

Libro: Conocimiento por la Acción.

CAPÍTULO 1

EL APRENDIZAJE INEFICAZ EN LAS ORGANIZACIONES

En este capítulo analizo una selección de trabajos de ciencias sociales para evaluar el grado en el que las rutinas defensivas existen en las organizaciones empresarias, estatales y educativas. Un hábito defensivo es cualquier política o acción que protege a los individuos, los grupos, los intergrupos y las organizaciones de sufrir situaciones incómodas o peligrosas y, al mismo tiempo, impide a los actores identificar y reducir las causas de tales situaciones, por eso las califico como anti-aprendizaje y sobreprotectoras (Argyris, 1990c).

También inquiero en cuanto a si los consejos que esta literatura ofrece a los profesionales para superar estas prácticas en realidad pueden llevarse a la acción. Concluyo que sabemos bastante acerca de la naturaleza de estas rutinas y sus efectos contraproducentes en las organizaciones, especialmente con relación a la capacidad de aprendizaje de la organización, y que la mayor parte de los consejos al respecto no ayudan y, si se los implementa, en muchos casos, en realidad, fortalecen los vicios.

Nota: Parte del material de este capítulo es adaptado de mi trabajo *Reasoning, Learning and Action: Individual and Organizational*, (Razonamiento, aprendizaje y acción, individuales y organizacionales) (Jossey-Bass, 1982).

Lewin de que los investigadores de ciencias sociales deben producir conocimientos para la acción válidos, sin dejar de lado el requisito de que la investigación debe ser probada en forma rigurosa.

PRIMERA PARTE

DESCUBRIR LOS OBSTÁCULOS QUE IMPIDEN MEJORAR

La primera parte localiza y define algunas de las razones por las que existen hábitos defensivos en el ámbito de la organización, ya sea en forma intergrupar, grupal o individual.

En el Capítulo Uno, analizo la literatura existente para ilustrar que mucho de la investigación en ciencias sociales revela, no sólo que estos hábitos están generalizados en la vida humana, sino que también son una causa importante del aprendizaje ineficaz. También muestro que, aunque la mayor parte de esta investigación puede aportar conocimientos, no aporta el conocimiento para la acción requerido para superar y modificar las rutinas defensivas. Lo que es más, la información que sirve para la acción puede en realidad exacerbar el problema que busca resolver.

En el Capítulo Dos abordo la teoría de acción que utilicé para llevar a cabo la investigación que describo, y presento el concepto de causalidad de diseño.

Lewin de que los investigadores de ciencias sociales deben producir conocimientos para la acción válidos, sin dejar de lado el requisito de que la investigación debe ser probada en forma rigurosa.

PRIMERA PARTE

DESCUBRIR LOS OBSTÁCULOS QUE IMPIDEN MEJORAR

La primera parte localiza y define algunas de las razones por las que existen hábitos defensivos en el ámbito de la organización, ya sea en forma intergrupal, grupal o individual.

En el Capítulo Uno, analizo la literatura existente para ilustrar que mucho de la investigación en ciencias sociales revela, no sólo que estos hábitos están generalizados en la vida humana, sino que también son una causa importante del aprendizaje ineficaz. También nuestro que, aunque la mayor parte de esta investigación puede aportar consejos, no aporta el conocimiento para la acción requerido para superar y modificar las rutinas defensivas. Lo que es más, la información que sirve para la acción puede en realidad exacerbar el problema que busca resolver.

En el Capítulo Dos abordo la teoría de acción que utilicé para llevar a cabo la investigación que describo, y presento el concepto de causalidad de diseño.

EL APRENDIZAJE INEFICAZ EN LAS ORGANIZACIONES

En este capítulo analizo una selección de trabajos de ciencias sociales para evaluar el grado en el que las rutinas defensivas existen en las organizaciones empresarias, estatales y educativas. Un hábito defensivo es cualquier política o acción que protege a los individuos, los grupos, los intergrupos y las organizaciones de sufrir situaciones incómodas o peligrosas y, al mismo tiempo, impide a los actores identificar y reducir las causas de tales situaciones, por eso las califico como anti-aprendizaje y sobreprotectoras (Argyris, 1990c).

