

M O N O G R Á F I C O

APRENDIZAJE EN EL CENTRO DE TRABAJO: EL CASO DE LA REFLEXIVIDAD Y DE LA REFLEXIVIDAD CRÍTICA

VICTORIA J. MARSICK (*)

La formación y el perfeccionamiento en el centro de trabajo es un campo que se mueve con rapidez hacia la adquisición de una identidad propia. La American Society for Training and Development (ASTD) (Sociedad Americana para la formación y el perfeccionamiento) señaló, en 1986, que «la formación de personal es, con diferencia, el sistema más extendido en la educación de adultos» (p. 7). La ASTD calcula que los empleadores gastan anualmente una cantidad aproximada de treinta mil millones de dólares en formación regular, formal, y ciento ochenta mil millones de dólares en formación no regular, mientras el Gobierno gasta otros cinco mil millones en formación.

Al tiempo que los educadores de adultos reclaman con frecuencia la preparación profesional de los formadores, muchos de esos programas se basan en teorías de diversas disciplinas distintas de la preparación de adultos (ASTD, 1981). Si alguna disciplina ha predominado en la construcción teórica de la formación, ha sido la psicología y en especial la escuela behaviorista (Goldstein, 1980). Este artículo pone en cuestión la continua y primaria confianza depositada en el behaviorismo. Se argumenta que el behaviorismo no fomenta las capacidades reflexivas necesarias para ayudar a las personas, en todos los niveles, a aprender en el lugar de trabajo, especialmente en sus interacciones informales, aunque con tal aprendizaje se pueda lograr el desarrollo de habilidades específicas.

El artículo se inicia con una breve descripción de la manera en que se manifiesta el behaviorismo en la formación en el centro de trabajo, y con una disertación sobre algunas modificaciones introducidas por educadores de adultos. La sección siguiente es una revisión de las tendencias presentes en organizaciones que indican la necesidad de un nuevo paradigma para comprender la preparación en el centro de trabajo de la era post-industrial. Después, los tratadistas del aprendizaje que ponen el énfasis en la reflexividad y en la reflexividad crítica, son examinados en términos de su «encaje» en el aprendizaje en el centro de trabajo. Fi-

(*) *Teachers College*, Universidad de Columbia.

nalmente, se discuten las características emergentes y los límites de un nuevo paradigma para el aprendizaje en el centro de trabajo.

BEHAVIORISMO Y ALGUNAS MODIFICACIONES

Muchas descripciones de la preparación en el lugar de trabajo, y la mayoría de las descripciones, se basan en un paradigma behaviorista. El término «paradigma» se emplea aquí para significar una visión fundamental del mundo que influye en la manera en que sus seguidores definen la realidad y en ella localizan y resuelven los problemas. El behaviorismo, aunque sus adeptos lo interpretan de manera algo distinta, se define como la filosofía educativa que pone el énfasis en el condicionamiento ambiental de las respuestas, de las reacciones. Marsick (1987), compendia así las características del paradigma behaviorista del aprendizaje en el centro de trabajo:

1. Está orientado behaviorísticamente, con obtención de resultados que se pueden observar, cuantificar y someter a valoración.
2. El perfeccionamiento personal y el laboral están separados.
3. La organización ideal a que va destinada la formación es una maquinaria de buen funcionamiento, con líneas de autoridad jerárquica muy claras, puestos de trabajo que no se solapan y sistemas racionales de delegación y control.
4. La formación está pensada para cubrir necesidades de individuos, no de grupos.
5. El aprendizaje se concibe según un modelo de «déficit» que calibra a los individuos según unas normas estándar, elaboradas por especialistas.
6. La resolución de problemas pone el acento en la objetividad, la racionalidad y los procedimientos «paso a paso».
7. La formación típica consiste en actividades de grupos formales, basadas en el aula.
8. Los formadores se centran en problemas de aprendizaje «puros», con el apoyo prestado a la organización para manipular el ambiente y mantener los resultados (pp. 1-2).

Algunos modelos de formación parten de este paradigma puramente behaviorista. La andragogía y el aprendizaje experimental constituyen dos ejemplos. La andragogía (Knowles, 1980) parte del paradigma behaviorista en cuanto que el que aprende adopta un papel más activo en el control de los objetivos del aprendizaje y de los medios para alcanzar esos objetivos. La andragogía cada vez se emplea más para los planes de formación en el centro de trabajo aunque, hasta la fecha, existe escasa evidencia práctica que confirme su utilidad en la industria y el comercio. Otra modalidad es la teoría del aprendizaje experimental, que centra su atención en las diferencias en el estilo de aprender (Kolb, 1984). El trabajo de Kolb parte también del behaviorismo en cuanto que se interesa, ante todo, por la experiencia del que aprende y no por los propósitos de quienes planifican la actividad. Knowles y Kolb han sustituido un cierto grado de la aten-

ción dedicada al que aprende por el control experto del behaviorismo. No obstante, el preparador o enseñante que utiliza estos modelos raras veces preconiza la sustitución de las preferencias del discípulo por las preferencias de la organización.

