

## APRENDIZAJE, SABER Y PODER

*En tiempos de cambio, los aprendices heredarán la tierra,  
mientras que los sabelotodo se hallarán perfectamente equipados  
para dasenvolverse en un mundo que ya no existe.*

**Eric Hoffer**

*La gente dice que la vida moderna es estresante,  
pero el estrés no es una característica de la vida ni del tiempo,  
sino de las personas.*

*El estrés no llega desde el entorno,  
viene de las mentes de los estresados.*

*Sufrimos desde el pensamiento.*

*Hacemos ciertos supuestos sobre el mundo,  
y nos quedamos apegados a esos supuestos.*

*Hemos trabajado muy duro para elaborar nuestras ideas,  
como para soltarlas cuando se vuelven inútiles.*

*Para sobrevivir debemos aplicar lo que hemos aprendido  
de la experiencia, pero para crecer (...) tenemos que superar  
constantemente lo que hemos aprendido en el pasado.*

**Brad Blanton, *Radical Honesty***

LO QUE SIGUE ES EL RESUMEN DE UNA CONVERSACIÓN que man-  
tuvo hace unos años con la vicepresidenta de operaciones  
de una compañía norteamericana.

**Kofman:** Entiendo que ustedes quieren aprender a  
mejorar la eficiencia en su cadena de su-  
ministros.

**Vicepresidenta:** Bueno, no exactamente. En verdad, que-  
remos mejorar nuestra cadena de sumi-  
nistros pero no necesitamos "aprender".  
Ya sabemos cómo hacerlo.

**Kofman:** ¿Lo saben? ¡Magnífico! ¿Cómo funcionan  
las mejoras que introdujeron?

Vicepresidenta: No están operando aún. Sabemos qué hay que hacer, pero los operarios que deben llevar a cabo las mejoras no siguen nuestras instrucciones.

Kofman: Eso me hace pensar que ustedes no saben aún cómo mejorar la cadena de suministros.

Vicepresidenta: No, no, usted no entiende. Sabemos perfectamente cómo hacerlo, el problema a resolver es el de los operarios. Sencillamente no logramos que concreten las mejoras.

Kofman: Entonces, le reitero: ustedes no saben aún qué hacer para mejorar la cadena de suministros.

Vicepresidenta: (elevando la voz): ¿Acaso no escucha lo que le digo? Sabemos perfectamente qué hay que hacer. Hemos estudiado todo lo que necesitamos estudiar. El problema y la razón por la cual lo llamamos es el comportamiento de los operarios. Son ellos quienes deben llevar a cabo las mejoras, pero no lo hacen. Simplemente, queremos que usted los entrene...

### ¿Qué significa aprender?

La vicepresidenta tenía su respuesta: *aprender es obtener conocimiento, poseer la información correcta*. Esta definición enfatiza lo abstracto, lo racional y lo intelectual, y se desentiende de lo concreto, lo emocional y lo activo. De acuerdo con ella, para mejorar el funcionamiento de la cadena de suministros, hay que estudiar la situación, analizarla teóricamente, deducir una serie de recomendaciones y trasmir-

tírselas a los operarios para que las ejecuten. Hasta allí llega la responsabilidad de los managers. Poner en práctica esos conocimientos, transformarlos en acciones efectivas, obtener el resultado deseado, todo esto no es parte de la definición de aprendizaje. No sorprende entonces que la vicepresidenta tuviera problemas de aplicación. Tampoco sorprende que ella se sintiera frustrada por mi "incomprensión". De acuerdo con su perspectiva, ella *sabía* (intelectualmente) cómo mejorar la cadena de suministros. El problema era estrictamente cómo llevarlo a cabo; y eso no era su responsabilidad.

Esta definición proviene de un modelo "informático" del conocimiento: saber es conocer datos, poseer información. Responde al modelo escolar: si podemos contestar las preguntas en el examen, queda demostrado que "sabemos" la lección. Tal definición es peligrosamente incompleta, ya que no atiende a la necesidad de desarrollar prácticas efectivas. Por eso se queda en un mero ejercicio teórico y rechaza la responsabilidad de mejorar las cosas en el mundo real. Para completar el proceso del aprendizaje, es necesario pasar de la información a la acción. Y para hacer del aprendizaje un proceso continuo, es necesario reflexionar sobre las consecuencias de la acción y descubrir desvíos entre lo planeado y lo producido. Estos desvíos se convierten en el nuevo problema a resolver.

Tanto en la filosofía de la educación (John Dewey<sup>1</sup>) como en las ciencias sociales (Kurt Lewin<sup>2</sup>) y en el management de calidad total (Edward Deming<sup>3</sup>), el círculo del aprendizaje continuo ha sido una constante entre quienes están más interesados en cambiar el mundo que en describirlo. Este círculo refleja un proceso sin solución de continuidad que contiene los siguientes pasos. 1) Descubrir: observar las diferencias entre lo que uno experimenta (o pronostica que va a experimentar en el futuro) y lo que uno quisiera que pase. 2) Inventar: analizar el sistema y di-

señar acciones (soluciones) que modifiquen lo que sucede (o sucederá en el futuro) para adecuarlo a lo que uno quisiera que suceda. 3) Producir: poner en práctica estas soluciones llevándolas a cabo en el mundo real. 4) Reflexionar: observar las consecuencias de la solución ensayada evaluando su efectividad. Esta reflexión es la base de nuevos descubrimientos correspondientes al paso 1.

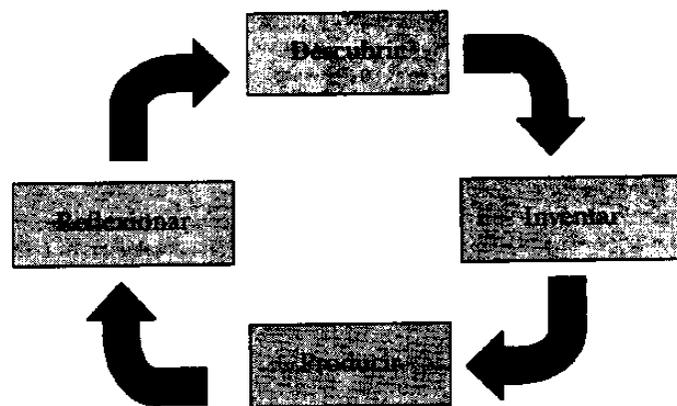


Figura 1. Círculo de aprendizaje continuo

El problema de la definición académica del aprendizaje es que se desentiende completamente del paso 3. Su abstracción no tiene "cable a tierra", por lo que se queda flotando en las alturas intelectuales. La caricatura del académico lo pinta en su torre de marfil, estudiando problemas que no tienen relación con el mundo real, o enfrascado en discusiones bizantinas sobre el sexo de los ángeles. Muchas veces, los ejecutivos de una compañía caen en el mismo error, pierden la conexión con la operación y se convierten en teóricos del management.

