

Palabras lindas – crudas realidades

Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje
de la ideología empresarial

Marisa Vázquez Mazzini

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA)
Candidata a Magíster en Antropología Social (IDES/IDAES – UNSAM)

Octubre 2013

En este trabajo abordo una práctica educativa puntual —la clase de “Liderazgo” en una escuela de negocios— aunque desnaturalizando su carácter de “educativa” para centrarme en los aspectos del enseñar y el aprender no contemplados en los propósitos educacionales explícitos. Procuro mostrar el papel que la ideología empresarial actual desempeña en el ejercicio del rol docente, y reflexionar finalmente sobre sus implicaciones en el aprendizaje.

Introducción

El encuentro del Occidente escolarizado con las sociedades no occidentales sin escuela trajo aparejada una división científica del trabajo en cuanto a los estudios sobre el aprendizaje. Mientras que la Pedagogía y la Psicología Educativa quedaron a cargo de investigar los procesos de enseñar y aprender en ámbitos escolares, la Antropología se ocupó de analizar esas mismas actividades en entornos supuestamente “no educativos”.

Ambos tipos de disciplinas desarrollaron valoraciones y abordajes metodológicos propios para abordar sus respectivos objetos de estudio. Compartieron, no obstante, el supuesto de la polaridad entre modalidades de aprendizaje “formales” y “no formales”.

“Las diferencias entre la educación formal e informal incluían a la enseñanza a través de la demostración versus la explicación explícita y abstracta de principios, y al aprendizaje de cuerpos cerrados de creencias y valores versus la adquisición de una comprensión general de conocimientos y sistemas simbólicos (...). Los ejemplos de aprendizaje informal o ‘cotidiano’ fueron vinculados casi enteramente a las culturas ‘otras’. Los antropólogos y los psicólogos cultivaron teorías completamente compatibles, (...) una cantidad considerable de trabajo estuvo destinada a mantener las fronteras disciplinares”

(Jean Lave, 2011:20 y 21.
Original en inglés).

Así, durante varias décadas, las clasificaciones dicotómicas —“educativo / no educativo”, “formal / no formal”, “planeado / espontáneo”— operaron como esquema organizador de los análisis sobre las maneras diversas de enseñar y aprender. En los últimos años, sin embargo, han proliferado los estudios orientados a desnaturalizar tales polaridades centrando el foco en aquello que invisibilizan. Algunos de estos trabajos cuestionan el estereotipo de aprendizaje “natural”, informal y meramente imitativo con el que se asocia a la enseñanza en entornos institucionales no escolares. Investigaciones etnográficas como las de Jean Lave (1982), Hannah Marshall (1972), Carole Cain (1991) o Edwin Hutchins (2001) apuntan precisamente a develar los

diversos modos de estructuración y “formalización” que adquiere el recorrido hacia la experticia en diferentes ambientes de práctica¹.

Otros análisis —como los de Paul Willis (2005), Tomas Popkewitz (1995), Henry Giroux y Peter Mc Laren (1994), Martin Packer y David Greco-Brooks (1999)— procuran dar cuenta de los procesos tácitos y no intencionales que tienen lugar en las aulas, dejando así en evidencia que no todo lo que ocurre en el “sistema educativo” responde a una lógica didáctica explícita².

En esta línea se inscribe el presente trabajo. Me propongo aquí abordar el análisis de una clase de Liderazgo destinada a mandos medios de empresa, en el contexto institucional de una escuela de negocios³. Sin embargo procuro desnaturalizar sus aspectos específicamente “educativos” y tratarla como sitio de práctica (Lave, 1991 y 2001), atendiendo especialmente aquellas facetas del enseñar y del aprender no contempladas en los propósitos educacionales declarados.

Comienzo con un registro de campo que apunta a presentar a los actores y a mostrar sus maneras de “habitar el aula”. Luego centro el foco en la tensión entre dos conjuntos de representaciones relativas a la tarea de un mando medio: las “*palabras lindas*” que trae el docente, y las “*crudas realidades*” a las que aluden los cursantes cuando describen la vida cotidiana en las organizaciones en las que trabajan. En tercer lugar me ocupo de la articulación entre *forma* y *contenido* de la enseñanza. Intento mostrar que la metodología didáctica que el profesor implementa y el conjunto de temas que elige enseñar se encuentran profundamente imbricados sobre la base de una narrativa particular, a la que llamo “ideología empresarial”. Cuestiono así la concepción del método como un conjunto técnico y neutral de pasos meramente “formalizantes”

¹ Lave se aboca estudiar el aprendizaje del oficio de sastre entre los gola y vai de Liberia. Cain se dedica al aprendizaje a través del cual un adicto a la bebida se convierte en un ex – adicto participando en el programa de Alcohólicos Anónimos. Marshal se centra en analizar qué y cómo aprenden los despostadores que ingresan a trabajar en el sector de carnicería de un supermercado. Hutchins (2001) se aboca el aprendizaje de la navegación.

² Willis se centra en los modos mediante los cuales los alumnos de clase trabajadora de “apropian” de los contenidos y metodologías escolares según sus propios marcos culturales, y al margen de los objetivos educacionales formales. Popkewitz, Apple, Giroux y McLaren cuestionan la supuesta neutralidad del contexto educativo —concebido en la investigación clásica como “recipiente” de la transmisión y recepción de un saber uniforme e inalterable— y sugieren develar las relaciones entre el saber y las instituciones en los distintos marcos históricos. Packer y Greco-Brooks se dedican a mostrar la incidencia de la disciplina y las interacciones escolares en la producción de posiciones subjetivas.

³ En el marco de las Ciencias Empresariales, “Liderazgo” alude a la disciplina que se ocupa de la conducción de equipos de trabajo. La expresión “mandos medios” se utiliza en el ámbito de las empresas para designar a quienes se desempeñan en los niveles intermedios del organigrama.

del contenido a aprender (Edith Litwin, 1997; Jean Lave, 2001), a la vez que recupero su potencial para transmitir de manera tácita valores y creencias. Finalmente me dedico a dar cuenta de los aprendizajes que la clase posibilita. Señalo que, más allá de los objetivos explícitos vinculados con la adquisición cognitiva de un *corpus* disciplinar y con el desarrollo de habilidades, lo que ocurre en el aula concierne fundamentalmente a la producción de personas, así como también a la reproducción de una comunidad.

Enseñando a liderar

Salvador es sociólogo, especializado en Negociación y Comunicación. Se desempeña como consultor de empresas y ejerce la docencia en las escuelas de negocios más prestigiosas de la Argentina. Una de ellas es el Instituto Universitario de Formación para Empresas (IUFEE), donde tiene a su cargo la materia “Liderazgo” en el marco del programa “Conducción de Personas” destinado a mandos medios. Cuando las autoridades del IUFEE le comentan que elegí a esa institución para llevar a cabo el trabajo de campo correspondiente a mi tesis⁴ se muestra interesado en colaborar conmigo. Me invita a presenciar sus clases y muy generosamente me ofrece, además, la posibilidad de reunirnos.

Durante la entrevista que me concede conversamos sobre sus intenciones educativas. Me explica que con el dictado de “Liderazgo” apunta fundamentalmente a tres objetivos. *“El primero”, indica, “es la toma de conciencia. Me refiero a que [a los cursantes] les cambie la narrativa para pensarse a sí mismos y a su forma de actuar y sentir en las organizaciones. El segundo [objetivo] va de la mano del primero, y es lo que yo llamo ‘identificar oportunidades de mejora’. Una vez que veo cómo soy, veo cómo tendría que cambiar mi actuación. (...) El tercero podría llamarse ‘adquirir recursos’. Pero no uso ‘recursos’ en un sentido instrumental. Por ejemplo, la escucha activa es un recurso. ¿Recurso para qué? Para cambiar el vínculo, para mejorar las relaciones humanas. (...) En mi mundo de significados, los ‘recursos’ son maneras de sentir y de intervenir en la realidad interpersonal que existe en las organizaciones.”*

Respecto de los resultados que obtiene en el logro de estos tres propósitos señala que, si bien tiene indicios de que *“la gente usa algunas de las distinciones conceptuales que vemos en el*

⁴ Mi tesis de Maestría en Antropología Social (IDES – IDAES /UNSAM) se titula *“La gestión del cariño – Una etnografía sobre el aprendizaje y la enseñanza en una escuela de negocios del Gran Buenos Aires”*. Fue dirigida por Patricia Vargas y Rosana Guber y presentada en junio de 2013. Actualmente está pendiente de defensa. El registro de campo que utilizo aquí corresponde a junio de 2011.

programa”, se siente “escéptico” en cuanto al “impacto que tenga todo esto en la realidad. (...) En la vida organizacional la gente encuentra otras realidades, otras prioridades. (...) Salís de acá, volvés a tu empresa, ahí te encontrás con que los demás esperan ciertas cosas de vos, (...) y a la hora de poner en práctica tenés pocos incentivos para el cambio. En el programa ves una oportunidad de mejora, de cambio, trabajás tus recursos para el cambio, pero en tu organización las condiciones para el cambio no están dadas.”