También inquiero en cuanto a si los consejos que esta literatura ofrece a los profesionales para superar estas prácticas en realidad pueden llevarse a la acción. Concluyo que sabemos bastante acerca de la naturaleza de estas rutinas y sus efectos contraproducentes en las organizaciones, especialmente con relación a la capacidad de aprendizaje de la organización, y que la mayor parte de los consejos al respecto no ayudan y, si se los implementa, en muchos casos, en realidad, fortalecen los vicios.

Nota: Parte del material de este capítulo es adaptado de mi trabajo *Reasoning, Learning, and Action: Individual and Organizational*, (Razonamiento, aprendizaje y acción, individuales y organizacionales) (Jossey-Bass, 1982).

Las organizaciones empresarias, educativas y estatales —y la gente que trabaja en ellas— aplican similares prácticas de defensa. He decidido analizar cada tipo de organización por separado para centrarme en los aspectos sobresalientes de esas prácticas en cada caso.

Los hábitos defensivos en el Estado

Hay mucha bibliografía que trata de explicar cómo la conducta "informal" o "política" en organizaciones públicas o estatales puede inhibir el desempeño y el aprendizaje de la organización (Allison, 1971, Bardach & Kagan, 1982; Brown, 1978; Brunsson, 1989; Halperin, 1974; Hawley & Nichols, 1982; Kaufman, 1977, 1981; Keggunder, Jorgensen & Hafsi, 1983; Levine, Ruben & Wolohagan, 1981; NAPA, 1983; Neustadt & Fineberg, 1978; Pressman & Wildavsky, 1973; Stockman, 1986). Por ejemplo, Halperin (1974) escribe que los proyectos protegidos por determinados funcionarios y los juegos defensivos en las organizaciones gubernamentales casi nunca se hacen explícitos, pero de todos modos los participantes los entienden perfectamente, que los desafíos personales a menudo se ocultan tras la apariencia sustantiva de algo distinto, que la gente puede adoptar la posición opuesta a la que prefiere, si esta última se considera incorrecta, y que en general se aceptan estas reglas como necesarias para sobrevivir.

Etheredge (1985) detalla bloques de aprendizaje que se dieron en reuniones cruciales de toma de decisiones del gobierno. Los bloques incluían: mentir u ocultar dentro del Poder Ejecutivo —conductas políticamente sofisticadas que alejan al sistema de la realidad—; ignorar órdenes y tomar atajos, manteniendo al Presidente ignorante de la realidad; no aceptar responsabilidad burocrática ni personal, y hacer reuniones ritualizadas que desalentaban la reevaluación y reexamen de las cosas. Etheredge sugie-

re que estos comportamientos son coherentes con individuos competitivos, orientados a la disputa del poder, que disfrutan del juego fuerte en política (pág. 161).

Brunsson (1989) estudió las autoridades suizas. Informa que los actores aceptaban que habían fallado y que no podían justificar su comportamiento, pero "aunque sabían que hacían cosas incorrectas, lo seguían haciendo" (pág. 58). Describe pautas de comportamiento en las que las autoridades locales "administran" problemas de maneras que inhiben los cambios que ellos reconocen como relevantes (pág. 68), sin embargo, no ven salida. Ellos sugieren que estas pautas son parte de la naturaleza de la política.

Kaufman (1981) describe cómo el plantel de la Casa Blanca, ante el temor de que las reparticiones oficiales se volvieran demasiado independientes, aumentaban los controles. Las reparticiones respondían quejándose y tratando de eludir los controles. Entonces la Casa Blanca volvía a aumentar los controles. Esto creaba procesos que se realimentaban y autorreforzaban con una dinámica propia.

En un informe de la Comisión Rogers, que investigó el desastre del Challenger, se describe un proceso similar. La comisión determinó que "se manejó la seguridad inexplicablemente mal, tomando en cuenta la atención, el personal y el compromiso que tenían los participantes con relación al tema. Se estaba desarrollando una situación desastrosa. Mientras que la NASA y otros actores fueron capaces de reconocer el problema y dar cuenta de él, los protagonistas no lo hicieron. La actitud de 'podemos hacerlo', en todos los niveles de la tarea encarada. Llevó a todos a concentrarse en los objetivos operativos. Una vez lanzado el transbordador, la atención de los participantes se desvió" (Comisión Presidencial, 1986, pág. 56). La comisión recomendó fortalecer la seguridad, creando nuevos puestos para controlarla y nuevas reglas para garantizar la supervisión, creyendo que esto resolvería el problema. Pero

no estudió debidamente por qué se había manejado mal un factor cuya prioridad la organización no ignoraba.