Otras veces, caen en el extremo opuesto, es decir se apresuran a "hacer algo" sin analizar el problema ni consi-

derar las consecuencias de la acción. En una reacción impaciente a lo que consideran "parálisis por análisis", se lanzan a hacer cosas sin demasiada consideración. Aprender, para ellos, es hacer; cualquier cosa, pero hacer algo al fin. El problema de esta definición anti-académica es que no tiene guía conceptual, es miope y falta de perspectiva. La actividad irreflexiva desperdicia inmensas energías sin foco en el objetivo: *movimiento no es sinónimo de acción efectiva*. A veces, en lugar de demandar "¡No te quedes ahí sentado; haz algo!" sería conveniente pedir "No hagas algo (irreflexivamente); quédate sentado (y tómate un tiempo para pensar antes de actuar)", parafraseando el viejo refrán: "Pon tu mente en funcionamiento antes que tu cuerpo en movimiento".

Mi definición de conocimiento y aprendizaje intenta abarcar las dos partes de este proceso continuo. *Conocimiento es la capacidad de actuar efectivamente para producir los resultados que uno persigue. Aprendizaje es el proceso de incorporación de nuevo conocimiento*. En consecuencia, *aprender es aumentar la capacidad para producir los resultados que uno desea*. La diferencia entre mi definición y la de la vicepresidenta no es meramente semántica. La definición de aprendizaje tiene un gran efecto operativo; no sólo para los problemas de la cadena de suministros, sino para la vida de las personas y de las organizaciones.

### La definición tradicional

En la definición tradicional, aprender significa adquirir una descripción precisa del mundo para luego aplicarla. Primero obtenemos un conocimiento teórico y luego lo ponemos en práctica. Esta descripción no es incorrecta, sino inefectiva. Dificulta la generación de nuevas competencias que satisfagan las necesidades de las personas.

El saber tradicional valora la abstracción teórica en detrimento de las acciones en el mundo real. Al concentrarse en la verdad, se olvida de la efectividad. Sabio es quien tiene información, no quien tiene la capacidad para alcanzar sus objetivos. El saber tradicional no alienta la creatividad y la invención. En su afán por expresar descripciones exactas, presenta al conocimiento como un producto terminado que los estudiantes (y los operarios) deben aceptar, en lugar de entenderlo como un proceso de incorporación de nuevas habilidades en el cual los estudiantes (y los operarios) necesariamente deben participar.

De esta forma, la concepción tradicional del saber quita poder a los estudiantes. En vez de buscar el saber-cómo (poder), los estudiantes quedan atrapados en la búsqueda del saber-qué (información). Así es el modelo de aprendizaje tipo archivo o banco de datos, donde la mente del estudiante es un vacío que debe ser llenado con información. En este modelo "bancario" del conocimiento, el maestro, que es quien sabe, realiza depósitos en la mente de los estudiantes para transferirles parte de su conocimiento, y se despreocupa de la aplicabilidad del mismo en la vida de quien está aprendiendo.

El modelo bancario del conocimiento está profundamente arraigado en el mundo de los negocios. El manager, que es quien sabe, realiza depósitos en la mente de sus empleados. El problema, como lo descubrió la vicepresidenta de la historia inicial, es que este conocimiento teórico no siempre es aplicable. (Además, la imposición externa suele generar rebeldía. A ningún ser humano le gusta ser "programado" como un ordenador.) Para transformar el saber-qué en saber-cómo, es necesario que el manager y el empleado trabajen en equipo. Es necesario que desarrollen juntos los engranajes que, como el piñón de una bicicleta, conviertan el pedaleo intelectual en propulsión para las ruedas prácticas.

## Una definición operativa de aprendizaje y efectividad

En su libro *La acción humana*, Ludwig Von Mises<sup>4</sup> llama "satisfacción" al estado del ser humano que no se manifiesta, o no debe manifestarse, en la realización de acción alguna. "El hombre que actúa desea sustituir una situación menos satisfactoria por una más satisfactoria. Su mente imagina condiciones mejores o más ventajosas y su acción apunta a generar esa situación deseada. El incentivo que impulsa al hombre a actuar es siempre alguna insatisfacción. Un hombre perfectamente contento no tiene ningún incentivo para cambiar (...) Pero para hacer que el hombre actúe, la insatisfacción y la visión de una situación más satisfactoria no son suficientes. Una tercera condición se requiere: la expectativa de que el comportamiento tendrá el poder de remover o al menos aliviar la insatisfacción (...) Es por eso que el hombre se pregunta: ¿Cuándo y cómo debo intervenir para alterar el curso de los acontecimientos? ¿Qué sucedería si no intervengo...?"

He aquí que los dos primeros motores de la acción humana: realidad insatisfactoria y visión deseada, se enfrentan dialécticamente configurando una brecha. Esta diferencia, al igual que la diferencia de potencial de una batería, es la que genera la energía para el circuito de la acción. Sin una insatisfacción con lo existente y sin una visión de un futuro mejor, no hay razón para actuar. En todo esfuerzo hay un objetivo, una visión de futuro que impulsa al ser humano a utilizar sus capacidades y recursos para alterar la deriva natural de los acontecimientos.

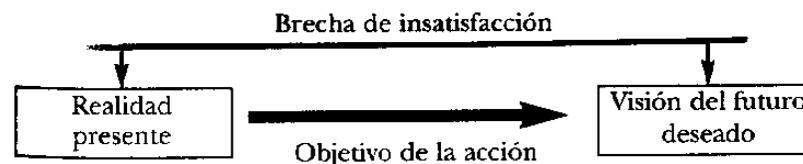


Diagrama 1

Es importante resaltar que esta brecha no constituye necesariamente "un problema" o "algo malo". La insatisfacción puede provenir perfectamente de una ambición que va más allá de la deriva natural de los acontecimientos. Por ejemplo, el deseo de retirarme a los 55 años puede impulsarme a ahorrar dinero hoy. No es que tenga (o prevea) un problema financiero, sino que tengo una aspiración que no podré concretar a menos que actúe en consecuencia. O, a nivel organizacional, el deseo de iniciar operaciones internacionales puede impulsar a algunos ejecutivos a encarar *joint ventures* con empresas de otros países. La organización en expansión no tiene (o prevé) ningún problema, sino que se ha planteado un objetivo que no podrá alcanzar a menos que actúe en consecuencia. La brecha de insatisfacción no tiene por qué ser reactiva (responder a un problema); bien puede ser pro-activa (responder a una aspiración).