Los modelos behavioristas de la práctica, desarrollados a medida que iba emergiendo este campo para cubrir las necesidades de las organizaciones tras la Segunda Guerra mundial, se basaban en una orientación hacia la producción, distinta de la actual economía de servicios, un nivel educativo de la población laboral muy inferior al actual, y una tecnología que se podría considerar primitiva según los baremos actuales. Gran parte de la teoría primitiva se derivó de la experiencia militar anterior a la guerra de guerrillas y se adecuaba bien a las organizaciones cuya manera de operar se podría describir con la metáfora de la máquina (Morgan, 1986). Las características de la organización social del centro de trabajo incluían la lógica, la racionalidad, las relaciones lineales de causa-efecto, una clara delimitación de las responsabilidades, el control jerárquico, y los movimientos de las partes se unificaban en un todo que minimizaba la duplicación y el solapamiento. En tándem, la formación se desarrollaba para preparar a las personas para una actividad «maquinizada», según su nivel en la jerarquía, de manera muy similar semejante a una cadena de montaje. Los «déficit» de los trabajadores serían sistemáticamente cubiertos o ajustados a medida que pasaban por la cinta transportadora organizativa hasta llegar al punto en el que la organización decidía que no podían continuar adelante. O bien habían adquirido las habilidades prescritas para acoplarse a la ranura prescrita, o, si no, eran desplazados a otra línea para la que eran considerados más adecuados.

Antes de proseguir con el punto de vista alternativo, es preciso hacer dos puntualizaciones sobre el paradigma behaviorista. Primeramente, hay ocasiones en que la formación behaviorista es totalmente adecuada para la tarea considerada, sobre todo cuando los trabajadores están aprendiendo una técnica concreta que no admite variación. Sin embargo, como se argumentará más adelante, incluso en estos casos suelen presentarse buenas razones para matizar este enfoque instrumental. En segundo lugar, siempre han existido alternativas al paradigma behaviorista, especialmente en el desarrollo de la teoría de la empresa o desarrollo de la organización (OD) (1) donde las respuestas no son tan tajantes (v.g., comunicaciones interpersonales, creación de equipos, toma de decisiones en un ambiente agitado, dinámicas de grupo). El OD ha basado gran parte de su esquema de aprendizaje en las estrategias de acción investigadora de Kurt Lewin, una filosofía del pragmatismo que se fundamenta en el aprendizaje experimental de John Dewey y en sistemas de aproximación. Sin embargo, los preparadores nunca adoptaron plenamente estas estrategias para el aprendizaje, tal vez porque su mandato no suele prolongarse más allá de la instrucción hasta las intervenciones organizativas de escala más amplia por las que aboga el OD.

Así pues, el behaviorismo se convirtió en una fuerza dominante en la formación en el centro de trabajo. En la siguiente sección se revisan las tendencias al

(1) OD: «Organization development»

cambio en las organizaciones, que recusan esta perspectiva en la era post-industrial.

CAMBIOS EN LAS ORGANIZACIONES

Un grupo de acreditados tratadistas ha examinado las tendencias y focos de innovación en empresas florecientes: «empresariedad e intrapresariedad» (2), descentralización, extensión de redes, administración participativa, devaluación de la gestión intermedia, y una cultura del apoderamiento (Kanter, 1983; Naisbitt y Aburdene, 1985; Peters y Waterman, 1982; Toffler, 1985). Aunque cada cual mantiene un enfoque algo distinto, estos autores, colectivamente, reclaman nuevas formas de organización para que la empresa sobreviva y se revitalice en esta era tecnológica post-industrial. En el fondo de sus argumentaciones late la preocupación por unos factores *intangibles*, no siempre reconocidos en la línea inferior: valores humanos, nuevas formas de interacción social, compromiso, espíritu de servicio, adopción del riesgo, criterio independiente, integración de unidades dentro de la organización e interconexión con la red exterior, y creatividad. Estos autores sostienen, en esencia, que es preciso redefinir la productividad; la obtención de beneficios a corto plazo debe estar atemperada por una perspectiva de la productividad a largo plazo que capitalice la creatividad de sus recursos humanos.

Las presiones para el cambio proceden tanto del mundo exterior, especialmente de la revolución tecnológica y del incremento de la competitividad internacional, como de la propia naturaleza de la fuerza laboral. Carnevale y Goldstein (1983) han destacado algunos de esos factores: el impacto de la explosión demográfica y el acceso de gran número de mujeres al mercado de trabajo, una mayor cohesión de la clase trabajadora blanca más educada y de las minorías e inmigrantes menos educados, y la saturación en las profesiones medias.