La experiencia y desilusión de David Stockman en la Casa Blanca, como director de la Oficina de Administración y Presupuesto, comenzó con las primeras reuniones del Presidente y el gabinete (1986). A menudo el Presidente no entendía la esencia del tema en cuestión. Aún más a menudo, Edwin Meese (asesor del Presidente) manejaba las reuniones de tal modo, que no era posible profundizar en ninguna cuestión y sus acciones no se podían objetar.

Stockman y sus asociados decidieron adoptar varias estrategias basadas en esquivar los obstáculos. Por ejemplo, informa Stockman, aprendieron a generar ideas no polémicas para el debate en las reuniones: "Teníamos que esforzarnos toda la semana en encontrar suficientes de estos rubros 'seguros' para llenar el temario de las reuniones de gabinete de Meese, mientras se hacían cada vez más inabordable las cuestiones de importantes reducciones de gastos y pronósticos económicos" (pág. 102). Stockman llegó a la conclusión de que las decisiones difíciles no se iban a adoptar en las reuniones de gabinete "porque Ed Meese protegía al Presidente de tener que elegir con quién alinearse" (pág. 109). Stockman tuvo que crear una estrategia de elusión que funcionara, pero que no se considerara un medio para pasar por encima de la protección de los límites intelectuales e interpersonales del Presidente y otros miembros del gabinete. Stockman dio con una solución estructural usada a menudo por quienes se ven en este apuro: propuso a Meese que creara un comité llamado Grupo de Trabajo del Presupuesto, que controlaría todos los recortes del presupuesto con los miembros del gabinete que se vieran afectados, antes de que los recortes fueran a consideración del Presidente y el gabinete en plenario. Aunque Meese y el jefe de gabinete, James Baker, serían miembros del grupo, Stockman sabía que ninguno de

los dos iría a la reunión a menos que lo hiciera el Presidente. Meese estuvo de acuerdo, y Stockman eligió su plantel. Fue este grupo el que adoptó la mayoría de las decisiones más difíciles.

Las reuniones del Grupo de Trabajo del Presupuesto también se convirtieron en el medio a través del cual Stockman y su asociado Martin Anderson, un analista político, entrenaron a nuevos miembros del gabinete y a sus propios planteles en los rigores del recorte del presupuesto. Anderson, dice Stockman, sabía poner en su lugar a los que se extralimitaban, sin humillarlos. Por desgracia, Stockman no describe exactamente cómo Anderson logró esta hazaña. La gente se da cuenta cuando le están cortando las alas aunque se lo haga de un modo encubierto. Se adaptan a la situación ocultando por un tiempo su humillación e ira, sin embargo, estos sentimientos negativos se acumulan y pronto se encuentran las maneras de vengarse.

La descripción de Stockman sugiere que la humillación y la ira pueden haber estado presentes y que sí hubo represalias. Advierte que los miembros del gabinete y sus planteles comenzaron a resistir. También oyó a miembros del gabinete hablando entre sí acerca de lo duro que él era. Lo que es más, los miembros del gabinete y sus planteles crearon sus propias acciones defensivas. El secretario de Defensa, Caspar Weinberger, y el secretario del Tesoro, Donald Regan, eran de los más habilidosos en este terreno.

Stockman, al reflexionar, reconoce que podría parecer que los miembros del gabinete actuaban en forma irresponsable, barriendo cuestiones bajo la alfombra y bando las políticas de corto plazo y los avances políticos en hechos mal demostrados (*Frontline*, 1986, pág. 14). Pero los actores, insiste Stockman, no tenían clara conciencia de sus propias acciones: "No creo que nadie mintiera..."

[No hubo] ningún engaño intencional... estábamos confundidos... pero nadie dijo, 'sabemos que estamos mintiendo, pero lo vamos a seguir haciendo igual'... Y todos estábamos enredados en esas batallas tácticas cotidianas;...nunca encontramos el momento de plantear... las dudas sobre las cuestiones importantes" (págs. 15-16).

Acciones que inhiben el aprendizaje en las organizaciones

¿Qué podemos inferir de estos ejemplos acerca del modo como se administran las reparticiones estatales? El impacto inmediato de las políticas, prácticas y conductas descritas fue inhibir la detección y corrección de errores. El efecto secundario es el impedimento para solucionar problemas y tomar decisiones. Esta consecuencia condujo a otro efecto de tercera instancia: un desempeño menos efectivo de la organización.