El tercer componente de la acción humana es la asunción de responsabilidad y la confianza del actor en su capacidad para dirigir la deriva del mundo hacia su visión. Para actuar, el ser humano debe verse como protagonista de su destino, y no como víctima de sus circunstancias. El supuesto de la acción es que "no todo está escrito", ya que ella sólo tiene sentido desde la indeterminación del mundo y el libre albedrío del ser humano. Aun culturas normalmente fatalistas reconocen la necesidad de atribuirle poder causal a la persona; así, por ejemplo, existen un famoso dicho musulmán: "Rézale a Alá, pero ata tu camello" y otro similar judío: "Reza como si todo dependiera de tu plegaria, pero actúa como si rezar no importara". Para actuar en el mundo, el hombre debe tener el coraje de cambiar aquello que puede ser cambiado, más que paciencia para conformarse con aquello que no puede serlo.

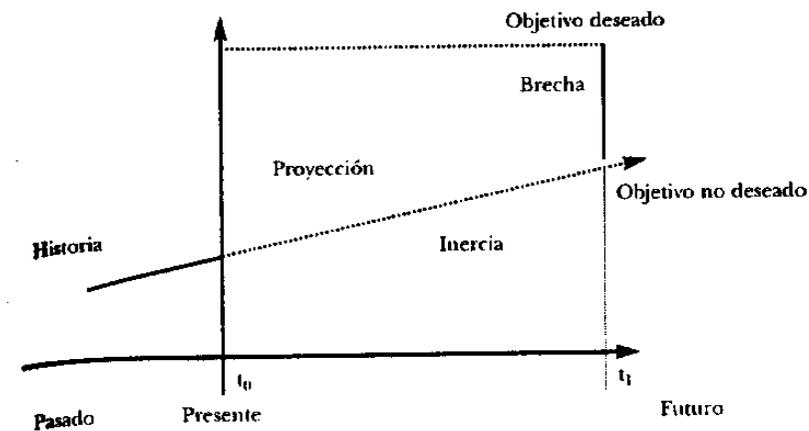


Diagrama 2

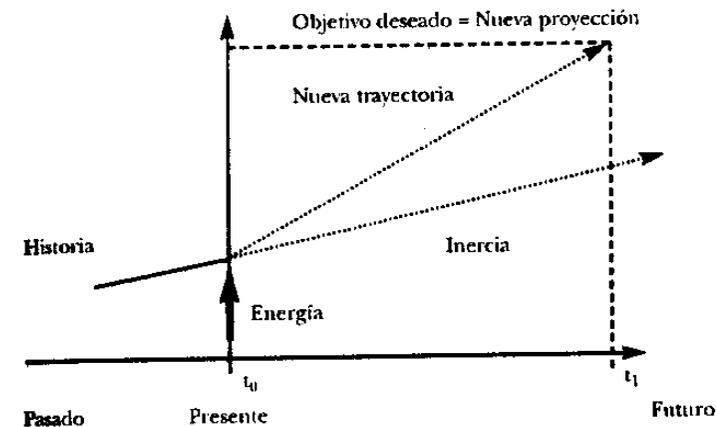


Diagrama 3

En el Diagrama 2 podemos observar cómo la proyección del pasado apunta a un futuro insatisfactorio. Llamamos "brecha de efectividad" a la diferencia entre el futuro proyectado (en ausencia de acciones correctivas) y el futuro deseado. *La esencia de la acción es la aplicación de energía en el presente para modificar la deriva del pasado hacia un objetivo futuro.*

Un ejemplo individual sería el de una persona excesivamente de peso que quiere adelgazar. De acuerdo con el Diagrama 3, el sujeto aplica cierta cantidad de energía (fuerza de voluntad) en el momento presente: hace ejercicios físicos y comienza un régimen alimenticio. Así, modifica el curso "natural" de los acontecimientos cambiando el futuro proyectado por el futuro deseado: uno en el que habrá bajado de peso. Un ejemplo organizacional sería el de una empresa insatisfecha con el tiempo que le lleva procesar los pedidos de sus clientes. Al aplicar recursos en el presente (estudiando el problema, diseñando e implementando nuevos procesos, tal vez informatizando o contratando más personal) la empresa apunta a acelerar los tiempos de proceso y alcanzar un estado futuro de satisfacción que hoy no tiene.

Metafóricamente, podemos imaginar una nave espacial que debe encender sus cohetes retropropulsores en el presente para ajustar su trayectoria y alcanzar su objetivo futuro. El combustible adicional necesario para modificar su curso es la medida del coste de la acción. La economía del aprendizaje implica evaluar diferencias entre costes y beneficios. El ser humano siempre tiene más cosas que hacer, que tiempo para hacerlas; más proyectos de mejora, que recursos para llevarlos a cabo (deseos ilimitados frente a recursos limitados). Por eso se ve obligado a evaluar a cada paso cuáles son las opciones más "rentables" y concentrar su esfuerzo en ellas.

Este "análisis de cartera" de posibilidades de acción no es nada simple. En la bibliografía sobre management hay gran cantidad de ejemplos de la miopía de personas y organizaciones que eligen –sin demasiada reflexión– concentrar sus esfuerzos en lo urgente mientras descuidan lo importante. La tendencia a la gratificación inmediata, la ceguera acerca de las consecuencias a largo plazo o la inhabilidad para considerar los efectos sistémicos de las accio-

nes suele llevar a las personas a destinar sus escasos recursos (atención, pensamiento, esfuerzo, energía) a actividades de baja prioridad. La acción efectiva requiere una consideración global de los objetivos futuros y la situación presente de la persona o la organización. La efectividad no se refiere solamente a la consecución de los objetivos buscados, sino también a la elección de cuáles objetivos buscar.

## Aprendizaje

El aprendizaje es lo opuesto a la locura. Una definición de esta última propone que "es hacer una y otra vez lo mismo, esperando un resultado distinto". De acuerdo con esta definición, muchas personas y organizaciones operan en un dudoso estado de salud mental.