El grupo de *“participantes”*⁵ inscriptos en el programa “Conducción de Personas” está integrado por dieciocho individuos, hombres y mujeres que ocupan posiciones de mandos medios en PYMEs o en grandes corporaciones. Acepto la invitación de Salvador y los acompaño durante la quinta clase, en la que se desarrolla la materia “Liderazgo”.

El aula en la que se lleva a cabo la actividad está armada como para facilitar la realización de tareas grupales. Ocupan el espacio cinco mesas con capacidad para cinco o seis personas, rodeadas por sillas desplazables que permiten eventualmente armar un gran círculo y trabajar en plenario. Las dieciocho personas están ya sentadas en torno a las mesas, esperando la llegada del profesor luego del almuerzo. Reina un ambiente cálido, risueño, rico en bromas y anécdotas compartidas. Me acerco a los distintos subgrupos, me presento y doy a conocer las razones de mi visita, ante lo cual algunos de los *“participantes”* me ponen al tanto de los temas vistos en clases anteriores y comparten conmigo sus apreciaciones.

Una de las chicas me advierte sobre *“la maravilla”* que voy a presenciar: *“Ya vas a ver. Es muy lindo lo que genera Salvador. Difícil de explicar. Pero es tan diferente de un profesor típico que en mi empresa quedaron encantados cuando les conté. Ahora lo contrataron para una consultoría.”* Asiente un muchacho y enfatiza la capacidad de los profesores —*“todos, pero especialmente Salvador”*— para generar redes interpersonales cuyos integrantes sigan en contacto luego de la cursada. *“Mirá, si no”*, añade un tercero. *“No nos conocíamos y venimos todos de lugares distintos, pero pegamos una onda bárbara. Eso es lo más rico de estos programas: compartir con gente de todos lados, relacionarte con gente de todos lados.”*

⁵ *“Participante”* suele ser el término que se utiliza para designar a los cursantes. Existe un acuerdo tácito en cuanto a que *“alumno”* remite a una situación escolar y asimétrica poco compatible con la paridad y el intercambio de experiencias que los programas de capacitación de adultos apuntan a construir.

El ingreso del docente al aula genera sonrisas y manifestaciones de afecto por parte del grupo. Él, a su vez, indica que *“siempre es un gustazo el reencuentro”* y se aboca a presentar los objetivos de la actividad a desarrollar. Señala que destinarán la tarde a trabajar sobre algunos recursos útiles para vincularse con un *“otro diferente”*. *“Y no solamente es un otro diferente”,* aclara. *“Es un otro diferente que se resiste al cambio que yo como líder quiero promover. El otro es distinto... y además se me resiste. (...) Si me siento en la silla de la autoridad formal, posiblemente los demás hagan lo que yo mandé. El tema es si lo hacen desde el lugar que yo quiero que lo hagan. Porque el tema es no solamente lo que el otro hace, sino qué motivación tiene para hacer lo que yo necesito que haga. (...)”*

Inicia entonces un diálogo con el grupo orientado a diferenciar dos tipos de situaciones que pueden presentársele a un *“líder”*: ocasiones en las que debe argumentar o explicar, y ocasiones en las que necesita *“tener una conversación para que juntos, colaborador⁶ y líder, logren un acuerdo”*. Los *“participantes”* procuran recordar lo visto en las clases previas, diferenciando las *“herramientas de comunicación”* más convenientes en un caso u otro.

Uno de los muchachos levanta la mano dando a entender que tiene algo para comentar. Señala que aquello a lo que el profesor llama *“logro de acuerdos”* resulta difícil de imaginar cuando las personas difieren en su posición jerárquica: *“El que está arriba, o sea el jefe, no va a buscar ningún acuerdo; va a tratar de convencer al que está abajo.”* Salvador no lo contradice de manera directa aunque insiste con la importancia de las *“habilidades para el logro de acuerdos”*. Indica que la clave no radica en la jerarquía sino en la capacidad de cada *“líder”* para proponer sin imponer: *“Si el otro lo ve como una imposición (...) se puede dañar al equipo, o se puede dañar el proceso de cambio. El desafío del liderazgo es lograr de la gente un alineamiento genuino.”*

Otro *“participante”* narra una experiencia personal, afín con el argumento de su compañero y contrapuesta a los señalamientos de Salvador. Concluye enfatizando que *“(...) a pesar de lo que estamos viendo acá, muchas veces las compañías no quieren abrir el juego a escuchar. Entonces si no quieren escuchar, no te permiten a vos como gerente hacer preguntas. Ni decir cosas, tampoco. Y ahí está, en estos casos, la diferencia entre las teorías y la realidad que nos toca*

⁶ En el ámbito de las empresas —así como también en la literatura empresarial— el par *“líder – colaborador”* es utilizado desde hace aproximadamente veinticinco o treinta años para sustituir a *“jefe – empleado”* o *“jefe – trabajador”*. Más adelante aludo a las razones que explican esta sustitución.

vivir. En la teoría todo son palabras lindas, queremos ser más humanitarios, tenemos el discurso de que nos importa la persona y no su jerarquía, y todo lo de las emociones en una organización. La cruda realidad es que cuando vamos a los hechos, es diferente. Solamente quieren ver plata, los accionistas quieren que la compañía gane plata, no les interesa si tal persona acepta el cambio. Entonces, tanto hablar de diversidad, apliquemos la diversidad a las teorías: tu apreciación será válida para algunas organizaciones y para otras no.

El grupo ríe y bromea: “¡Ehhhhh!”, “¡uuuuuhhhh!”, “¡no te calentééééés!”. Salvador aguarda a que concluyan las risas y luego interviene: “Bien. Es válido. Puede que esto aplique para algunas organizaciones más que para otras. Pero a mí lo que me interesa ahora es llevarlos a las habilidades de ustedes, y a las áreas de conciencia de ustedes. A eso apunta este programa. A que ustedes puedan considerar situaciones concretas, y ver cómo las podemos manejar para llevar todo esto que vemos a nivel conceptual en un plano práctico.”

Invita entonces a “*ir a la práctica*” a través de un caso vinculado con “*el liderazgo en contextos de diversidad*”. Entrega a cada persona un ejercicio impreso —elaborado por él mismo sobre la base de su experiencia como consultor— en el cual se transcribe una conversación fallida entre un jefe (José Luis) y su empleado (Guillermo).

El diálogo —que dos voluntarios se ofrecen a leer en voz alta adoptando respectivamente los roles de jefe y de empleado— ilustra un incidente habitual en el ámbito de las empresas: José Luis solicita a Guillermo que sume a su trabajo actual nuevas tareas, argumentando que “*la empresa necesita de todos flexibilidad y acompañamiento al proceso de modernización*”. El empleado se niega, sosteniendo que fue contratado para una función específica y que no aceptará semejante alteración de las reglas de juego. La tensión entre ambos crece, en la medida que el alegato de José Luis choca con la oposición cada vez más encarnizada de Guillermo. Finalmente el empleado declara considerarse despedido, a lo que su jefe responde con un “remate” que provoca risas estruendosas en el grupo de cursantes: “*¡Vos podés considerarte como quieras!*”.

Al terminar la lectura y las risas los “*participantes*” elogian la verosimilitud del diálogo: “*cualquier semejanza con la realidad es pura coincidencia*”. Salvador propone analizar la manera de dialogar de José Luis en su rol de “*líder*” y pide a los cursantes que trabajen en subgrupos durante unos veinte minutos.