A esto se agrega que todas las acciones se dieron donde se manejaba una gran variedad de asuntos complejos y sustanciales con un potencial, o un componente efectivo, delicado o peligroso capaz de afectar a individuos, grupos, intergrupos u organizaciones enteras.

Las acciones violaban principios formales de administración y de conducción administrativa. Ni las políticas oficiales ni los valores abrazados por los administradores alentaban el engaño, la manipulación o la distorsión de información. Aun así, las acciones eran robustas; aparecían a pesar del (e incluso debido al) desvío de ideas enraizadas acerca de cómo administrar reparticiones oficiales.

Miremos ahora un poco más profundo. Dado que estas acciones defensivas inhiben la solución de problemas y la toma de decisiones, dado que violan políticas formales y los principios de conducción administrativa, y dado que implican problemas difíciles o inquietantes, es improbable que se las pueda analizar en el momento en que son ejecu-

tadas. Por ejemplo, es improbable que alguien diga que está por engañar, manipular o distorsionar, porque se colocaría en situación de ser acusado de actuar de un modo no ético. Lo que es más, admitir y luego engañar es no engañar; admitir y luego manipular es reducir la efectividad de la manipulación; admitir y luego distorsionar, es decir la verdad.

Todas estas acciones requieren que las personas transmitan mensajes incoherentes, pero actúen como si no lo estuvieran haciendo. Para que estas acciones sean efectivas, deben ser ocultadas al efectuarlas. En muchos casos, incluso los encubrimientos deben ser encubiertos. Para hacerlo, los individuos aprenden a comunicar mensajes incoherentes, a actuar como si los mensajes no fueran incoherentes, hacer que las acciones previas no puedan ser cuestionadas y hacer que no se pueda cuestionar la incuestionabilidad. Los receptores de estas acciones deben actuar en complicidad. Si descubren la ocultación, aprenden a actuar como si no lo hubieran hecho. También esperan que quien engaña, distorsiona o manipula, reconozca la complicidad.

Estas acciones son ruinas defensivas dentro de las organizaciones. Sobreprotegen a los individuos o grupos y los inhiben de aprender nuevas acciones. Son rutinas por las que ocurren continuamente, y son independientes de las personalidades de los actores individuales.

Las acciones defensivas exigen una gran habilidad. Las acciones habilidosas se ejecutan inmediata y automáticamente. Las acciones ejecutadas en forma habilidosa "funcionan". La mayoría de las veces se ejecutan sin la atención consciente del actor. Incluso prestar atención a lo que se hace puede reducir la habilidad. Así, las acciones habilidosas se dan por sentadas (Argyris, 1985b).

Otro rasgo de estas acciones defensivas habilidosas es que se aprenden a temprana edad. Que yo sepa, ninguna

teoría formal de organización requiere hábitos defensivos. Existen en primer lugar porque los seres humanos aprenden desde niños a manejar situaciones incómodas o riesgosas. Cada individuo tiene lo que yo llamo una teoría-en-uso, que prescribe acciones que evitarán hábilmente la molestia o la amenaza y la encubrirán. Las teorías que abrazan los individuos (en la forma de valores y actitudes, por ejemplo) es muy variada (Argyris & Schön, 1974). (Abordaré con detenimiento las teorías-en-uso en el Capítulo Dos.)

Estos mecanismos son reforzados por las culturas de organización creadas por los individuos que implementan estrategias de elusión y encubrimiento. Dichas estrategias persisten debido a que las normas las sancionan y las protegen. Una vez ocurrido esto, resulta racional hacer responsable de tales hábitos a la organización. Así, hay un proceso circular que se refuerza a sí mismo, del individuo a la unidad mayor y de vuelta al individuo.

Se puede afirmar que la conducta habilidosa de las personas es guiada por programas maestros, que producen automáticamente el comportamiento cotidiano. El uso exitoso de estos programas maestros incrementa la confianza y autoestima de los individuos, en cuanto a su control y el dominio sobre otras personas. Por tanto, cambiar la predisposición humana a producir rutinas defensivas y normas organizacionales que las protejan, requiere alterar tanto los programas maestros de los individuos como las normas protectoras de las organizaciones. Es improbable que las sugerencias acerca de cómo manejar las defensas en las organizaciones vayan a funcionar en forma persistente, si se evitan estas alteraciones.