Podemos interpretar al aprendizaje como una acción reflexiva, o de segundo orden. El aprendizaje es una forma de actuar para corregir errores cometidos en acciones anteriores. En el caso de intentar alterar el curso de los acontecimientos infructuosamente, al darse cuenta de que los recursos utilizados son desproporcionados en relación con el beneficio obtenido, o al descubrir que ha estado persiguiendo objetivos de corto plazo en detrimento de sus intereses fundamentales, el individuo puede detenerse a reflexionar sobre su conducta. Al analizar la cadena de medios a fines, puede evaluar la efectividad de su acción. Si concluye que esa efectividad es baja, puede preocuparse y aumentarla mediante una acción de segundo orden, una acción destinada a aumentar la efectividad de su accionar.

Un ejemplo típico es el del leñador que utiliza parte de su tiempo para afilar su hacha en vez de seguir talando árboles. Alternativamente, el leñador podría tomar este tiempo para hacer un "benchmarking" de sus compañeros y ver si puede copiar alguna técnica que sea más efectiva

que la que estuvo usando hasta el momento. Esta inversión de tiempo y esfuerzo puede generar capital físico (una mejor hacha) o capital humano (una mejor técnica). Al aumento del capital humano lo llamamos "aprendizaje".

Al igual que la acción directa o de primer orden, el aprendizaje es un intento de sustituir una situación poco satisfactoria (falta de efectividad) por otra más satisfactoria (efectividad). Por consiguiente, la energía para el aprendizaje proviene también de la brecha que existe entre la realidad presente y la visión de una realidad más deseable. Tanto para actuar como para aprender, el individuo necesita contar con un ideal que lo impulse a utilizar sus recursos en aras de hacerlo realidad. Necesita, además, la firme convicción de poder modificar el curso de los acontecimientos mediante su capacidad de acción.

### Acción y aprendizaje colectivos

Un grupo no tiene una "mente" independiente de sus integrantes. Solemos decir que el grupo "piensa", "se comporta", "persigue objetivos" o "utiliza recursos", pero estas expresiones son eufemismos para decir que al pensar, comportarse, perseguir objetivos y utilizar recursos interactivamente, *cada miembro del grupo* contribuye a generar una dinámica colectiva. El grupo provee un contexto cultural y administrativo en el que se organizan las acciones de sus participantes. Por ejemplo, un grupo de jugadores de póker interactúa en un dominio normativo y cultural específico. Afirmar que "el grupo está jugando al póker" significa que las personas pertenecientes a ese grupo están interactuando de acuerdo con las reglas del juego.

El grupo no tiene la misma capacidad de acción que el individuo. En cierta forma, el grupo es más que el individuo, pero desde otro punto de vista, es menos que el in-

dividuo. Un grupo es capaz de hacer cosas imposibles para cualquiera de sus miembros. Por ejemplo, un equipo de fútbol puede "ejecutar" una jugada, digamos, un centro pasado. Esta jugada es una coordinación de acciones individuales: el puntero izquierdo lleva la pelota hasta el fin del campo y la pateo por elevación hacia el lado derecho del arco, donde el puntero derecho la espera para cabecearla hacia el gol. Ni el puntero izquierdo ni el derecho pueden ejecutar la jugada en forma aislada. Es necesaria la coordinación de ambos para realizar el centro pasado. De la misma forma, ninguna persona por sí sola puede construir un rascacielos, fabricar un coche, perforar un pozo de petróleo o cantar el coro de la Novena Sinfonía de Beethoven. Todas estas acciones requieren de la existencia de un sujeto colectivo.

Un individuo, por otro lado, puede hacer cosas imposibles para un grupo. Toda persona tiene una conciencia localizada y unificada (salvo en casos patológicos como el del esquizofrénico). Esta conciencia le provee subjetividad, la capacidad de ser sujeto de percepción y acción. Esta conciencia le permite actuar con independencia. Más allá de toda condición externa, el ser humano siempre posee un espacio de libertad personal donde puede ejercer su voluntad. Ninguna sociedad tiene este mismo nivel de conciencia integrada. Ninguna sociedad tiene esta capacidad de operar como unidad volitiva. La sociedad está compuesta por individuos afiliados a un patrón de creencias y comportamientos comunes. Lo que allí existe es inter-subjetividad. Un equipo, una compañía, o cualquier grupo organizado alrededor de un propósito es un sistema que brinda coherencia a las interacciones de sus miembros. Ese patrón de coherencia es lo que nos permite hablar de percepción y acción colectivas.

El sujeto colectivo no tiene conciencia integrada ni una voluntad propia, ya que sus miembros poseen libre albe-

drío. Las relaciones entre los miembros del grupo no están guiadas por una mente superior, sino que se desarrollan en forma descentralizada. Es muy distinto afirmar que un brazo es "parte" del ser humano (cuando decido mover mi brazo, mi brazo se mueve) que decir que una persona es "parte" de un grupo (no hay "cerebro central" que pueda mover a las personas en contra de su voluntad). El individuo no es una "pieza inerte", no es "propiedad", no es un "componente mecánico u orgánico" del grupo. El individuo es un "miembro autónomo" que "participa" en el espacio de relaciones interpersonales establecidas por el grupo.

Esta distinción puede parecer muy abstracta, pero es crucial para evitar abusos y faltas de respeto. El principio de toda tiranía es la creencia de que el individuo es una "pieza" que "pertenece" al grupo. Para participar del grupo un individuo debe acceder a operar de acuerdo con las reglas de interacción establecidas, pero eso es una decisión del individuo, no una imposición de una pretendida "mente colectiva". Extrapolar los principios de operación del sujeto individual al sujeto colectivo es una falacia sumamente peligrosa. Una vez que se olvida que el "cuerpo social" es una metáfora, puede decidirse "extirpar" ciertos "tumores" de este cuerpo. Como individuo, no hay ningún problema en tomar decisiones sobre el propio cuerpo (por ejemplo, hacer un análisis de sangre y "matar" así una cantidad de células sanguíneas). Como líder político u organizacional, es mucho más problemático tomar este tipo de decisiones. Por eso es crítico tener siempre presente que cuando decimos que un equipo "percibe" una situación o que "actúa" para resolverla, nos referimos a procesos muy distintos de los que ocurren en el interior de un individuo.