Concluido el tiempo, inicia la puesta en común una de las chicas: *“José Luis se la pasa sin escuchar. Es como si dijera ‘tengo razón, soy el jefe y lo más adecuado es mi solución’. Eso le impide saber qué le pasa al otro. Como jefe, debería tener la actitud... Digo... Guillermo está en situación de cambio, posiblemente esté asustado... Está resistiendo al cambio, y hay que ayudarlo.”* Otro agrega: *“A José Luis le faltó venderle a Guillermo el puesto nuevo, convencerlo de que le conviene el cambio. Yo lo que percibo acá es que Guillermo se resiste porque tiene miedo, y entonces hay que convencerlo, persuadirlo, para que venza el miedo.”*

El compañero que intervino minutos antes contradiciendo al docente insiste con su objeción: *“Pero a ver, otra vez: ¿hablamos de palabras lindas o de realidades? Porque por más que le quieras vender el puesto nuevo, capaz que no es un tema de miedo. Guillermo no siente que ese cambio le traiga ningún beneficio. Aparte, yo pregunto: ¿hay espacio para preguntarle si quiere o no quiere? Porque en general no hay lugar para elegir. Lo que hay es lo que hay. Habrá que decírselo de otra manera, pero en definitiva... en las empresas es así; y si no, andate.”*

Ríen los demás, acusando al hablante de “bestia” y de “ser igual a José Luis”. Una “participante” levanta la mano: *“Está bien, tomo lo que dijeron todos hasta acá. Es cierto que lo que necesita la organización a veces puede no coincidir en lo que te pasa o lo que quiere el empleado. Entonces para vendérselo hay que mostrarle en qué lo va a beneficiar el cambio, estimular el interés de Guillermo. Para eso tenemos que entrar... tipo... ‘a veeer, Guilleeeeermo, qué te interesa más en tu carreeeeera’, y a partir de ahí irlo llevando... llevando... Porque es lo que hay, qué vas a hacer. El tema es que el otro tome lo que hay, pero convencido.”*

Prosigue Salvador: *“A mí lo que me gustaría que veamos (...) es que este hombre, José Luis (...), sigue teniendo a una persona que se resiste al cambio. La actitud que se ve ante esa resistencia es disfuncional. No le da resultado. Guillermo es el único que tiene problemas. Los demás ya aceptaron el cambio. Entonces acá tengo un problema relacionado con el manejo de la diversidad. Tengo una política de comunicación que da resultado para todos pero para uno no. ¿Quién tiene que aprender? ¿El colaborador o el líder?”*

La gente contesta a coro: *“El líder”*. Asiente el profesor y sonrío, habiendo aparentemente recibido la respuesta que esperaba: *“José Luis, entonces, tiene que tener una actitud de aprendizaje, una actitud de no-saber. Cambiá, y aprendé, José Luis, porque ante la diversidad*

(...) *no le podés pedir cambio al otro y no cambiar vos.*” Anuncia entonces que desarrollará un modelo tomado el libro *“Beyond reason”* de Fisher y Schapiro, a fin de aplicarlo al análisis de situaciones cotidianas de interacción en el trabajo.

Explica que el modelo plantea cinco necesidades humanas clave, de cuya satisfacción depende el estado emocional de las personas en situación laboral. La primera de ellas es la *“necesidad de consideración”*, entendida como *“tomar en serio el punto de vista y la experiencia del otro; validarla”*. La segunda es la de *“afiliación, que es eso de estar juntos en esto. ¿Estamos o no en el mismo bote? ¿Somos un grupo, o vos sos un empleado y yo un jefe? Para atender a esta necesidad busco intereses comunes, hablo de cosas que compartimos, llamo al otro por el nombre de pila con tono de afecto porque hay una trayectoria en el vínculo y una posibilidad a futuro... Hablo de ‘vos y yo’, y no de ‘la empresa necesita’.*”

La tercera necesidad —siempre según el planteo de Fisher y Schapiro— es la de autonomía: *“Que mi opinión influya; que seamos parte de definir lo que afecta mi vida”*. La cuarta se vincula con *“el status, la identidad, que me reconozcan. (...) Si el líder, José Luis, marca diferencias de status, lo único que logra es que Guillermo se cierre.”* La quinta, finalmente, se relaciona con la posibilidad de *“realizar una tarea valiosa, acorde con nuestra expectativa... algo que nos dé placer. De lo contrario, nos vamos a resistir.”*

Recomienda entonces prestar atención a la satisfacción de estas necesidades en la interacción con los *“colaboradores”*, ya que las resistencias al cambio —de acuerdo con los autores mencionados— obedecen a la existencia de necesidades no satisfechas. *“Entonces”,* concluye, *“en lugar de hablar sobre si el cambio sí o no, hay que atender a la matriz subyacente.”*

Lo interrumpe una *“participante”* para señalar las dificultades de llevar todos esos contenidos al terreno de lo concreto: *“La gente está harta de palabras lindas, de que somos todos el mismo equipo y estamos en el mismo barco. Te dicen... ‘todo muy lindo, pero decime cuál es el beneficio para mí’. O sea... si yo fuera Guillermo, la pregunta que le haría a José Luis es... ‘por el cambio de función, ¿cuánto hay?’ Y si yo, en el lugar de líder, dejo espacio a que me hagan esa pregunta, no abro una puerta. ¡Abro un portón!”*

El grupo estalla en una carcajada que obliga a la hablante a interrumpir su argumentación. La retoma cuando las risas se aplacan: *“A ver. Acá hablamos de indagar las necesidades y de preguntar. El tema es que si pregunto al otro qué es lo que quiere y me dice ‘un auto’, y está claro que no le voy a dar un auto, ¿para qué le pregunto?”*

Después de las nuevas risas interviene Salvador, con una sonrisa cálida: *“Es que no te quedás en que quiere el auto. (...) Seguís indagando y se te revelan cosas que no sabías. Te estás enterando de algo del otro, y eso es consideración. (...) Cada uno usa la teoría como le sirve más. Yo les comparto lo que yo veo. Autonomía y consideración son las dos necesidades más fuertes. Cuando se me traba un conflicto, mi checking es ‘autonomía – consideración’, a ver qué pasa con esas dos. Y no es cuestión de simplemente convencer al otro. Es un tema de atender a sus necesidades. (...) Usemos el ‘nosotros’. Pongamos al otro del mismo lado, juntos.”*

Algunos de los cursantes asienten con la cabeza, otros toman nota y otros escuchan en silencio. El profesor propone entonces una actividad a realizar por mesas: *“Lo que quiero ahora es que compartan, intercambien experiencias en la construcción de un diálogo. Imaginen que son el líder de Guillermo, de un Guillermo duro, que no se las hace fácil. ¿Cómo puede José Luis moverlo de esa narrativa que Guillermo ya tiene construida? Pero ojo, que José Luis no tiene que convencerlo. Tiene que tratar de llegar a un acuerdo, a un acuerdo juntos. ‘Vos y yo’.”*

Los subgrupos trabajan durante aproximadamente media hora y sus integrantes parecen disfrutar del ejercicio: ríen, gesticulan, se levantan y vuelven a sentarse, escriben, se provocan con bromas, recuerdan anécdotas, incluso convocan a Salvador para que se acerque a escuchar algún comentario. Finalmente el docente invita a dramatizar los diálogos construidos: cada mesa designa a dos “actores” para que representen los roles respectivos de José Luis y Guillermo.