No obstante, el cambio exige algo más que dar palos de ciego con las últimas novedades en gestión de empresas, reescribir políticas y procedimientos, o proporcionar un curso de formación en técnicas, y así lo comprendieron tanto los defensores como los críticos de los modelos japoneses de gestión empresarial. El cambio exige un giro fundamental en la mentalidad. Lincoln (1985) da a entender que, de hecho, se está produciendo una revolución paradigmática en todos los campos de la actividad humana. Ella parte del análisis de muchas disciplinas formales de Swartz y Ogilvy (1979) para ilustrar las siguientes características de ese giro: de la simplicidad a la complejidad, de la jerarquía a la heterarquía, de un modelo mecánico a un modelo holográfico en el que la persona pueda jugar múltiples roles (de la misma manera que en la fotografía creada con el láser, llamada holograma, el todo se puede reconstruir con una cualquiera de sus partes), de lo predecible a lo ambiguo, de la causalidad directa a la causalidad recíproca, de la conjunción planificada de sistemas complejos a su creación espontánea por medio de la interacción, y de la objetividad a una consciencia de las múltiples perspectivas.

(2) «Entrepreneurship and intrapreneurship».

En suma, las organizaciones están cambiando rápidamente debido a las modificaciones que se producen en el ambiente exterior, en la tecnología y en la fuerza laboral. Hacen falta modelos nuevos para comprender, funcionar y aprender en las organizaciones de hoy día. Estos modelos proponen un distanciamiento de la orientación mecanicista que asumía y alentaba un aprendizaje behaviorista estrechamente controlado.

Con el propósito de desarrollar un nuevo modelo para la comprensión del aprendizaje en la organización de hoy y/o del mañana, en la siguiente sección se hace una revisión de los teóricos que propugnan la reflexión y la reflexividad crítica en la práctica.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE Y CENTRO DE TRABAJO

Carr y Kemmis (1983) también analizan los giros del paradigma, centrándose en la enseñanza y el aprendizaje. Identifican un paradigma técnico dominante basado en el positivismo lógico. A los profesionales adscritos a este paradigma se les recomienda que dominen y apliquen un compendio objetivo de conocimientos, desarrollado con experimentos controlados y construcción teórica. La educación según este paradigma resalta la transmisión de habilidades y conocimientos predeterminados. El papel del educador consiste en seleccionar la mejor tecnología para alcanzar esas metas.

Una alternativa a este predominio técnico es el paradigma interpretativo, derivado del humanismo y la fenomenología; aquí el aprender se contempla como un proceso de interacción que encamina hacia una mejor comprensión del significado de las experiencias. Desde esta perspectiva, la educación es un arte práctico donde el educador hace juicios basados en su experiencia sobre la mejor manera de facilitar el aprendizaje en situaciones personalizadas. Cuando Carr y Kemmis vieron que este paradigma era más adecuado para aprender en los contextos organizativos actuales, desarrollaron un tercer paradigma que da un paso adelante: el paradigma estratégico, influenciado por la sociología crítica de Habermas. Habermas (1971) consideraba que las personas cuando realizan tareas aprenden de manera diferente que cuando aprenden normas sociales o intentan entenderse a sí mismas. En este paradigma, la clave del aprendizaje está en la comprensión de la manera en que el significado es configurado por fuerzas sociales, culturales, históricas y económicas, y a través de esta comprensión adquirir la capacidad para actuar sobre esas fuerzas.

Ahora bien, la formación, frecuentemente, pone el énfasis en las habilidades y conocimientos relacionados con la tarea, como si fuera posible segregarlos del resto de la vida del trabajador. No obstante, para que el aprendizaje sea efectivo es preciso considerar dos niveles más profundos en los que se encuentran inmersas las habilidades laborales: la unidad social que configura las reacciones del individuo en el trabajo, como la organización y el grupo de trabajo inmediato, y la percepción que tiene el individuo de sí mismo frente a la organización y el trabajo. Por consiguiente, el aprendizaje orientado a la productividad organizativa no se

puede separar del aprendizaje para la mejora personal, como se ha hecho con frecuencia. Tampoco se puede echar la carga del cambio sobre los hombros del individuo aislado de la organización.

Basándose en la sociología crítica de Habermas, Mezirow (1981-1985) ha elaborado una teoría que da cuenta, simultáneamente, de la necesidad de desarrollar habilidades profesionales y del hecho de que este aprendizaje está interrelacionado con el aprender sobre la organización y el propio yo. Mezirow diferencia tres campos del aprendizaje: instrumental, dialógico y auto-reflexivo. Señala que el aprendizaje instrumental va referido a la solución de problemas relacionados con las tareas: el aprendizaje dialógico, a la manera en que las personas llegan a comprender las normas consensuales en la sociedad; el aprendizaje auto-reflexivo, a la manera en que aprendemos a comprendernos a nosotros mismos.