Además del riesgo de intolerancia, la confusión de sujetos individuales y colectivos es altamente inefectiva. Un manager que intente manejar a "su" equipo de la misma

forma que maneja "su" brazo no llegará muy lejos. Aunque su autoridad puede generar un cierto grado de *cumplimiento*, las amenazas son inservibles para lograr el *compromiso* de su gente. Este último no puede ser "extraído" mediante premios y castigos externos, sino que debe nacer de la decisión interna de la persona. Russell Ackoff reflexionaba a menudo sobre la situación peculiar del sha de Irán, que tenía poder absoluto de vida y muerte sobre cada uno de sus súbditos (ni siquiera lo restringían las leyes, ya que la Constitución estaba subordinada a su voluntad). Pero, si bien el sha podía hacer lo que quisiese con las personas, no conseguía que las obras públicas se terminaran en tiempo y forma.

Para operar en armonía, los miembros del equipo deben compartir una visión común de un futuro deseable y una comprensión común de una realidad que no corresponde a esos deseos. Al igual que la acción individual, la acción colectiva requiere de un diferencial entre la perspectiva común de cada uno de los miembros sobre el estado presente y la perspectiva común de cada uno de los miembros sobre la visión del futuro. Para actuar con coherencia, los integrantes del grupo deben compartir los tres elementos básicos de la acción humana: su situación presente, su visión, y la responsabilidad mancomunada por controlar su destino trazando (y transitando activamente) un camino que va desde su situación presente hacia su visión de futuro.

Llegar a un consenso sobre estos elementos requiere operar en un espacio dialógico (*dia-logos* significa, en griego, sentido compartido). Intercambiar información, razonar sobre los contenidos de esa información, armar cadenas lógicas de medios a fines y, fundamentalmente, acordar un objetivo común, son las movidas básicas de este diálogo. Sin una visión compartida, es imposible evaluar la situación presente o especular sobre estrategias de

acción. El diálogo sobre la visión compartida es la raíz de todo comportamiento orgánico colectivo. Aun en su ausencia, la organización mostrará un cierto comportamiento. Pero en vez de ser una serie de acciones congruentes y orquestadas –un sistema– ese comportamiento será una secuencia desordenada de acciones individuales que carecen de un principio integrador que las organice.

En un sistema saludable, el todo integra y trasciende a las partes manteniendo una tensión creativa entre su subordinación y autonomía. Por ejemplo, una empresa sana integra a sus empleados sin coartar su existencia como individuos. Cuando una organización –un culto, por ejemplo– subordina la autonomía de sus miembros a los deseos del líder, se convierte en un ente opresor que se derrumba por su propio peso. Cuando una organización –digamos, un grupo de padres de ex alumnos– no ofrece un sentido continuado de pertenencia a sus miembros, se convierte en un ente hueco que colapsa por la debilidad de su base. Para mantenerse viva, una organización necesita integrar en su visión compartida las visiones individuales de sus miembros. Si estos no ven a su trabajo como una forma de alcanzar el futuro que cada uno de ellos desea, la organización rápidamente entrará en vías de disolución. Por eso es fundamental que en la agenda organizacional haya siempre espacio para el diálogo que integre las aspiraciones individuales en una aspiración compartida. (Retomaremos este tema en el Capítulo 3, “Aprendiendo a aprender”.)

Haciendo la salvedad de que los verbos aplicados a un sujeto colectivo tienen un significado distinto de los verbos aplicados al sujeto individual, podemos extender la definición de aprendizaje desde el individuo hacia el grupo. Cuando una organización intenta una y otra vez alcanzar sus objetivos infructuosamente, necesita detenerse y reflexionar. Como explica un dicho oriental: “A menos

que cambies de dirección, terminarás llegando al lugar adonde te diriges” (lugar, por supuesto, al que uno no quiere ir). Utilizando su capacidad de diálogo y sus recursos (tiempo, dinero, esfuerzo, etc.), los miembros del grupo pueden intentar desarrollar un “capital social” que aumente su efectividad. Como en el caso individual, este capital puede componerse de mejor tecnología o mejores habilidades, pero estas habilidades ahora pueden ser también colectivas. Por ejemplo, el grupo puede entrenarse para mejorar su coordinación (como lo hace un conjunto musical o un equipo deportivo), o los miembros pueden compartir información para desarrollar una estrategia más efectiva.

Saber es poder; consecuentemente, no poder es no saber. Cuando un profesor desea evaluar si un estudiante ha aprendido cierto teorema, puede someterlo a una prueba. Puede pedirle, por ejemplo, que demuestre el teorema paso a paso, o que lo aplique a la resolución de un problema. Cuando un manager desea evaluar si un equipo ha aprendido a operar la cadena de suministros, puede ponerlo a prueba. Puede pedirle, por ejemplo, que reduzca el tiempo de los procesos y los costes, o que aumente la satisfacción de los clientes.

Resumiendo, aprender es incorporar nuevas habilidades que posibiliten el logro de objetivos que antes se hallaban fuera de alcance. La única prueba de haber aprendido es la verificación de dicha capacidad mediante la producción del resultado hasta entonces inalcanzable. Nuestra definición del aprendizaje y del conocimiento es totalmente pragmática: no se refiere a la verdad, sino a la efectividad. *Tal como la revolución copernicana, en vez de poner como centro a la información verdadera, ponemos en el lugar privilegiado a la acción efectiva.*

## Los sabelotodo (*knowers*) y los aprendices (*learners*)

Todo proceso de aprendizaje *debe* comenzar en la ignorancia y la incompetencia. Por definición, aprender es la respuesta a una situación insatisfactoria (o a una oportunidad) que no podemos modificar (o aprovechar) con nuestras capacidades actuales. El esfuerzo del aprendizaje se justifica por la insatisfacción que producen los intentos, reiterados e infructuosos, de mejorar esa situación. ¿Cómo se puede aprender a operar un nuevo ordenador, a tocar el piano, o a ser padre *sin* admitir inicialmente que no se sabe? Nadie nace con competencias en computación, piano o paternidad; para tenerlas hay que adquirirlas. Este proceso de aprendizaje requiere comenzar desde la ignorancia, desde la posición de quien no sabe pero se compromete a saber, o sea, en la postura de quien se declara "aprendiz".

Esta es la primera paradoja del aprendizaje: para aprender se debe partir de la ignorancia, del no-saber; pero admitir que no sabemos es una amenaza para nuestra autoestima y nuestra imagen pública. Nuestra cultura aprecia el conocimiento (real o aparente) más que la voluntad de aprender. La posibilidad de aprender se inicia con una declaración de ignorancia, con la expresión "No sé". Esta declaración es necesaria tanto a nivel individual como a nivel colectivo. *Para crear organizaciones aprendientes es necesario primero permitir organizaciones ignorantes.* El aprendizaje colectivo demanda una cultura donde el no saber esté protegido y donde la admisión de incompetencias (temporarias y subsanables) sea considerada como un paso esencial y honorable en el proceso. Pero esto va totalmente en contra de nuestra ideología actual.