Después de la lectura de las distintas conversaciones —todas ellas de final feliz, ya que los diversos “Guillermos” llegan a un acuerdo con sus contrapartes— y de los comentarios y felicitaciones a las distintas duplas de “protagonistas”, el profesor reflexiona sobre el trabajo realizado: *“Ya lo mencionaba antes. Detrás de cada ‘no’ hay un ‘sí’. Preguntar lo que el otro quiere o escuchar lo que el otro quiere no es lo mismo que concederle lo que quiere. Es atender a la necesidad de consideración. Y la consideración es la base del acuerdo.”*

Como último ejercicio pide que piensen en su propio “Guillermo” real y cotidiano: *“Volvamos a pensar en ese otro diferente que se nos resiste. ¿Cómo lo hemos tratado hasta ahora? ¿Qué necesidades del otro no fueron cuidadas? ¿Qué frase le diríamos? ¿Qué necesitamos pedirle, u ofrecerle?”* Indica que entre esta clase y la del mes próximo cada uno se planteará un desafío para resolver la tensión con ese interlocutor real elegido. *“Cuando volvamos a encontrarnos van a poder contarse entre ustedes cómo les fue con este desafío, con esta mejora prevista”,* anuncia. *“Entonces: tienen que elegir un desafío para resolver la relación con otro diferente, que se les resiste, que se resiste a hacer lo que ustedes le proponen. Tienen que ver qué acción implementar, cuidando de satisfacer sus cinco necesidades clave. En la próxima se van a poder preguntar no solamente ‘cómo te fue’, sino más bien ‘qué hiciste’, ‘qué cambiarías en lo que hiciste’, de manera que cada uno ayude a pensar y a aprender al otro.”*

Los cursantes van guardando sus materiales al tiempo que murmuran comentarios como *“qué difícil”, “está bueno”, “hubiera necesitado tener esta clase ayer”*. Salvador les agradece la participación y comenta que, una vez más, *“fue un gustazo haber compartido la tarde.”*

El contenido de la enseñanza y la ideología empresarial

La clase pone de manifiesto la tensión entre dos modos de concebir la tarea de conducir equipos: el que plantea Salvador, y el que —al menos de a ratos— enuncian los cursantes. Según el profesor, *“el desafío del liderazgo es lograr de la gente un alineamiento genuino.”* Para esto es preciso que el “líder” ponga en juego un conjunto de *“habilidades para el logro de acuerdos”* tales como escuchar, formular preguntas, conocer las necesidades de cada *“colaborador”*, establecer relaciones de paridad sin emplear el poder de *“la silla de la autoridad formal”* ni marcar *“diferencias de status”*. Merced a estas habilidades logrará que el grupo a su cargo se perciba como un equipo que rema en *“el mismo bote”* y que supera los conflictos apelando a un *“nosotros”* con *“intereses comunes”*.

Este conjunto de representaciones sobre el ejercicio de la conducción —tan diferente del que planteaba la herencia clásica de la Administración, con su énfasis en el control y en la gestión racional (Lyndal Urwick, 1956; Peter Drucker, 1963; George Odiorne, 1963)— guarda consistencia con el modelo de *“Liderazgo”* que propone la literatura nativa de los últimos treinta años. Sus exponentes —autores procedentes del mundo angloparlante o fuertemente influidos

por el pensamiento estadounidense sobre Management⁷— coinciden en advertir que, ante los innegables y cada vez más veloces cambios en *“el contexto”*, se torna imprescindible la implementación de modalidades de gerenciamiento marcadamente diferentes de aquéllas que se requerían en la era industrial de la primera mitad del siglo XX.

Para John Kotter⁸ (2005)

“(…) el mundo de los negocios se ha vuelto más competitivo y volátil. El cambio tecnológico cada vez más acelerado, la mayor competencia internacional, la desregulación de los mercados, la saturación de los sectores intensivos en capital, un cartel de petróleo inestable, inversionistas armados de bonos basura y la cambiante demografía de la fuerza de trabajo se encuentran entre los numerosos factores que han contribuido a este cambio. El resultado neto es que ya no es garantía para el éxito hacer lo que se hacía ayer (...). Cada vez son más necesarios cambios mayores para sobrevivir y competir eficazmente en este nuevo entorno. Más cambios requieren siempre de más liderazgo.”

(Kotter, 2005: 18).

Desde su perspectiva, la conducción de personas en el *“nuevo entorno”* difiere por completo de la requerida en épocas precedentes. El *“ejecutivo”* de la empresa industrial del siglo XX se ocupaba principalmente de planificar, presupuestar, organizar y resolver problemas; el *“líder”* del siglo XXI, en cambio, define y comunica una visión de futuro, inspira y motiva, *“(…) consiguiendo que las personas avancen en la dirección correcta a pesar de los obstáculos (...), apelando a necesidades, emociones y valores humanos básicos, a menudo desaprovechados”* (Kotter, 2005: 19).

En una línea afín, el especialista chileno Rafael Echeverría⁹ (2000) traza una nítida comparación entre la *“empresa tradicional”* y la empresa *“empresa emergente”*:

⁷ La influencia de estas corrientes de pensamiento en América Latina y particularmente en Argentina —a la que no voy a referirme en este trabajo— está claramente expuesta en los trabajos de Diego Szlechter (2013), Ernesto Gantman y Carlos Fernández Rodríguez (2008) y Florencia Luci (2011).

⁸ John Kotter se desempeña como consultor de empresas, profesor del MIT y miembro del *faculty* de la Harvard Business School. Entre sus libros sobre Management —varios de ellos *best sellers*— se destaca *El líder del cambio* (1998, México: Mc Graw – Hill), citado con cierta frecuencia en el IUFE.

⁹ Rafael Echeverría es profesor universitario y socio fundador de la consultora *Newfield Consulting*, que opera en Estados Unidos, España, Argentina, México, Brasil, Venezuela, Colombia y Chile. Entre sus principales publicaciones se encuentran *Ontología del lenguaje* (1994, Santiago de Chile: Dolmen) y *La empresa emergente* (2000, Buenos Aires: Granica). Ambos textos forman parte de la bibliografía citada por los docentes del programa “Conducción de Personas” del IUFE.

CRITERIOS	EMPRESA TRADICIONAL	EMPRESA EMERGENTE
TRABAJO PREPONDERANTE	<i>Trabajo manual</i>	<i>Trabajo no manual</i>
FUNDAMENTO DEL TRABAJO	<i>Destreza física</i>	<i>La palabra</i>
CLAVE DE LA PRODUCTIVIDAD	<i>Movimientos y tiempos</i>	<i>Competencias conversacionales</i>
MECANISMO DE COORDINACIÓN	<i>Línea de ensamblaje</i>	<i>Rediseño de procesos</i>
LOCUS REFLEXIVO	<i>Localizado: el ingeniero</i>	<i>Difuso: el practicante reflexivo</i>
MECANISMO DE REGULACIÓN	<i>Mando y control</i>	<i>Autonomía responsable</i>
CARÁCTER DE LA REGULACIÓN	<i>Techo</i>	<i>Piso</i>
EMOCIONALIDAD DE BASE	<i>Miedo</i>	<i>Confianza</i>
PERFIL DE AUTORIDAD	<i>Capataz</i>	<i>Coach</i>
TIPO DE ORGANIZACIÓN	<i>Piramidal y jerárquica</i>	<i>Horizontal y flexible</i>
CRITERIO GUÍA	<i>Estandarización</i>	<i>Aprendizaje organizacional</i>

(Echeverría, 2000: 101)

El autor sostiene que la mayor parte de los problemas de desempeño empresarial radica en la discrepancia entre los requerimientos de la “*empresa emergente*” y los paradigmas de gestión conocidos y aprendidos:

“(…) estamos atrapados en un modelo de gestión que sigue remitiendo a lo que [Frederick] Taylor ofreció al problema de la productividad del trabajo manual (...). Es el modelo de gestión lo que está trabando una capacidad de desempeño... que creemos que hay que liberar... abrir. Esto implica el tránsito de lo que nosotros hemos llamado ‘la figura del gerente capataz’ a lo que se ha llamado en el debate empresarial de los Estados Unidos ‘gerente coach’. Un gerente que descansa en su capacidad de escucha, de indagación, de diseñar conversaciones, de intervenir en los espacios emocionales de sus equipos de trabajo.”

(Echeverría, 2013

<http://www.youtube.com/watch?v=2D560x8pVQE>)

Por consiguiente, todo “*líder*” que aspire a mejorar el rendimiento de la gente a su cargo tiene que dejar de lado los esquemas centrados en el mando y la obediencia y ocuparse, en cambio, de cultivar “*competencias conversacionales*” e inducir “*niveles de escucha mutua más alta*”.