Una investigación que llevé a cabo en unas clases que di durante varios años con Lawrence Lynn en la Kennedy School (Argyris, 1982) es ilustrativa del uso habilidoso y automático de los hábitos defensivos. Se le pidió a unos

cien estudiantes, de diversos orígenes y funciones gubernamentales, que evaluaran la conducta de dos grupos rivales, que trataban de determinar la orientación de la política de bienestar social en el gobierno del presidente Jimmy Carter (Lynn & Whitman, 1981). En la primera sesión, los estudiantes identificaron las siguientes causas de los problemas que enfrentaban los dos grupos (todas las clases fueron grabadas y la mayoría de los comentarios de los estudiantes son textuales):

- Los grupos de trabajo:

- Asumían posiciones irreductibles.
 - No estaban dispuestos a cambiar.
 - Tenían grandes desacuerdos.
 - Se comunicaban mal.

- No estaban acostumbrados a trabajar juntos.
 - Nadie planteaba los problemas de fondo.
 - Había delegados de Moscú.

- Defendían intereses propios siempre que podían.
- El secretario de Salud, Educación y Bienestar Social, Joseph Califano, era un "funcionario que dominaba los mecanismos de Washington".

- Dejaba que las cosas se cocinaran solas.

- Mantenia abiertas sus opciones.

- Era lo suficientemente inteligente como para saber que si aceptaba responsabilidades, también se haría responsable por los problemas.

- Parecía tener objetivos secretos.

- La conducta típica de Califano era que había aprendido de Lyndon Johnson a humillar a su plantel, actuaba como un abogado, se hacía el aburrido para ordenar sus ideas.

- Los plazos presionaban a la gente.

- Nadie estaba dispuesto a tomar decisiones firmes.

Cada actor pensaba: "Esa decisión no me corresponde a mí".

- Está es la dinámica de los primeros seis meses de cualquier administración. Los actores están conociendo el ambiente y disputando espacios. Se están definiendo los territorios.

Califano no conocía a su plantel.

Temían hablarle claro.

Le decían lo que pensaban que quería oír.

Los grupos tenían la típica mentalidad de Washington: tirarle dinero a los problemas y ocuparse de sus votantes.

- Todos actuaban en forma irracional: cada grupo consideraba que tenía la respuesta y actuaba en consecuencia. Es racional resistirse (cuidadosa y premeditadamente) a ceder las posiciones propias. Por tanto, Carter podía apretar un botón y lanzar un misil, pero apretaba a Califano y no pasaba nada.
- Había una tensión subyacente entre los campesinos de Georgia y los sofisticados de Washington.

Los participantes de la segunda sesión repitieron las causas enunciadas en la primera y agregaron algunas distintas:

- La tarea misma tenía aspectos conflictivos: por un lado rediseñar el servicio de bienestar social; por el otro, no agregar costes para contener la inflación.
- La situación creaba una lucha por el poder clásica. ¿Por qué esperamos algo distinto de lo que sucedió? ¿Por qué nos sorprendimos? Los actores eran jefes de reparticiones y eran ganadores natos, hombres ambiciosos que querían ganar. Si perdían, perdían el respeto de sus planteles.
- Los actores eran egoístas y egocéntricos, se consideraban el número uno y estaban obsesionados con defender "su verdad". La autoestima de la gente está envuelta en el ropaje del juego y teme decir que no sabe qué hacer.

- Ninguno de los actores tenía una gran visión, una idea organizadora importante acerca de los servicios de bienestar social.
- A nadie parecía importarle realmente la reforma del sistema de bienestar social. Hay falta de líderes maduros; no hay nadie con sabiduría.
- Hemos descartado el "filósofo" de la fórmula "príncipe-filósofo".
- Cada institución estaba centrada en sí misma, con sus propias experiencias de aprendizaje y sus propios puntos de vista; nadie quería cooperar.
- La tarea era demasiado grande para hacerla toda al mismo tiempo. Podría haberse llevado a cabo si se la encaraba en forma gradual.