Somos elogiados y premiados por lo que sabemos, y pagamos un elevado precio por lo que no sabemos: aplausos, vergüenza, pérdida de autoestima, críticas, posterga-

ciones laborales, castigos, marginación e incomunicación. No saber puede llevarnos hacia los más bajos escalones sociales: la pérdida de oportunidades, la humillación y el desempleo. Ciertamente nadie es contratado por lo que no sabe, o por su capacidad para decir que es incapaz de producir un resultado. Obviamente, es mucho mejor ser "alguien que sabe" que "alguien que no sabe". Cuando uno sabe, tiene acceso a cierta categoría, a un determinado prestigio, elevada autoestima y poder. El problema es que para ser "alguien que sabe" hay que admitir primero que uno es "alguien que no sabe" y disponerse a aprender.

No es difícil entender por qué el saber espreciado y el no saber, despreciado. La capacidad para cumplir objetivos representa el valor agregado del "conocimiento". Obtener ese "conocimiento" es justamente la razón fundamental del proceso de aprendizaje. La declaración de ignorancia del aprendiz no se opone a la búsqueda del conocimiento; por el contrario, es precisamente lo que trata de facilitar. El problema es que las personas atrapadas en la dinámica cultural quedan inmovilizadas en la trampa de *parecer* competentes o *fingir* que saben, aun cuando no saben. Esta pretensión está en el corazón de la personalidad del "sabelotodo", una identidad construida en torno al miedo y a la necesidad permanente de tener razón, independientemente de la efectividad de esa razón.

El contraste entre el sabelotodo y el aprendiz es una polarización. Estos caracteres son más bien caricaturas maniqueas destinadas a realzar las diferentes tendencias que conviven en cada uno de nosotros. Hay muy pocos sabelotodo y menos aún aprendices 100% puros. La inmensa mayoría de nosotros conjuga estas dos energías inclinándose hacia una y otra alternativamente. En vez de tranquilizarse leyendo sobre el sabelotodo y pensando "yo no soy así", espero que el lector se esfuerce por encontrar aquellas áreas de su vida donde le cuesta admitir ignorancia.

El sabelotodo *no es* quien lo sabe todo. El sabelotodo es aquel que *deriva su autoestima de estar en lo cierto*. El sabelotodo es extremadamente frágil. Sin el reaseguro permanente de la certeza, se siente tremendamente expuesto y vulnerable. Su ego es como un cristal: duro, inflexible y quebradizo. No hay peor amenaza para él que las piedras de la incertidumbre que el mundo le arroja sin cesar.

El sabelotodo es una figura habitual en las organizaciones. Lo descubrimos en ese manager que da órdenes aun cuando sabe menos que sus empleados; en el vendedor que argumenta en forma opresiva acerca de la conveniencia de un artículo que, en verdad, no satisface las necesidades del cliente; en el director que descarta sin analizarlas las sugerencias de su colega junior porque "estos jóvenes sin experiencia no saben nada". El sabelotodo siempre tiene razón, siempre está en lo correcto, siempre sabe qué hay que hacer para resolver cualquier problema. Esto le da un calmanete a su ego asustado, pero al mismo tiempo lo pone en un brete: el sabelotodo necesita explicar cómo es posible, si él tiene todas las respuestas, que las cosas sigan sin funcionar.

Para salvaguardar su autoestima, el sabelotodo tiene que explicar los errores recurrentes sin asumir responsabilidades. Dado que él tiene siempre la solución correcta, la causa de los problemas, necesariamente, debe obedecer a algún tercero que no aplica en forma debida esa solución. Esta es la excusa de la vicepresidenta del diálogo inicial, quien debía "absolverse" por su no-saber cómo mejorar la cadena de suministros. Todos los sabelotodo necesitan una salida de emergencia para escapar de los incendios que amenazan su identidad y su autoestima. Esta salida es la "explicación tranquilizante".

Explicaciones tranquilizantes son aquellas que atribuyen exclusiva causalidad a factores que se encuentran fuera del control de quien explica. Permiten mantener la ilusión de la competencia personal frente a la realidad del

fracaso. Por ejemplo, frente a las quejas de los usuarios, el manager de sistemas puede argumentar que los errores se derivan de la baja profesionalidad de los programadores (obviando el hecho de que él mismo supervisó el diseño). O frente a la pérdida de un cliente, el encargado de la cuenta puede argumentar que "los de operaciones no cumplieron con las entregas prometidas" (obviando el hecho de que él nunca investigó la insatisfacción del cliente).

El sabelotodo es pontificador, crítico e irresponsable. Siempre está dispuesto a levantar la bandera de su inocencia. Para mantener su imagen pública, tiende a dar instrucciones en forma permanente. En tono catedrático, muy seguro en su arrogancia, siempre sabe qué tendrían que estar haciendo los demás y no escatima críticas hacia quienes "no hacen lo que deben". Se considera inimputable, ya que no tiene responsabilidad alguna en el problema. Al mismo tiempo, se dedica incansablemente a culpar a los demás. Pero al no verse como parte del problema, tampoco puede verse como parte de la solución. *El precio de su inocencia es su impotencia.*

El sabelotodo es un espectador por excelencia. Su esparcimiento favorito no es *jugar* al fútbol sino *ver* fútbol, su actividad principal no es participar en el juego sino observarlo. Esto le da una gran seguridad, pues aunque no puede hacer nada para que su equipo gane, tampoco tiene ninguna culpa de que su equipo pierda. En este último caso, siempre le queda el recurso de responsabilizar a los jugadores, el técnico, el árbitro, los adversarios, el tiempo, la suerte o cualquier otra cosa. Al adjudicar el error a otros, puede seguir pontificando sobre lo que "habría que hacer" sin nunca arremangarse para hacerlo. Como mero espectador, el sabelotodo queda protegido de toda falta. El problema es que queda también incapacitado para modificar la situación indeseada en la que se encuentra. Insisto: el precio de su inocencia es su impotencia.