Los cursantes, sin embargo —algunos de ellos al menos, y en determinados momentos de la clase¹⁰— hacen referencia a una *“cruda realidad”* de características diferentes a las que esta bibliografía resalta. Su experiencia cotidiana en organizaciones muestra que, más allá de las *“palabras lindas”*, la *“empresa emergente”* y su antecesora *“tradicional”* comparten una lógica económico - instrumental (*“que la compañía gane plata”*) y una estructura jerárquica que enmarca la interrelación entre *“el de arriba”* y *“el de abajo”*. Las preferencias de los trabajadores no siempre coinciden con los cursos de acción más convenientes para el rendimiento de la empresa, y *“las compañías no quieren abrir el juego a escuchar”* las necesidades de los individuos que las integran. Por lo tanto, los acuerdos del tipo *“vos y yo”* a los que alude el profesor se reducen, para los *“participantes”*, a un artificio discursivo orientado a *“ir llevando”* al empleado para que acepte *“lo que hay, pero convencido”*.

Ante semejante discrepancia cabe que nos preguntemos por el referente empírico de la literatura nativa. Si los comentarios de los cursantes remiten a las empresas concretas en las que se desempeñan día a día, ¿a qué organizaciones alude la bibliografía sobre Management? ¿Cuál es y dónde se encuentra esa *“empresa emergente”* no jerárquica en la que *“colaboradores”* y *“líderes coach”* se relacionan en calidad de pares sobre la base de la confianza?¹¹

Desde otros marcos disciplinares y adoptando una perspectiva crítica, trabajos tales como los de Éve Chiapello y Luc Boltanski (2002 y 2005), Luis Alonso y Carlos Fernández Rodríguez (2006) y Ernesto Gantman (2009) coinciden en el modo de responder a estos interrogantes. Según sus autores, la literatura empresarial no remite a organizaciones concretas porque no describe ni explica fenómeno alguno; más bien se encarga de formular discursivamente un tipo

¹⁰ La relación entre el contenido de la enseñanza y el grupo de cursantes resulta sumamente ambigua. Durante el trabajo de campo encontré distintos tipos de situaciones: *“participantes”* que empleaban el vocabulario de estas corrientes de Management en sus conversaciones cotidianas, momentos de acuerdo entre docente y cursantes respecto del advenimiento de un “nuevo” modo de conducir personas, enfáticas reacciones del grupo a favor del *“liderazgo inspirador”* cuando algún docente parecía cuestionarlo, ocasiones en las que las *“teorías”* quedaban contrapuestas a las *“realidades”* que los cursantes reintroducían a través de la broma o la confrontación directa.

¹¹ Varias publicaciones nativas ejemplifican sus planteos apelando a *“historias de éxito”* protagonizadas por empresas norteamericanas, japonesas o europeas. Sin embargo, semejantes relatos —profusos en datos cuantitativos sobre rentabilidad, participación en el mercado y cuestiones similares— suelen resultar poco claros respecto de los aspectos cualitativos e interpersonales de la gestión. Por otra parte, la selección y la narración reflejan exclusivamente la perspectiva de su autor: ni los empleados ni los mandos medios de las organizaciones supuestamente *“exitosas”* intervienen en la escritura de la historia.

de realidad que aspira a crear¹². Se trata, por consiguiente, de un “*conjunto textual con vocación performativa*” (Boltanski y Chiapello, 2002) orientado a naturalizar una perspectiva particular sobre el mundo del trabajo y a prescribir determinadas maneras de pensar y actuar. Esto significa que la pregunta por la *realidad fáctica* de las organizaciones horizontales reguladas por la confianza necesita ser reemplazada por otra, relativa a los *propósitos que orientan la postulación discursiva* de una empresa de semejantes características¹³.

Alonso y Fernández Rodríguez resaltan la relevancia de la dimensión imaginaria para comprender la evolución del pensamiento administrativo. Desde su punto de vista, la idea misma de “gestión” responde a un “*imaginario managerial*” que condensa valores y representaciones míticas respecto del mundo del trabajo y la tarea de conducir personas. En su análisis histórico sobre lo que significa “gestionar” en las diferentes etapas del desarrollo capitalista, los autores identifican dos configuraciones netamente delineadas. La primera está asociada al industrialismo del siglo XX, a la producción en serie necesaria para abastecer a los mercados en expansión y a la intervención del Estado en la esfera económica.

“En los textos representativos del discurso de esta época se apreciaba la configuración de un imaginario caracterizado por (...) la cuestión del control, que en buena medida refleja el espíritu central del taylorismo, pensamiento fundante y subyacente en el sistema de gestión formal del trabajo y en la abierta apelación a la ciencia como legitimación formal de la organización y de la producción y la administración de todo el período”.

(Alonso y Fernández Rodríguez, 2006:129)

La segunda configuración se vincula con la fragmentación de la demanda y la producción “a medida” que introdujo Japón desde comienzos de los ’80. Se funda en la oposición entre el capitalismo industrial —caracterizado como rígido, pesado, obsoleto, falsamente seguro, retardatario, piramidal y burocrático— y la fluidez dinámica del “*capitalismo flexible*”.

¹² Cabe señalar, no obstante, que los autores se refieren principalmente a la bibliografía de divulgación destinada a gerentes y mandos medios. Excluyen de esta caracterización a “*la literatura de investigación en gestión empresarial cuyo propósito no es normativo, y cuyo modo de escritura presupone (...) un dispositivo crítico que resulta ingrato para el lector medio, lo que la destina fundamentalmente a los profesores de gestión orientados a la investigación*” (Boltanski y Chiapello, 2002:98).

¹³ Si bien estos autores reconocen los múltiples cambios que operaron en la sociedad entre 1960 y 1990 —y que posibilitaron el tránsito del “*capitalismo industrial*” al “*capitalismo flexible*”—, rechazan la idea de un proceso “objetivo” e inexorable sin sujeto y se encargan de explicitar los supuestos socialmente compartidos sobre los cuales se fundan los diferentes regímenes de acumulación.

“A la programación lineal y los métodos estadísticos se le oponía, en este management del cambio, el enriquecimiento de tareas o la descentralización productiva. Las reglas discursivas del género en este período se tornaban evidentes: a la caricatura de empresa tradicional (...) se le atribuyen todas las limitaciones y achaques, para luego hacer un canto de los leitmotivs de la nueva gestión: la flexibilidad de todas las personas, el fomento de las iniciativas individuales, el ‘emprendizaje’ (entrepreneurship), la responsabilización, el ‘partenariado’ (partnership) y la nueva gestión participativa.”

(Alonso y Fernández Rodríguez, 2006:135)

Los autores llaman la atención acerca de los recursos semánticos mediante los cuales ambos sistemas de representaciones atraen a quienes gestionan. Destacan en el primero la noción de “progreso”, entendido como conjunto de beneficios colectivos a los que la producción científicamente organizada daría lugar. En el segundo, enfatizan la idea de “personalización” encarnada en la figura de un “colaborador” que —a diferencia del trabajador alienado y subordinado a las jerarquías— se implica de manera personal y autónoma con los objetivos de la empresa en la que trabaja. Así, estas “*modas de gestión*” han asegurado el compromiso de los actores —particularmente el de los directivos y mandos medios— articulando los valores y las convenciones sociales de cada época con los requerimientos de la rentabilidad mercantil.

“En resumen, el imaginario del management se ha ido transformando notablemente, reaccionando por lo general a situaciones en que la tasa de rentabilidad tiende a entrar en crisis. Cuando el capitalismo de emprendedores generó problemas al no poder abastecer los mercados, nacieron los sistemas de producción en serie (...) El imaginario está repleto de jerarquías, instrumentos de control, celdas, barreras entre tareas, planos, esquemas, etc. (...) Cuando el modelo de organización taylorista y fordista entró en crisis, con una evidente caída de la productividad, (...) el management del cambio de los ’80 propuso una transformación radical, basada en fomentar la participación (...) de todas las personas de la organización, anulando las viejas lealtades colectivas (sindicales) y estatales.”

(Alonso y Fernández Rodríguez, 2006:145)

En una línea afín, Boltanski y Chiapello (2002 y 2005) sugieren que el proceso de acumulación de capital debe su desarrollo a un conjunto de argumentos de orden moral que dotan de legitimidad al capitalismo y favorecen la participación voluntaria de los individuos en el sistema. Destacan que esta construcción ideológica —a la que denominan, a tono con Max Weber, “*espíritu del capitalismo*”— se transforma constantemente incorporando aquellas creencias y explicaciones que gozan, en cada época, de un alto poder de persuasión.

