). La Haya: Marinus Nijhoff, 1964.
- Searle J R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1969.
- Selznick P. *Leadership in Administration*. New York: Harper & Row, 1957.
- Senge P. *The Fifth Discipline, The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday, 1990. Edición en castellano, Granica, 1992.
- Shepsle Kenneth A. Studying Institutions: Some Lessons from the Rational Choice Approach. *Journal of Theoretical Politics*. 1:131-47, 1989.
- Silverman D. *The Theory of Organizations*, New York: Basic Books, 1971.
- Simon H A. *Administrative Behavior*, New York: Free Press, 1945. Versión en castellano, El comportamiento administrativo, Aguilar.
- Starbuck WH. Organizations and their Environments. En *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. M.D. Dunnette (comp.). Chicago: Rand McNally, pp 1069-1123, 1976.
- Tishman S Perkins y Jay D. *The Idea of a Culture of Thinking: The Thinking Classroom*. Boston: Allyn & Bacon, 1995.
- von Foerster H. Cybernetics of Cybernetics. En Krippendorff (comp.) *Communications and Control in Society*, New York: Gordon & Breach, 1979. Citado por G. Boekstra (1998).
- von Krogh G. Care in knowledge creation, *California Management Review*, 40-3: 133-153; Berkley, 1998.
- Walsh J, Lingston G. Organizational Memory. *Academy of Management Review*.16:57-91.
- Walter J y Gore E. ¿Una vidriera espejada? Modernización tecnológica sistémica y nuevas tecnologías educativas en una empresa telefónica privatizada de la Argentina, 1996.
- Walter J y Senén González C. Cambio tecnológico y redes formales e informales en empresas argentinas privatizadas. *Perfiles Latinoamericanos* año 4, nº 7: 65-98. Flacso-México, diciembre de 1996.
- Wallemacq A y Sims D. The Struggle with Sense. En Grant D y Oswick C (comp.). *Discourse and Organization*. Londres: Sage, 1998.
- Wegner D, Giuliano T y Hertei P. Cognitive Interdependence in Close Relationships. En WJ Ickes (comp.) *Compatible and Incompatible Relationships*. 253-276. New York: Springer-Verlag, 1985. Citado por Weick y Roberts.

- Weick K. *The Social Psychology of Organizing*. Segunda edición. New York: Random House, 1979. Versión en castellano, *Psicología social del proceso de organización*. México, Fondo Educativo, 1982.
- Weick K. *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
- Weick K y Roberts K. Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks, *Administrative Science Quarterly*, 38: 357,381,1993.
- Weick K y Westley F. Organizational Learning: Affirming an Oximoron. En S Clegg, C Hardy, WR Nord (comp.). *Handbook of Organization Studies*, pp. 451-458. Southern Oaks, CA: Sage, 1996.
- Weiss JA y Bruce BC. A multidimensional approach to the adoption of innovation. *Management Decision*, 1998, vol.36:7/8, pp. 493-503, 1998.
- Wertsch JV. *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Wertsch J. Collective Memory: Issues from a sociohistorical perspective. En *Mind, Culture and Activity*, Cole M, Vázquez O y Engeström Y, comp. Cambridge University Press, Nueva York, 1997.
- Wiggenhorn W y Motorola U: When Training Becomes an Education. En *The Learning Imperative*, Harvard Business Review Book, 1993.
- Wiley N. The micro-macro problem in social theory. *Sociological Theory*, 6:254-261, 1988. Citado por Weick (1995:69).
- Williamson, OE. *Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications*. New York: Free-Press, 1975.
- Williamson OE. The Economics of Organization. The Transaction Cost Approach. *American Journal of Sociology* 87:548-577, 1981.
- Williamson Oliver E. *The Economic Institutions of Capitalism*. New York: Free Press, 1985.
- Winograd T y Flores F. *Understanding computers and cognition: A new foundations for design*. Norwood, NJ: Ablex, 1986. Citado por Weick, 1995: 43.
- Worthy JC. Organizational Structure and Employee Morale. *American Sociological Review* 15:169-179,1950. Citado por McKelvin.
- Zbaracki MJ. The rethoric and reality of Total Quality Management. *Administrative Science Quarterly*, 43:602-636, 1998.
- Zucker LG. The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. En *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. DiMaggio Paul J y Powell Walter W (comp.). Chicago: University of Chicago Press, 1991.