El aprendizaje instrumental es el que tiene lugar generalmente cuando la persona aprende cómo hacer mejor su trabajo, por eso este es casi siempre el enfoque del aprendizaje técnico. La persona identifica un problema, formula una hipotética línea de acción, la prueba, observa los efectos y evalúa los resultados. Por lo general, es un aprendizaje taxativo-normativo.

El aprendizaje dialógico, en cambio, tiene lugar en el marco laboral cuando la persona aprende la cultura de la organización o cuando interpreta políticas, procedimientos, metas y objetivos.

A su vez, el aprendizaje auto-reflexivo va dirigido al cambio personal. Pone el énfasis en la reflexión crítica sobre uno mismo, en tanto que miembro de unidades sociales más amplias, para plantear preguntas fundamentales sobre la propia identidad y la necesidad de cambiar. Este cambio implica, generalmente, una transformación de las «perspectivas de significado», que integran estructuras psicológicas con dimensiones de pensamiento, voluntad y percepción, y que representan la visión que una persona tiene de sí misma y de sus relaciones.

Los aprendizajes instrumental, dialógico y significativo, no son fáciles de separar en las situaciones determinadas. Tal vez sea esto más evidente en la formación para la gestión. La técnica, aunque muy valiosa, no puede ser acatada servilmente cuando se está tratando con personas o normas y reglas no escritas, pero inscritas en la mente de todos, que influyen en las aplicaciones. Aquí el dirigente debe contrapesar la solución técnicamente correcta con la solución humanamente viable. Aunque es cierto, por ejemplo, que los dirigentes necesitan habilidades para delegar tareas, las razones para no delegar suelen estar más profundamente arraigadas en la cultura de la organización, que recompensa el logro individual y la transparencia, o en el particular estilo de trabajo del individuo.

Cuando las personas se vuelven críticamente reflexivas, se hacen más conscientes de las conexiones entre el aprendizaje y esos tres campos; es decir, exponen sus «presupuestos, premisas, criterios y esquemas a la consciencia y los critican a fondo» (Mezirow, 1985, p. 25). Los que aprenden con reflexión crítica tienen una sensibilidad permanente para el porqué de hacer las cosas de determinada manera, para los valores que esas cosas reflejan, las discrepancias existentes entre lo que se dice y lo que se hace, y la manera en que los actos y resultados quedan

determinados por las fuerzas que yacen bajo la superficie de la organización. Los que aprenden con reflexión crítica no aplicarán automáticamente una receta de «experto» para resolver lo que se les ha definido como problema. En cambio, ellos determinarán si ven o no el problema y la solución propuesta de la misma manera, sondearán el contexto organizativo para desentrañar las facetas de la cultura que influyen en la acción e intentarán comprender cómo se adecua la solución propuesta a la imagen que tienen de sí mismos.

Recapitulando, no todo aprendizaje en el lugar de empleo se puede explicar con el paradigma técnico. Algunos tipos de instrucción se facilitan más mediante estrategias interpretativas para ayudar a las personas a entender el significado de su experiencia, o con el paradigma estratégico que pone el énfasis en normas consensuales cambiantes. Al hacerse críticamente reflexiva, la persona puede ver mejor la manera en que el aprendizaje relacionado con la tarea se halla a menudo encastrado en normas que también producen un impacto en la propia identidad personal.

En la sección siguiente se prosigue la exploración del concepto del aprendizaje reflexivo y críticamente reflexivo, desde la perspectiva de la teoría del centro de trabajo y especialmente en su relación con la dinámica del aprendizaje informal.

APRENDIZAJE INFORMAL: REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN

Ser críticamente reflexivo significa que se buscan las presunciones, valoraciones y creencias que subyacen en las acciones. No todo aprendizaje en el centro de trabajo requiere esta profundidad de análisis, ni siempre está recomendada o incluso tolerada. En todo caso, sin embargo, el aprendizaje requiere cierto nivel de reflexión simple, es decir, el examen regular de la propia experiencia para asegurar su efectividad. Cuando el aprendizaje incluye reflexión y reflexión crítica, puede ser más fácil examinar estos fenómenos allí donde se producen más espontáneamente, o sea, en el aprendizaje informal durante el tiempo de trabajo. La formación y la educación son sistemas de expresión. En contraste, el aprendizaje es la manera en que los individuos o los grupos adquieren, interpretan, reorganizan, cambian o asimilan un conjunto de informaciones, habilidades y percepciones. También es esencial para la manera en que la persona da sentido a su vida individual y a su vida compartida en la organización.