Identifican así tres “*espíritus*” correspondientes a momentos históricos diferentes. El primero centra el foco en el burgués emprendedor de fines del siglo XIX que, liberado de la sujeción a la tierra, hace crecer su patrimonio a la vez que brinda a otras personas trabajo o simplemente su caridad. El “*segundo espíritu*” se estructura entre 1930 y 1970 en torno a la gran empresa que ofrece posibilidades de crecimiento a sus trabajadores, respeta los derechos laborales y contribuye al estado de bienestar. El tercero, finalmente, toma forma en la década de 1980. Se corresponde con un “*capitalismo flexible*” que contradice al aparato ideológico del período anterior, otorgando un lugar de privilegio a valores tales como la autonomía, la creatividad y la personalización de las relaciones en el trabajo.

El análisis de la literatura empresarial de los ‘90 —principal fuente de inscripción del “*tercer espíritu del capitalismo*”— permite a los autores hacer explícita una narrativa en la que se entranan recomendaciones prácticas, explicaciones causales y fundamentos morales. Las exhortaciones a “*aligerar*” la dotación de empleados, “*flexibilizar*” las estructuras y reemplazar el control jerárquico por la “*autonomía responsable*” vienen de la mano de un relato fatalista según el cual la realidad no deja alternativa: en un entorno “*competitivo*”, la “*fidelidad*” del cliente sólo es posible merced al trabajo personalizado de “*colaboradores motivados*” y “*empáticos*” cuyos “*líderes inspiradores*” den espacio al despliegue del “*potencial creativo*” de cada individuo. Semejante construcción discursiva cumple una doble función: opera avalando las prácticas de gestión necesarias para la continuidad del proceso de acumulación, a la vez que invisibiliza aspectos menos “*luminosos*” tales como la reducción de niveles enteros de la jerarquía empresarial —con la consecuente pérdida de empleo para sus ocupantes—, el trabajo precario, la implicación emocional como imperativo y no ya como opción.

En cuanto a las razones que explican el diseño y la difusión de esta configuración ideológica, Boltanski y Chiapello mencionan la intervención conjunta de varios elementos: la acción intencionada de aquéllos “*cuyas acciones están guiadas (...) por la búsqueda de beneficios sustanciales para su propio capital y/o para el que les han confiado*” (2002:39), “*el debilitamiento de la crítica mientras que el capitalismo conocía una fuerte reestructuración cuya incidencia social no podía pasar desapercibida*” (2002:34), el entusiasmo por la empresa orquestado por los diversos gobiernos, la tarea de quienes participaron en la construcción del discurso empresarial y de las justificaciones de la evolución del capitalismo. Rechazan, sin embargo, que se trate de un artificio con el que los poderosos engañan a los débiles; quienes

protagonizan un momento histórico comparten —más allá de su posición en la estructura de la sociedad— un conjunto de esquemas mediante los cuales se representan el funcionamiento, las ventajas y los problemas del orden social en el que se encuentran inmersos.

Luego de esta reseña quizás resulte más clara la tensión que tiene lugar durante la clase de “Liderazgo”. En un plano general y abstracto puede que los cursantes adhieran a las *“palabras lindas”* que Salvador trae al aula. Después de todo, docente y *“participantes”* comparten una ideología empresarial de época y confluyen en un ámbito —el programa “Conducción de personas” de una escuela de negocios— estructurado en torno a determinada manera de concebir al trabajo gerencial. Sin embargo, cualquier referencia al terreno de lo concreto pone de manifiesto que, más allá de lo que enuncie la literatura sobre Management, el conflicto y la asimetría siguen formando parte de la *“cruda realidad”* de las organizaciones.

La metodología de enseñanza y la ideología empresarial

Habiéndonos referido al “qué” de la enseñanza, pasemos entonces a analizar el “cómo”. En páginas anteriores aludí a los tres objetivos educacionales que enuncia Salvador: que los cursantes construyan una nueva *“narrativa para pensarse a sí mismos y a su forma de actuar y sentir en las organizaciones”*, que detecten *“oportunidades de mejora”* sobre la base de esa nueva narrativa, y que desarrollen *“recursos”* para intervenir en sus lugares de trabajo. El primero de ellos se vincula con el cambio conceptual, entendido como *“(…) problematización de lo real que conducirá a una mirada nueva de la realidad, permitiendo la construcción de nuevos objetos”* (Jean-Pierre Astolfi, 2000:70). Los dos restantes atañen a la transferencia del aprendizaje¹⁴, es decir, a la capacidad de “usar” en la empresa las nuevas representaciones, comprensiones y habilidades adquiridas en el aula.

Desde el campo de la Didáctica, diversos autores ofrecen variadas propuestas orientadas al cumplimiento de este tipo de metas. Respecto del cambio conceptual, Astolfi (1997 y 2000) sugiere una enseñanza centrada en la promoción del conflicto sociocognitivo. Sostiene que la mera refutación de las concepciones previas de los alumnos no alcanza para generar la *“ruptura epistemológica”* necesaria para una revisión conceptual profunda. Propone, entonces, la

¹⁴ En la visión cognitiva sobre el aprendizaje sobre la que se funda la práctica del sistema educativo, se entiende por “transferencia” al fenómeno por el cual algo aprendido de un contexto es trasladado a otro contexto (David Perkins y Gavriel Salomon, 1988 y 1992). Gran parte de la investigación en Didáctica atañe precisamente a las estrategias docentes más aptas para promover la transferencia de lo que se enseña en aula a los diferentes entornos de la vida fuera del aula.

inmersión de los aprendices en tareas intelectualmente movilizadoras que desestabilicen sus creencias y los conduzcan a una reconstrucción alternativa. Edith Litwin (1997), por su parte, destaca el papel que le cabe a la pregunta docente *“(...) en tanto abre un nuevo interrogante, refiere a la epistemología de la disciplina, permite reconstruir conceptos o genera contradicciones tratando de recuperar las concepciones erróneas sobre un concepto con el objeto de reconstruirlas”* (Litwin, 1997:106). El profesor experto —indica la autora— centra su atención en reconocer el origen y la dirección del razonamiento del estudiante, dando lugar a que sea éste quien enuncie y revise reflexivamente su interpretación.

Respecto de la transferencia del aprendizaje, David Perkins y Gavriel Salomon (1988 y 1992) enfatizan la importancia del tendido de puentes que permitan a los alumnos identificar semejanzas entre el contexto de aprendizaje —típicamente, el aula— y otros contextos de potencial aplicación de lo aprendido.

“En lugar de esperar que los alumnos transfieran espontáneamente, [el docente] ‘media’ en el proceso necesario de abstracción y establecimiento de conexiones (...). Por ejemplo (...), los docentes pueden explicitar los principios más generales que subyacen a ciertas habilidades o conocimientos particulares, o mejor aun incentivar a los alumnos para que identifiquen por sí mismos generalizaciones tales como cuáles fueron los factores que favorecieron la Revolución Americana, y dónde están operando en el mundo actual.”

(Perkins y Salomon, 1988:29.
Original en inglés)

Sin embargo, la dinámica áulica del módulo “Liderazgo” resulta poco afín con este conjunto de recomendaciones. Salvador desearía que los cursantes cambiaran su narrativa, pero no profundiza el conflicto cognitivo necesario para que revisen y eventualmente reemplacen su sistema de representaciones. Desearía también que “usaran” las nuevas comprensiones en el puesto de trabajo, aunque no facilita las conexiones entre el aula y la vida fuera del aula. Así, los “*participantes*” se retiran tan convencidos como llegaron de la ineficacia de las “*teorías*” para abordar “*la práctica*”.