Por otro lado, el “aprendiz” es aquel que privilegia las explicaciones generativas. Reconoce la importancia de los factores que se encuentran fuera de su control, pero se concentra en las variables que puede modificar. Para ser aprendiz, es necesario arraigar la autoestima en el éxito a largo plazo, más que en la gratificación inmediata de tener la razón. El aprendiz comprende que todo resultado es consecuencia de la comparación entre un determinado desafío del entorno y su capacidad de respuesta (*respons[h]abilidad*) frente a él. Si quisiéramos expresar esto en una fórmula podríamos decir:

Resultado = Capacidad de respuesta – Desafío ambiental

Si el desafío es mayor que la capacidad, el resultado será negativo. Si la capacidad es mayor al desafío, el resultado será positivo. Para transformar un resultado negativo en uno positivo es necesario reducir el desafío ambiental o aumentar la capacidad de respuesta. Por ejemplo, para llegar a tiempo es necesario reducir el tráfico (desafío) o salir antes (respuesta); para conseguir mayor *market share* es necesario reducir el atractivo de los productos competitivos (desafío) o aumentar el atractivo de los productos propios (respuesta); para no mojarse es necesario detener la lluvia (desafío) o llevar un paraguas (respuesta).

Al tomar responsabilidad incondicional por su vida, el aprendiz se ve como factor causal en cualquier problema que lo afecte. Cuando busca una explicación que le abra posibilidades de mejora, siempre se coloca en el centro, como agente de su vida. La explicación le sirve para generar acciones efectivas, y no para deslindar sus responsabilidades.

Supongamos que un sabelotodo y un aprendiz caminan lado a lado hacia la oficina. Se larga un chaparrón que

los empapa. Cuando llegan, la recepcionista les pregunta: “¿Qué pasó, por qué se mojaron?”. El sabelotodo contesta “Nos sorprendió la lluvia en una zona sin resguardo”; el aprendiz, por su lado, replica “No pensé en traer paraguas”. Uno se moja porque llueve y porque no tiene paraguas. El sabelotodo le echa la culpa a la lluvia, el aprendiz asume la responsabilidad de no haber tomado un paraguas. Las dos explicaciones son verdaderas, pero solo la segunda genera la posibilidad de modificar el efecto no deseado (mojarse) a pesar de las circunstancias incontrolables (la lluvia).

Otro caso: el sabelotodo y el aprendiz se resfrían. El primero le comenta a todo el mundo que alguien debe de haberlo contagiado, el segundo admite que su sistema inmunológico no estaría preparado para responder al desafío vírico. El resfriado es consecuencia de la interacción entre el virus y las defensas de la persona; por eso cuando una población es expuesta a un ambiente con una determinada concentración de virus, algunos se enferman y otros no. Para adquirir poder operativo es necesario asumir responsabilidad frente a la situación, ya sea evitando el contacto con el virus (lavándose las manos a menudo y no tocándose los ojos, boca, nariz y oídos) o fortaleciendo el sistema inmunológico (con vitamina C, dieta saludable, ejercicio y, quizás, alguna vacuna).

Mientras el sabelotodo se considera víctima de las circunstancias, el aprendiz se ve como protagonista. Al utilizar explicaciones tranquilizantes, el sabelotodo se considera a merced de variables que no puede controlar, y olvida las variables que sí puede controlar (su comportamiento). Al buscar explicaciones generativas, el aprendiz acepta la realidad de la situación en la que se encuentra, pero en vez de someterse a ella, se considera con el poder necesario para modificarla en base a sus acciones.

## Víctimas y protagonistas

Podemos explicar la diferencia entre víctimas y protagonistas mediante un experimento. Considere que su mente es capaz de procesar solamente relaciones causales de una variable, y ante la pregunta "¿Por qué?", usted puede ofrecer una sola razón. Matemáticamente, se representaría con la función:

$$y = f(x)$$

Se trata de una súper simplificación, pero muestra una de las características fundamentales del ser humano: su restringida capacidad para procesar información. En realidad podemos procesar más de una variable, pero nunca abarcar la infinita complejidad del mundo con nuestra mente finita. Técnicamente, se llama "racionalidad limitada".

Sigamos con el experimento: adopte el papel de un físico y considere el siguiente fenómeno. Si usted suelta el libro que sostiene en sus manos, este cae hacia el centro de la tierra. La pregunta es: "¿Por qué cae el libro?"

La respuesta automática de la inmensa mayoría es: "por la fuerza de gravedad", y es verdad.

Le pido ahora que adopte el papel de ingeniero; mientras que el físico analiza desapegadamente la realidad, el ingeniero tiene un propósito. Su objetivo es evitar la caída del libro. ¿Cómo procedería? Recuerde que su cerebro funciona en forma limitada: para resolver el problema, debe basarse únicamente en la causalidad descubierta por el físico: el libro cae debido a la fuerza de gravedad.

Si piensa el problema rigurosamente, descubrirá que la única solución es... eliminar la gravedad. Obviamente, esto es imposible. Por lo que en el mundo de una variable, el libro se seguirá cayendo ad-infinitum.

Tal resultado ofende nuestra sensibilidad. Sabemos muy bien que es posible evitar que el libro caiga. Simple-

mente debemos abstenernos de soltarlo. La verdadera explicación de la caída del libro involucra dos variables: la fuerza de gravedad, y el hecho de que uno lo suelta. Matemáticamente:

$$y = f(x_1, x_2)$$

donde  $x_1$  es la gravedad (variable exógena, o fuera de control) y  $x_2$  es el acto de soltar (variable endógena, o bajo control). Ambas explicaciones son "verdaderas" en términos de su efecto causal. Pero cada una de ellas es "falsa" en tanto se la proponga como la *única* causa del fenómeno. El problema en este experimento mental es que yo le he impuesto la restricción de escoger una sola variable. ¿Cuál es el criterio para elegir entre dos opciones igualmente verdaderas?

Este criterio es lo que distingue a la víctima del protagonista. Mientras que la víctima se concentra en las variables exógenas (las circunstancias fuera de su control), el protagonista se concentra en las endógenas (las acciones que puede emprender para responder a las circunstancias). Mientras que la víctima se ve como ente pasivo sobre el que actúan las fuerzas de la fatalidad, el protagonista se ve como ente activo, capaz de forjar su destino.

Para tomar un ejemplo más cotidiano, recuerde alguna ocasión en la que alguien llegó tarde a una reunión. Si se le pregunta qué le sucedió, lo más posible es que responda algo así como "¡No puedes imaginarte lo pesado que estaba el tráfico! ¡Esta ciudad se está poniendo imposible!" ¿Cuál es la variable explicativa?: "el tráfico". ¿Quién tiene la culpa?: "la ciudad". ¿Quién es el que debe cambiar de conducta para que la persona llegue a tiempo?: "los otros conductores que ocupan las calles". Esta explicación es "verdadera"; es cierto que si no hubiera habido tráfico la persona hubiera llegado a tiempo. Pero también es *debilítante*, a menos que los demás (sobre los que el individuo

no tiene ninguna influencia) modifiquen su comportamiento, seguirá llegando tarde.