Los participantes en las dos sesiones juzgaron que los actores en el caso de reforma del sistema de bienestar social eran extremadamente ineficaces. ¿Que mecanismos de razonamiento utilizaron los participantes para hacer sus evaluaciones? Hay dos rasgos de las respuestas que son relevantes para nuestra investigación. Primero, representan afirmaciones o evaluaciones no ilustradas ni probadas; defienden el punto de vista de los participantes sin mayor espacio para la objeción; y hacen responsables a los individuos o las fuerzas de la cultura. Estos son todos mecanismos defensivos. En segundo lugar, los diagnósticos contienen una teoría causal implícita de la efectividad que puede ser planteada del siguiente modo: si los individuos o grupos usan afirmaciones no comprobadas, se cierran a todo cuestionamiento de sus posturas y atribuyen responsabilidad a personas o fuerzas culturales, endurecerán sus posiciones, entrarán en rivalidad, se volverán desconfiados y tomarán distancia en cuanto a hacerse cargo de encarar puntos de procedimiento. Estos resultados, a su vez, lleva-

rán a una escalada de errores, la imposibilidad de discutir los factores contraproducentes en el marco en que se dan (pero posibilidad de discutirlos entre amigos o camarillas), y a comportamientos que sugieren que no hay nada que no se pueda discutir (no se puede discutir que lo indiscutible no es discutible).

Por otra parte, si los actores en el caso Califano les hubiesen pedido a los alumnos que evaluaran su efectividad y si éstos hubiesen planteado sus puntos de vista causales en forma directa, la clase hubiese estado utilizando la misma conducta contraproducente, las mismas maneras de atribuir y defender posiciones por las que condenaban a los actores del caso. En otras palabras, si los actores del caso Califano hubiesen escuchado los diálogos en la clase, probablemente se hubiesen puesto a la defensiva.

Durante el debate, se dieron una serie de situaciones ilustrativas de esta hipótesis. A menudo un docente preguntaba a los estudiantes cómo comunicarán a los actores del caso lo que estaban diciendo de ellos. Casi siempre, los estudiantes buscaron suavizar las críticas. En las pocas instancias en las que hablaron frontalmente, muchos de los participantes de la clase se rieron. Cuando se les preguntó por qué, contestaron que era irreal pensar que se pudiera ser directo con el Presidente, Califano y los otros actores principales.

Sintetizando, los estudiantes diagnosticaron las acciones de los actores en el caso como defensivas, pero el modo mismo en que encuadraron su diagnóstico también hubiese provocado actitudes defensivas si los actores los hubiesen escuchado. En clase, los estudiantes provocaron actitudes defensivas en los demás cuando discordan. La cuestión es que la conducta defensiva era tan hábil y automática que los alumnos se comportaban de la misma manera que condenaban en los actores. A esto se agrega que no eran conscientes de sus actitudes defensivas y la mayo-

ría nunca hubiera predicho que iban a actuar como lo hicieron.

Mis asociados y yo hemos repetido estos resultados, presentando casos similares y distintos en más de 150 clases en los últimos veinte años, en instituciones de educación empresarial, de ciencias de la educación y derecho, así como en programas ejecutivos, en la industria privada y para funcionarios públicos.

Recomendaciones para la acción

Aunque una cantidad de observadores del gobierno y participantes en los cursos han sugerido maneras de superar estos síntomas de actitudes defensivas en las organizaciones, tales como rivalidades, errores en aumento, desconfianza e ineficacia, la mayoría de las conclusiones no logran identificar sus causas. Halperin (1974), por ejemplo, recomienda que el Presidente de los Estados Unidos maneje los juegos y las actitudes defensivas de la gente a través de la negociación de ventajas. Según este autor, una de las cosas más poderosas que el Presidente tiene a su favor es su capacidad de convencer a sus principales asociados de que lo que desea hacer es en interés de la nación. La gente lo toma en serio cuando transmite sus ideas personalmente y apela al interés nacional. Cuando esto no funciona, negocia. Y si esto no es adecuado, puede imponerse en forma prepotente. Finalmente, puede simplemente hacerse cargo de la ejecución en toda la medida de lo que sea posible. El presidente también puede echar a algunos jugadores y reemplazarlos por otros nuevos.

Sin embargo, no está claro cómo cualquiera de estas tácticas abordaría, dominaría y reduciría las rutinas defensivas en la organización. Por cierto, las recomendaciones de Halperin aparentan carecer de defensas, al menos sig-

CONOCIMIENTO PARA LA ACCIÓN

nificativas; sin embargo, su libro documenta su existencia e importancia.