El docente lo sabe; de ahí su “*escepticismo*” cuando evalúa los resultados en el aprendizaje. Sabe también de la discrepancia que existe entre lo que enseña y lo que el grupo experimenta cotidianamente, y es consciente de que en esta tensión radica el principal obstáculo para sus propósitos educativos. Sorprende entonces que la actividad intensa y variada que se despliega en el aula ofrezca tan pocas instancias de exploración de las causas, fundamentos e implicaciones de

los dos sistemas de creencias en conflicto: la secuencia de la clase —atractiva, entretenida, afín con la aspiración a *“conocer gente de todos lados”* que expresan los cursantes— no parece corresponderse del todo con las metas que el profesor se propone.

Esta suerte de inconsistencia entre propósitos y metodología de enseñanza nos lleva a preguntarnos por los criterios que subyacen al diseño del módulo “Liderazgo”. Si la estrategia didáctica se corresponde sólo tangencialmente con los objetivos educacionales, ¿cuáles son los principios que guían la estructura de la clase? Sostengo aquí que las modalidades de relación que prescriben las corrientes actuales de Management organizan la secuencia de la cursada, ejerciendo sobre lo que ocurre en el aula una influencia muy superior a la que ejercen las intenciones declaradas. En otras palabras: *la ideología empresarial condiciona no sólo la selección de los contenidos a enseñar sino también la elección de las técnicas de enseñanza.*

Recordemos que, según la literatura nativa, el “líder” no discute ni persuade. Sus habilidades para el diálogo están dirigidas más bien a empatizar, con miras al “acuerdo” que todo “equipo” necesita. Esta configuración ideológica que Salvador enuncia es la misma que “actúa” cuando, en calidad de “líder” a cargo del módulo, se aboca a vencer las “resistencias” del grupo sin confrontar ni convencer. Ante el conflicto —introducido siempre por los “participantes”—, el docente responde con los recursos que recomienda. Reconoce la validez de las objeciones sin rebatirlas, acotando al mismo tiempo el debate mediante dispositivos que eviten la contradicción e inviten a “compartir”. Los ejercicios grupales, las dramatizaciones risueñas, la escritura de casos en equipo facilitan el fortalecimiento del “nosotros” dentro del aula, en tanto generan un clima interpersonal convocante que relega la tensión no resuelta entre “palabras” y “realidades”. Puede entonces que Salvador no logre que los cursantes comprendan y transfieran los temas del módulo. Sí logra en cambio que los vivencien “en carne propia”, implicándose en un entorno en el cual los equipos, las interacciones y los acuerdos operan —tal como sugiere la literatura nativa— como ejes estructurantes de la actividad.

Las reflexiones planteadas hasta aquí nos llevan a revisar uno de los mitos más extendidos en relación con el enseñar y el aprender: aquél que postula a las aulas como ambientes regidos por la racionalidad instrumental de los objetivos. De acuerdo con esta creencia, las metas educacionales dotan de forma —“form-alizan”— a la enseñanza en tanto inducen la selección de los instrumentos metodológicos más adecuados para lograr los resultados esperados. A la vez

“formalizan” al aprendizaje, en tanto pautan los modos a través de los cuales el conocimiento es adquirido y posteriormente transferido (Lave, 2001; Lave y Packer, 2011). Por oposición, los entornos en los que no median los objetivos y métodos específicamente educativos quedan representados como “*in-formales*”, es decir, carentes de forma.

El módulo de Salvador nos muestra, empero, que aun en un ámbito “formal” como un curso en una escuela de negocios opera una lógica tácita más poderosa que las metas. El docente enseña, más por poner en acción la ideología empresarial que por traducir sus intenciones declaradas en técnicas de enseñanza. Los dispositivos didácticos que elige “hablan” por sí mismos de una manera implícita, poco “formal”. Comunican que el conflicto, el malestar o cualquier aspecto “antipático” de la vida empresarial pueden pasar inadvertidos. El “líder” competente es capaz de mantenerlos tras bambalinas, asegurando el papel protagónico a los aspectos aglutinantes del “*nosotros*” y eludiendo la confrontación mediante actividades que induzcan a “*compartir*”.

Aprendizaje y producción de personas

Desde una perspectiva meramente instrumental —según la cual el aprendizaje es consecuencia de la enseñanza y ésta responde de manera directa a los propósitos explícitos— tendríamos que sostener que la clase de Salvador no produce los resultados esperados. Sin embargo, si retomamos la dimensión “informal” de los entornos “formales” podremos advertir ciertas transformaciones en los cursantes que merecen ser nombradas como “aprendizaje”.

A partir de sus estudios etnográficos en entornos no didácticamente estructurados, investigadores como Jean Lave (1982), Etienne Wenger (1991 y 2001), Yrjo Engeström (2001) y Edwin Hutchins (2001) coinciden en resaltar la presencia del aprendizaje en cualquier instancia de la vida cotidiana de las personas.

“Es difícil (...) evitar la conclusión de que el aprendizaje está presente en todas las actividades, aunque con frecuencia no se lo reconozca como tal. La actividad situada implica siempre cambios en el conocimiento y la acción (...), y los ‘cambios en el conocimiento y la acción’ son centrales para lo que entendemos como ‘aprendizaje’. (...) Hemos llegado a la conclusión de que (...) no existe el llamado ‘aprendizaje’ sui generis sino una cambiante participación en los ambientes culturalmente determinados de la vida cotidiana. O, para expresarlo de otro modo, de que la participación en la vida cotidiana puede ser concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje.”

(Lave, en Seth Chaiklin y Jean Lave, 2001:17 y 18)

El énfasis que estos autores asignan a la participación cambiante en diversos entornos de práctica relativiza la distinción entre ambientes que enseñan “formal” e “informalmente” para resaltar, en cambio, el “*currículum de aprendizaje*” (Lave y Wenger, 1991) que todo ámbito humano ofrece. Aprender equivale, aquí, a desarrollar una membresía que transforma al sujeto “*en un participante pleno, una clase de persona*” respecto de una determinada práctica social.

“Las actividades, las tareas, las funciones y las comprensiones no existen de manera aislada; son parte de un sistema más amplio de relaciones en el cual cobran significado. Esos sistemas de relaciones surgen, se reproducen y desarrollan dentro de comunidades sociales (...). Aprender implica entonces transformarse en una persona diferente con respecto a las posibilidades que ese sistema de relaciones habilita.”

(Lave y Wenger, 1991:53.
Original en inglés).

Ahora bien: ¿en qué consiste ese proceso que conduce, a la vez, al aprendizaje y a la inserción en una “*comunidad de práctica*”¹⁵? En primer lugar, es preciso que quien aprende esté interesado en insertarse: en el deseo de formar parte radica la principal motivación para aprender. En segundo lugar, es necesario que la comunidad ofrezca oportunidades para desarrollar una inclusión creciente transitando desde modalidades relativamente periféricas de intervención — escuchar, observar, acatar lo instituido— hasta otras más comprometidas. Durante este tránsito el aprendiz toma contacto con el contenido de la práctica, a la vez que desarrolla una identidad como miembro.

Revisemos, a la luz de estas reflexiones, lo que ocurre en la clase de Salvador. Los cursantes se inscriben en el programa esperando conocer pares de otras organizaciones y constituirse como red interpersonal cuyos integrantes puedan establecer vínculos perdurables. La institución en la que confluyen —la escuela de negocios— opera como punto de contacto entre empresarios, gerentes, consultores y docentes interesados en la generación, difusión e intercambio de conocimiento sobre Management. Merced a la conducción didáctica de Salvador —imbricada con la ideología empresarial actual, que coloca en primer plano a las relaciones de empatía y al trabajo en equipo—, los “*participantes*” inician un proceso estructurado alrededor de la importancia del “*nosotros*”. Dentro del aula, el tipo de mobiliario y la distribución del espacio

¹⁵ “*Comunidad de práctica*” (Lave, 1991; Lave y Wenger, 1991; Chaiklin y Lave, 2001), así como también “*sistema de actividad*” (Engeström, 2001; Leontiev, 1981; Wertsch, 1981), alude a una configuración social —que se despliega históricamente sobre la base de contradicciones— que integra a los sujetos, a los objetos, y a las herramientas materiales y simbólicas en una totalidad en el seno de la cual ciertos emprendimientos humanos se definen como valiosos y la participación en ellos es reconocible como competencia.

incitan casi exclusivamente a la tarea grupal. Los ejercicios que el docente sugiere relegan cualquier tipo de confrontación entre compañeros en pos de la construcción de afinidades colectivas y del disfrute que el trabajo en conjunto pueda proporcionar.