Así como el primer paso del aprendizaje es la declaración de insatisfacción e ignorancia, el segundo paso es la asunción de *respons[h]abilidad* frente a las circunstancias. No se trata de negar las condiciones externas que uno enfrenta, sino de enfocarse proactivamente (como dice Stephen Covey en *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*) en aquellos factores en que se puede influir. Quien se imagina la vida como una partida de naipes, obviamente no puede elegir las cartas que le tocarán. Tal cosa queda a cargo del destino y el azar. Pero igualmente obvio es que es uno el que elige cómo jugar esa mano. Enfocarse en el reparto de cartas genera una sensación de impotencia; enfocarse en las decisiones del juego genera una sensación de poder. *El precio del poder es la responsabilidad.*

El cuento de la víctima y el del protagonista son justamente eso: cuentos. Cualquier situación puede ser presentada desde ambos puntos de vista. La decisión más importante del ser humano es, tal vez, la de elegir cómo contar la historia de su vida. El libre albedrío no implica que el universo deba ajustarse a nuestros deseos. El libre albedrío es la posibilidad de la conciencia de tomar la realidad como materia prima de una obra de arte vital, en vez de asumirla como una camisa de fuerza.

Si es tanto más efectivo hacerse responsable, ¿por qué es tanto más frecuente hacerse víctima?

### Responsabilidad, madurez y efectividad

Un día, mientras hacía ejercicios en el sótano de mi casa, apareció Tomás, mi hijo de tres años, con gesto compungido. Con su mejor cara de "yo no fui" me dijo: "*Daddy, I did it by accident*" (Papá, lo hice por accidente). Alarmado, le

pregunté: "¿Qué hiciste 'por accidente'?". Respondió: "Papi, pero fue sin querer". "De acuerdo, Tomás", le dije con un suspiro, "muéstrame qué hiciste sin querer." Me tomé de la mano y me llevó al comedor, donde una lámpara de pie que había estado desenchufada, estaba ahora encendida. "¡Tomás! ¡Sabes que no quiero que juegues con la electricidad! ¡Enchufaste la lámpara a pesar de mi prohibición!", lo acusé. "*Please daddy, no te enojés*", suplicó con su mejor cara de pollo mojado, "fue un accidente."

Los niños nos proveen de una perspectiva reveladora sobre el origen de la actitud de la víctima. Observando su comportamiento, podemos descubrir las raíces de las conductas de aquellos adultos que, aunque envejecieron biológicamente, nunca maduraron emocional e intelectualmente. Desde la más tierna infancia, los chicos descubren que hacer cosas "sin querer" diluye su culpabilidad. El latiguillo "ha sido un accidente" es un amuleto que los protege de toda responsabilidad. Así, mi hija Sophie me informa que "*se volcó el jugo*" (ella, por supuesto, no tuvo nada que ver...); Paloma declara que "el juguete *se rompió*" (se suicidó delante de sus propios ojos...); Rebecca anuncia que "*se cayó la pizza*" (en realidad se zambulló de sus manos...); y Janette protesta porque "los guantes *se perdieron*" (se habrán escapado del cajón por sus propios medios...). Es mucho más fácil echarle la culpa al jugo, el juguete, la pizza y los guantes, que reconocer que uno tuvo algo que ver con la producción de un resultado no deseado.

Pero Tomás se lleva el premio de la víctima suprema. Después de interrumpir una de sus peleas con Paloma le pregunto: "¿Por qué le estás pegando a tu hermana?". En mis sueños, él hubiera respondido responsablemente: "Reaccioné en forma intempestiva frente a sus burlas"; pero en mis sueños. Con tono de inocencia ofendida me contesta: "Porque ella me hizo burla". Su respuesta implica que "*ella*" es la responsable de que yo le pegue; yo soy sim-

plemente un mecanismo que responde automáticamente (sin posibilidad de elección) a las burlas. Por eso, ella es culpable de la pelea". Claro que, cuando le pregunto a Paloma por qué se ha burlado de Tomás, con carita de ángel ofendido me explica: "Porque él se burló primero", y ella no tuvo "más remedio" que responder y escalar las burlas...

En muchas organizaciones, prima el lenguaje de la irresponsabilidad y la filosofía de la víctima. "El sistema se cayó", "el proyecto no se terminó a tiempo", "la reunión se demoró", "la rentabilidad bajó", "hubo errores", "no se pudo establecer una buena comunicación", "faltó apoyo", o "se perdió el foco" son expresiones que tienen un factor común: no hay sujeto con poder de acción. "Los acontecimientos" son los que se desencadenan en forma desfavorable; no hay *nadie* responsable de tal desencadenamiento. Para revertir estos resultados negativos, el primer paso es modificar el lenguaje (y la actitud mental subyacente) hacia el protagonismo: "nuestra programación no es robusta", "me atrasé con el proyecto", "no prestamos atención al tiempo y nos extendimos en la reunión", "no encontramos una estrategia capaz de preservar la rentabilidad", "cometí errores", "no supe entablar una comunicación efectiva", "no conseguí apoyo", o "me desconcentré", serían las fórmulas en ese caso.

*Lo fundamental no son las palabras, sino la manera de pensar que ellas reflejan. Al hablar en primera persona, uno se coloca en el papel de protagonista. Mediante esta toma de responsabilidad, elige explicaciones generativas y comienza inmediatamente a iluminar posibilidades de perfeccionamiento. Para esto es necesario renunciar a la pretensión de inocencia. Tal vez una de las mejores medidas de madurez es esta capacidad de hacerse responsable incondicionalmente frente a las situaciones que plantea la vida. Esta noción de responsabilidad incondicional es el tema del capítulo siguiente.*

## Referencias

1. Dewey, John: *Experience and Education*, MacMillan, 1997.
2. Lewin, Kurt: *Resolving Social Conflicts: Field Theory in Social Science*, American Psychological Association, 1997.
3. Deming, Edwards: *Calidad, productividad, competitividad, la salida de la crisis*, Díaz de Santos, 1989.
4. Von Mises, Ludwig: *La acción humana. Tratado de economía*, Unión Ed., Madrid, 1980.
5. Stephen Covey: *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*, Paidós, 1995.