Carnevale y Goldstein (1983) señalan que un gran porcentaje del aprendizaje tiene lugar durante el horario laboral (p. 37). Según una investigación de Honeywell (Zemke, 1985), el 50 por 100 de los modos en que los gerentes aprendían a dirigir se derivaban de experiencias laborales que debían afrontar, de las relaciones con otros de la organización, 30 por 100, y tan sólo 20 por 100 de la formación (pp. 50-51). La formación tenía una importancia destacada cuando se había regulado específicamente para satisfacer demandas laborales acuciantes y porque intensificaba las relaciones significativas con los colegas. Estos hallazgos son confirmados por Kaplan, Drath y Kofodimos (1985), en su trabajo sobre el auto-desarrollo, y McCauley (1986) en un artículo sobre preparación de gerentes.

Es más escasa la información sobre la manera en que las personas aprenden informalmente. El análisis de la «reflexión —en— la acción» de Schon (1983) arroja alguna luz sobre este proceso. Schon critica la relevancia de los modelos científicos de solución de problemas, centrados en torno a la «racionalidad técnica», para el mundo de la práctica que él denomina «el pantano». En este mundo de la práctica se debe prestar más atención al planteamiento de problemas, proceso de interacción entre la designación del foco de atención y el enmarque del contexto en que un problema se comprende. Schon describe este proceso de planteamiento de problemas como una conversación reflexiva en la que el profesional recurre a su experiencia para entender la situación, intenta enmarcar el problema, sugiere la acción y después reinterpreta la situación a la vista de las consecuencias de la acción.

Schon trabajó con Argyris (1974-1978) para elaborar la noción de aprendizaje de circuito simple y de circuito doble (3) para explicar lo que sucede cuando las personas no logran producir los resultados deseados. En el aprendizaje de circuito simple, la persona continúa probando la misma estrategia, o variaciones de ella, y sigue fracasando porque sus soluciones se basan en un conjunto de valores dominantes indiscutibles que impiden el éxito, tales como la permanencia en el control y la acción de evitar sentimientos considerados negativos. Estos valores están ligados a la cultura de la organización y son contraproducentes, en parte, porque impiden la indagación crítica sobre las razones del fracaso. Para desembarazarse de esa traba, la persona debe pasar del circuito simple al doble circuito del aprendizaje, es decir, hacerse críticamente reflexiva y profundizar bajo la superficie para descubrir los valores, presunciones, juicios y atribuciones tácitos que gobiernan las actuaciones y originan la obstrucción del aprendizaje. También es preciso adquirir la destreza de comunicar esta información a los demás como base de diálogo. Así, el aprendizaje de doble circuito está basado en la generación de información válida, elección libre e informada, y compromiso interno para alcanzar los resultados. Por ejemplo, si una mujer no consigue que sus opiniones sean atendidas en las reuniones de grupo con sus colegas varones, podría llegar a la conclusión de que el problema es una actitud sexista por parte de los compañeros. Puede ser que ella intente corregir el problema en un circuito simple mediante la reafirmación de la autoridad de su posición, pero continúa sin conseguir los resultados deseados. El problema puede, por supuesto, estar en las actitudes de sus colegas, pero también podría ser resultado de otros factores. No obstante, es típico que ninguna de las partes de la situación explore la significación de tal interacción. Como señalan Argyris y Schon, en esas situaciones los sentimientos se mantienen ocultos y se invoca la racionalidad, en parte por turbación, y alguien intenta mantener el control de la situación para vencer. El resultado es un ambiente enrarecido donde no se puede aprender porque se mantienen como indiscutibles demasiadas opiniones y sentimientos intensos.

El aprendizaje de circuito único no implica flexibilidad crítica, mientras que el aprendizaje de doble circuito sí. Este último también suscita, típicamente, los

(3) «Single and double loop learning».

tres campos del aprendizaje descritos por Mezirow. En el aprendizaje de circuito simple la reflexión tiene lugar en el nivel superficial de los medios y los fines. En el ejemplo anterior, la mujer aprende instrumentalmente y en circuito único cuando responde al hecho de ser ignorada con la reafirmación de la autoridad de su posición. La reflexión en el aprendizaje dialógico implica un acuerdo intersubjetivo. La mujer aprende dialógicamente procurando entender las normas que gobiernan la conversación, y los roles del género son las más evidentes. No obstante, tal vez ella tenga menos veteranía o no sea ingeniera en una compañía de ingenieros. El aprendizaje auto-reflexivo no siempre pasa al campo dialógico, pero es más eficaz cuando lo hace porque las presunciones podrían basarse en normas sociales internalizadas, no examinadas. En el ejemplo citado, los colegas podrían replicar que el lenguaje de ella está salpicado de interrogaciones cuando quiere transmitir certidumbre, o que su silencio es interpretado por alguno como un intento de controlar. La auto-reflexión en el centro de trabajo, frecuentemente indicada por un comportamiento desafortunado, suele estar ligada a los cambios en la acción instrumental.