Así, a medida que el programa transcurre, cada *“participante”* queda convertido en *“una persona diferente respecto de lo que ofrece ese sistema de relaciones”* (Lave y Wenger, 1991:53; original en inglés): se integra a un grupo de pares, se inserta en la red institucional del IUFE, y —de manera más remota— fortalece su inclusión en la *“comunidad ideológica”*¹⁶ que comparte, naturaliza y reproduce el sistema de representaciones que las *“palabras lindas”* elocuentemente expresan. El módulo *“Liderazgo”* favorece el desarrollo de esa múltiple membresía, en tanto promueve dentro del aula la *“puesta en acción”* de las ideas plasmadas en la literatura nativa. En línea con la ideología empresarial actual, la secuencia didáctica de Salvador impulsa la construcción de un *“nosotros”* en el que docente, cursantes y contenidos disciplinares se integran en una configuración que los incluye y articula.

Reflexiones finales

Si los sucesivos grupos de *“participantes”* denuncian la discrepancia entre *“palabras lindas”* y *“crudas realidades”*, es posible que, en el seno de las disciplinas del Management, surjan representaciones más aptas que las actuales para reconocer y hacer frente a tal contradicción. Es asimismo posible que esas nuevas construcciones conceptuales induzcan a los docentes a rediseñar sus cursos, y al IUFE a reformular su oferta de programas. Los cursantes futuros encontrarán así entornos de participación renovados en los cuales incluirse; la escuela de negocios dispondrá de una currícula actualizada que le permita mantener su atractivo como institución educativa, y la ideología empresarial contará con los ámbitos requeridos para su propia reproducción.

Para dar cuenta de estas continuidades y discontinuidades necesitamos de un abordaje que desafíe la perspectiva instrumental. Tal como he intentado mostrar aquí, el supuesto de la

¹⁶ Lo que aquí denomino *“comunidad ideológica”* puede asociarse a lo que Nigel Thrift (2001) llama *“circuito cultural del capital”*. En su análisis crítico sobre la especulación financiera en torno a las empresas *“Puntocom”*, el autor alude a la red integrada por los consultores, los *“gurús”* del Management, y los editores y consumidores de publicaciones destinadas a empresarios. Desde su perspectiva, esta red se encarga de la producción y difusión de una retórica que, representando a los negocios como algo mucho más energizante y pleno de sentido que una simple actividad para ganar dinero, legitima al proceso de acumulación invistiéndolo de valores morales.

racionalidad de los entornos “formales” no nos facilita la comprensión de lo que ocurre en la clase. Tampoco nos permite reconocer los aprendizajes que ésta promueve, ni nos incita a encarar una revisión crítica de la producción del saber que el docente elige enseñar.

Las prácticas educativas —así como sus vinculaciones con otras prácticas y representaciones sociales— pueden en cambio revelarnos toda su riqueza a la luz de una mirada que, al margen de los aspectos específicamente “educativos”, atiende al entretejido de relaciones, significaciones y quehaceres colectivos que “informalmente” coproducen quienes habitan las aulas.

Bibliografía

- Alonso, Luis y Fernández Rodríguez, Carlos (2006): “El imaginario managerial: El discurso de la fluidez en la sociedad económica”. En *Política y Sociedad*, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, 23(2): 127-151.
- Astolfi, Jean-Pierre (2000): *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Astolfi, Jean-Pierre y Peterfalvi, Brigitte (1997): “Estrategias para trabajar obstáculos: dispositivos y resortes”. En Camilloni, Alicia (comp.): *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza* (191-223). Barcelona: Gedisa.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Ève (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Ève (2005): “The New Spirit of Capitalism”. En *International Journal of Politics, Culture, and Society*, Springer, 18(3/4): 161-188.
- Cain, Carole (1991): “Personal stories; Identity acquisition and self-understanding in Alcoholics Anonymous.” En *Ethos*, 19(2): 110-34.
- Drucker, Peter (1954): *The Practice of Management*. Londres: William Heinemann Ltd.
- Echeverría, Rafael (2002): *La empresa emergente*. Buenos Aires: Granica.
- Engeström, Yrjö (2001): “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”. En Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comp.): *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (78-118). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gantman, Ernesto. (2009): “Reflexiones sobre la evolución de las ideologías gerenciales desde el siglo IXI hasta el presente”. En *Energeia*, Buenos Aires, Fundación Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, 5(1): 96-115.

- Gantman, Ernesto y Fernández Rodríguez, Carlos (2008): "Notas sobre la evaluación del conocimiento administrativo en la República Argentina y su comparación con el caso español (1913 – 2007)". En *Cadernos EBAPE.BR*, 6(4): 115-135.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1994): *Between Borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. Nueva York: Routledge.
- Gore, Ernesto y Dunlap, Diane (2006): *Aprendizaje y organización: Una lectura educativa de las teorías de la organización*. Buenos Aires: Granica.
- Hutchins, Edwin (2001): "El aprendizaje de la navegación". En Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comp.): *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (49-77). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kotter, John (2005): "Lo que de verdad hacen los líderes". En *Los clásicos de Harvard Business Review 1990*. Harvard Business School Publishing Corporation: 17-25.
- Lave, Jean (1982): "A comparative approach to Educational Forms and Learning Process". En *Anthropology & Educational Quarterly*, 13(2): 181-187.
- Lave, Jean (1991): "Situating Learning in Communities of Practice". En Resnick, L., Levine, J. y Teasley, S.: *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington: American Psychological Association.
- Lave, Jean (2001): "La práctica del aprendizaje". En Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comp.): *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (15-45). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lave, Jean (2011): *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lave, Jean y Packer, Martin (2011): "Hacia una ontología social del aprendizaje". En *Revista de Estudios Sociales*, 40:12-22.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Litwin, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Luci, Florencia (2011): "La carrera directiva en el marco de la reconfiguración empresarial argentina: ¿Una 'revolución managerial'?". En *Revista Latino – Americana de Estudos do Trabalho*, 16(26): 145-181.
- Luci, Florencia (2011): "Managers de grandes empresas: ¿Trabajadores o patrones?". En *Apuntes de investigación de CECyP*, Centro de Estudios en Cultura y Política, Fundación del Sur, 20: 193-202.
- Marshall, Hannah Meara (1972): "Structural constraints on learning. Butchers Apprentices". En *American Behavioral Scientist*, 16(1): 35-44.

- Odiorne, George (1963): *Personnel Policy: issues and practices*. Ohio: Charles E. Merrill Books.
- Paker, Martin y Greco-Brooks, David (1999): "School as a site for the productions of persons". En *Journal of Constructivist Psychology*, 12: 133-151.
- Perkins, David y Salomon, Gavriel (1988): "Teaching for Transfer". En *Educational Leadership* 46(1), 22-32.
- Perkins, David y Salomon, Gavriel (1992): "The Science and Art of Transfer". En Costa, A.; Bellanca, J.; Fogarty, R.: *If Minds Matter. A foreward to the future*. Estados Unidos: Skylight Publishing.
- Popkewitz, Thomas (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Szlechter, Diego (2013): "La emergencia de la comunidad gerencia en la Argentina. Una mirada comparativa". En *Revista del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo*, 5: 3-46.
- Szlechter, Diego (2013): "La segmentación del mercado interno de trabajo gerencial". En *Revista Latino – Americana de Estudos do Trabalho* ,18(29): 13-51.
- Thrift, Nigel (2000): "Performing Cultures in the New Economy". En *Annals of the Association of American Geographers*, Taylor & Francis y Association of American Geographers, 90(4): 674-692.
- Thrift, Nigel (2001): "It's the romance, not the finance, that makes the business worth pursuing': disclosing a new market culture". En *Economy and Society*, Taylor and Francis, 30(4): 412-432.
- Thrift, Nigel (2005): "Making Sense: An Afterword". En Löfgren, Orvar y Willim, Robert: *Magic, Culture and the New Economy* (131-136). Oxford: Berg.
- Urwick, Lyndal (1956): *The Patterns of Management*. Minnesota: University of Minnesota.
- Wenger, Etienne (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Willis, Paul (2005): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.