En suma, muchas soluciones aplicables a la formación tienen tan sólo una validez parcial para resolver problemas de aprendizaje. La formación se puede aislar del contexto en el que trabajan las personas. Aun cuando se adopten medidas para ayudar en la transferencia del aprendizaje a la tarea, la persona se queda sola a la hora de resolver la manera en que esas habilidades se relacionan con los problemas de la vida real. Los trabajadores necesitan algo más que un conjunto de técnicas; deben estar capacitados para analizar una situación, determinar la naturaleza del problema y hallar su propia solución para esos problemas, a menudo planteados durante la jornada laboral. Para tratar esa carencia, en la sección siguiente se construyen los marcos del aprendizaje antes señalado.

UN NUEVO PARADIGMA

Si retamos al behaviorismo, ¿cuáles son los elementos de un paradigma contrastado para comprender y modelar el aprendizaje en el centro de trabajo? Este autor recuerda que está emergiendo un nuevo paradigma que incluye alguna de las características siguientes: ampliación del enfoque instrumental del aprendizaje, integración del desarrollo personal y el relacionado con el trabajo, modelo organizativo que funciona como un sistema de aprendizaje, enfoque centrado en el aprendizaje individual al igual que en el de grupo, preocupación por la reflexividad crítica y por el planteamiento de problemas al igual que por la solución de problemas, énfasis en el aprendizaje informal, y desarrollo de la organización como ambiente de aprendizaje.

Para concretar, el aprendizaje relacionado con el trabajo incluye la acción instrumental a la que suelen adecuarse modelos behavioristas, pero queda fuera de su alcance la inclusión del aprendizaje dialógico y autorreflexivo. Los individuos son más productivos cuando pueden participar plenamente en la negociación de contribuciones significativas a las metas y normas organizativas que comparten. Resulta que el desarrollo personal no se considera separado del trabajo o contra-

puesto a él, ni se considera como un aditamento que es bueno pero no esencial. Las personas aprenden mejor cuando su propia identidad y crecimiento son reconocidos como parte integral de ese aprendizaje.

Para facilitar esta clase de aprendizaje, la organización no puede funcionar estrictamente como una máquina. Una opción se hallaría en el modelo holográfico, donde todos los empleados son animados a aprender muchos aspectos del trabajo, a participar conjuntamente en la adecuada toma descentralizada de decisiones, y a comprobar continuamente las acciones y resultados para mantener a la organización flexible. Para muchas organizaciones, el modelo holográfico puede ir demasiado lejos en la participación, pero el aprendizaje en los tiempos actuales difícilmente puede tener lugar cuando se confirma a los empleados en unas acciones individuales predeterminadas, que están orquestadas colectivamente para minimizar el solapamiento o cualquier duplicación de funciones o capacidades.

Con esta consideración, queda claro que la unidad para el aprendizaje no es únicamente el individuo sino también los grupos dentro de la organización, agrupados para crear sus relaciones y metas de trabajo. Se pone el acento en el trabajo en equipo, no sólo para alcanzar metas predeterminadas sino además para modificarlas y crear metas nuevas. Un nuevo paradigma debería reconocer que el aprendizaje se da en muchos niveles, desde el individual, pasando por los grupos, hasta alcanzar, a veces, a la totalidad de la organización. Para comprender plenamente el aprendizaje bajo un nuevo paradigma, habría que observar la manera en que el aprendizaje individual se forma y contribuye al aprendizaje colectivo y viceversa.

El diseño del aprendizaje con un nuevo paradigma estimularía la reflexividad y la reflexividad crítica. La organización proporcionaría una descripción clara de los resultados deseados, pero la formación no sólo consistiría en un proceso rígido de inculcación de esos objetivos predeterminados. Se fomentaría en los individuos el hábito de la reflexión, tanto en la modalidad de aprendizaje formal como en la informal, y continuamente contrastarían su experiencia para determinar por qué son o no son eficaces y cómo pueden aprender a serlo. Mediante una reflexión semejante, los problemas serían re-formulados continuamente, al igual que se revaloran datos previos. Así pues, en este paradigma, la participación en el planteamiento de los problemas adquiere tanta importancia como la detección y aplicación de las mejores soluciones. El planteamiento de problemas es un proceso indagatorio creativo, no lineal, que se puede abortar con una petición de clausura antes de que los participantes hayan alcanzado el consenso sobre la naturaleza del problema.

Este paradigma pone de relieve el aprendizaje informal porque gran parte de la actual formación formal solamente se centra en los comportamientos y habilidades. El aprendizaje informal constituye una oportunidad para la reflexión —en la acción. La formación regular continuará siendo necesaria con el nuevo paradigma, parte del cual seguirá encaminado principalmente a la productividad en el campo instrumental. Sin embargo, la formación se destinaría a vincular el aprendizaje en los tres campos y sería graduada por el individuo, de acuerdo con la or-

ganización, para aprovechar esos momentos críticos en los que los individuos son más reflexivos. Se fomentaría el aprendizaje auto-dirigido, la enseñanza asistida, el asesoramiento y el aprendizaje en grupo. Así, la organización se convierte en un espacio de aprendizaje propicio para el crecimiento de los individuos y grupos de cara al trabajo, y no en un factor primordial para manipular y producir el comportamiento deseado. Como espacio de aprendizaje, debe proporcionar oportunidades para la experimentación, adopción de riesgos, diálogo, iniciativa, creatividad y participación en la toma de decisiones.

Límites de un nuevo paradigma

Existen límites con respecto a quien puede aprender mejor bajo este nuevo paradigma y con relación a las condiciones internas de una organización que facilitan o impiden el aprendizaje. Se exponen a continuación en los términos siguientes:

1. En cierta medida, el aprendizaje en el centro de trabajo siempre estará dominado por un enfoque instrumental ya que la productividad es la finalidad primaria de esas organizaciones.
2. No todos los individuos están preparados para participar plenamente en la toma de decisiones y en el aprendizaje autodirigido.
3. Aun cuando lo desearan, las organizaciones no siempre pueden modificar condiciones tales como la jerarquía y la toma de decisiones centralizada.

En primer lugar, el aprendizaje en el centro de trabajo está modelado por su enfoque instrumental. De ahí se derivan una serie de implicaciones. El aprendizaje en los campos dialógico y auto-reflexivo debe hacerse, principalmente, con propósitos de aumentar la productividad. No obstante, la productividad necesita ser redefinida en términos de mayor alcance, de manera que el énfasis habitual puesto en los resultados a corto plazo no obligue a continuos sacrificios del aprendizaje individual y colectivo, que requiere tiempo para que se vean los resultados. Al resaltar la importancia crucial de las organizaciones como ambientes de aprendizaje, es preciso mantener el equilibrio entre el tiempo de aprendizaje y el tiempo de producción o la organización no funcionará.

Finalmente, aunque el aprendizaje debe reconocer la legitimidad de la auto-reflexión y la mejora personal, la organización no puede asumir el papel de terapeuta. Con esto no se quiere decir que las organizaciones tengan que minusvalorar la importancia de la mejora personal ni que deban cortar las ayudas financieras u otras para facilitar la terapia cuando sea obviamente necesaria. El aprendizaje bajo un nuevo paradigma puede reconocer y actuar con sentimientos asociados a la identidad personal y al desarrollo, sin convertirse en el sustituto del psicoanálisis, por ejemplo.

El segundo conjunto de limitaciones está en relación con la disposición del individuo para este tipo de aprendizaje. El nuevo paradigma descansa en la partici-

pación creciente de todos los individuos en el proceso de toma de decisiones y en el diálogo sobre las metas comunes, normas, valoraciones y procedimientos. Para el nuevo paradigma, en un nivel individual, son fundamentales la autonomía, la iniciativa, la independencia de criterio, la autodirección y un acervo de experiencia y conocimiento adecuados para las tareas que se emprenden. Muchos trabajadores están satisfechos con trabajos que están claramente perfilados y que no exigen reflexión ulterior. La reflexión, ya sea simple o crítica, requiere el diálogo extensivo y cambios personales que pudieran no ser deseados por el individuo ni factibles en muchos contextos organizativos.

El tercer conjunto de límites es organizativo. El nuevo paradigma indica que irá evolucionando una nueva estructura que permitirá la participación y delegación de poder sin sacrificar por ello el propósito primordial de su existencia. En algunas empresas, la jerarquía y la toma de decisiones centralizada son, probablemente, esenciales. Kanter (1983) recoge las disyuntivas de participación en la iniciación de tales programas, su dirección, la elección de temas, el trabajo en equipos, el enlace entre los equipos y su medio ambiente, y la valoración del éxito obtenido. Esta autora llega a la conclusión de que «la participación directiva es un acto de equilibrio» (p. 275).

La organización crea y refleja condiciones y cultura que facilitan o impiden el aprendizaje. A los directivos casi siempre se les concede, para el aprendizaje, un plazo mayor que a los trabajadores situados en el nivel inferior de la jerarquía; tal vez porque los directivos tienen que ejercer la facultad de enjuiciar en unas condiciones ambiguas. Generalmente, a medida que se va descendiendo por la escala jerárquica más frecuentemente se limita la capacidad de enjuiciar, puesto que la naturaleza del trabajo cada vez adquiere mayor dependencia de las decisiones de otros y de una compleja interacción entre los grupos y unidades de trabajo. De igual manera, el aprendizaje suele limitarse cada vez más a procedimientos rutinarios y comportamientos preceptuados. De ahí que no siempre pueda ser factible o deseable un cambio rápido y total en la dirección de un nuevo paradigma organizativo. Asimismo, no se puede esperar que, de la noche a la mañana, las personas aprendan autonomía y autónomamente.

CONCLUSIONES

La formación ha estado dominada por el behaviorismo. En este artículo se revisan las tendencias de las organizaciones que denotan un nuevo paradigma para comprender y facilitar el aprendizaje en el centro de trabajo de la era post-industrial, y se tratan las teorías del aprendizaje que contribuyen a este marco conceptual. La reflexividad y la reflexividad crítica se hallan en el fondo de estas perspectivas. El marco comprende tanto el aprendizaje formal como el informal, pero otorga un mayor realce del aprendizaje informal. El aprendizaje instrumental sobre la tarea no está separado del pertinente aprendizaje dialógico o auto-reflexivo. Teniendo en cuenta que este género de aprendizaje presupone un nivel de participación del empleado que raras veces se da, la productividad, bajo este marco, debe

ser redefinida y las condiciones internas de la organización deben ser reexaminadas si se quiere llevar a la práctica dicho aprendizaje.

Tanto las organizaciones como las asociaciones de trabajadores se enfrentan a una crisis que exige una manera diferente de hacer las cosas. Es probable que el cambio se produzca lentamente. Y sin embargo, algunas organizaciones ya están experimentando nuevas maneras de implicar a los empleados en la toma de decisiones sobre metas a alcanzar y procedimientos de trabajo. En estas circunstancias, parece conveniente una perspectiva del aprendizaje en el centro de trabajo que ayude a los empleados a comprometerse claramente en el planteamiento y solución de los problemas. No todo aprendizaje entra necesariamente en los campos dialógico y autorreflexivo. No obstante, una teoría del aprendizaje en el centro de trabajo debería incluir medidas para facilitar a los adultos la comprensión e interpretación del significado de toda la gama de eventos que acontecen en su entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- Argyris, C. y Schon, D. *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco. 1974. Jossey-Bass.
- *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, M.A. 1978. Addison-Wesley.
- American Society for Training & Development. *Models and concepts for T & D/HRD academic programs* (Paper No. 6 ASTD Research Series). Washington. 1981. D.C.: Author.
- *Serving the new corporation*. Alexandria. 1986. V.A. Author.
- Carnevale, A. P. y Goldstein, H. *Employee training: Its changing role and an analysis of new data*. Washington. 1983. D.C. ASTD Press.
- Carr, W. y Kemmis, S. *Becoming critical: Knowing through action research*. Victoria. Australia. 1983. Deakin University Press.
- Goldstein, I. L. Training in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 31, 1980. pp. 229-272.
- Habermas, J. *Knowledge and human interests*. Boston. 1971. Beacon Press.
- Kanter, R. J. *The changemasters: Innovation for productivity in the American corporation*. New York. 1983. Simon y Schuster.

- Kaplan, R. F., Drath, W. H. y Kofodimos, J. R. *High hurdles: The challenge of executive self-development* (Technical Report No. 25). Greensboro. 1985. NC. Center for Creative Leadership.
- Knowles, M. *The modern practice of adult education* (rev. ed.). Cambridge, NY. 1980.
- Kolb, D. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. 1984. NJ. Prentice-Hall.
- Lincoln, Y. S. *Organizational theory and inquiry: The paradigm revolution*. Beverly Hills. 1985. Sage.
- Marsick, V. J. (ed.). *Learning in the workplace*. Beckenham, Kent, U. K. 1987. Croom Helm.
- McCauley, C. D. *Developmental experiences in managerial work: A literature review* (Technical Report No. 26). Greensboro. 1986. NC. Center for Creative Leadership.
- Mezirow, J. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, 1981. pp. 3-24.
- A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (ed.). *Self-directed learning: From theory to practice* (pp. 17-30). San Francisco. 1985. Jossey-Bass.
- Morgan, G. *Images of organization*. Beverly Hills. 1986. Sage.
- Naisbitt, J. y Aburdene, P. *Re-inventing the corporation*. New York. 1985. Warner.
- Peters, T. J. y Waterman, R. H. *In search of excellence: Lesons from America's best-run companies*. New York. 1982. Warner.
- Schon, D. *The reflexive practitioner*. New York. 1983. Basic Books.
- Schwarz, P. y Ogilvy, J. *The emergent paradigm: Changing patterns of thought and belief*. Menlo Park. 1979. CA. Stanford Research Institute.
- Toffler, A. *The adaptive corporation*. New York. 1985. Bantam.
- Zemke, R. The Honeywell studies: How managers learn to manage. *Training*, 22(8), 1985. pp. 46-51.

Traducción: J. Álvarez-Uría.

Originalmente publicado en *Adult Education Quarterly*, vol. 38, 4 (1988). Se traduce y reimprime con la autorización de la autora.