Kaufman (1977) identifica tres soluciones para lograr un mayor control: reducir el tamaño del Estado, aumentar la supervisión e incentivar los intereses privados para que hagan lo que hace el Estado. Luego de evaluar las ventajas y desventajas de las soluciones, Kaufman recomienda al gobierno tratar los síntomas, para reducir el sufrimiento; instaurar procesos de apelación que funcionen; nombrar un ombudsman; y ayudar a los ciudadanos, de modo que no vean a las reglas como barreras. Pero no dice qué acciones específicas se tienen adoptar para tratar los síntomas en forma efectiva, crear procesos de apelación que funcionen o dar ayuda para superar los impedimentos. Nuevamente, los consejos son abstractos; no dan respuesta a los procesos disfuncionales que el mismo Kaufman describe; el autor termina admitiendo que quizás tengamos que convivir con un poco de burocracia, porque esa es la naturaleza de la bestia.

Wilson (1989) sugiere que, para que las burocracias se hagan más eficaces, debe haber más desregulación, ejecutivos que entiendan la cultura de sus organizaciones, negociaciones para identificar condicionantes esenciales y no esenciales, se debe dar autoridad a los niveles más bajos que sea posible, juzgar sobre la base de resultados e instrumentar procedimientos operativos claros (págs. 369-372). Sin embargo, estas recomendaciones tampoco encaran las rutinas defensivas en las organizaciones.

Se da el mismo problema con las indicaciones de Janis para superar "el pensamiento de grupo" (1972). Por ejemplo, no es probable que alguien con el papel de abogado del diablo reduzca las rutinas defensivas, como lo descubrió el secretario George Ball durante la época de la Guerra de Vietnam. Tampoco es probable que la sugerencia de Bardach y Kagan (1982) de imponer restricciones

presupuestarias induzca a actuar razonablemente en ese sentido.

No es de más ayuda la bibliografía sobre la conducción gubernamental (véase Burns 1978; Barber, 1977; Gardner, 1990; Paige, 1977; McFarland, 1969 y los trabajos de los investigadores incluidos en Kellerman, 1984). Burns habla de la conducción transformadora a un nivel tan abstracto que es difícil ver cómo se podría aprender esa cualidad de su análisis, que omite importantes interrogantes y dilemas que plantea la conducta. Por ejemplo, Bailey (1988) describe a Roosevelt enfrentando deliberadamente a sus subordinados entre sí. Edelman (1988) también define a Roosevelt como un hábil para actuar en forma engañosa y para manipular a la gente. Sin embargo, Burns lo considera un líder transformador. Según Edelman, John Kennedy, Lyndon Johnson y Richard Nixon también actuaban en forma incoherente y engañosa. Las acciones mencionadas son todas coherentes con las defensas en las organizaciones descriptas antes, y puede muy bien ser que los líderes transformadores tengan éxito en parte a través del engaño, pero eso no se infiere de las investigaciones sobre la conducción.

Hay dos propuestas que parecen tener potencial para reducir genuinamente la probabilidad de quedar desairado o de que se den situaciones amenazantes. Sin embargo, hasta donde yo sé, ninguna de ellas ha sido estudiada empíricamente, como para evaluar sus puntos fuertes y débiles en la práctica.

George (1972) es el autor de una estrategia de debate y toma de decisiones colectiva, que produciría información y diálogos más válidos para el Presidente con relación a la política exterior. Sin embargo, no analiza ni investiga cómo funcionaría esta estrategia si las cuestiones en danza resultaran amenazantes o molestas para los actores. Quizás en el momento en que las rutinas defensivas se activan

pueda verse limitada significativamente la efectividad de los mecanismos estructurales sugeridos.

Neustadt y May (1986) por su parte, sugieren que los actores examinen sus supuestos en forma rigurosa cuando tomen decisiones sobre cuestiones importantes. Neustadt y May muestran que se podrían haber evitado algunos errores importantes respecto de Vietnam, si los funcionarios oficiales hubiesen analizado sus propios supuestos. Nuevamente, hace falta investigación para ver cómo este método podría verse saboteado cuando se activan defensas individuales, de grupo y de la organización.

Mecanismos defensivos en la educación

Al igual que en el caso de la administración pública, la investigación sobre la administración de la educación está llena de ejemplos de errores cometidos en universidades y escuelas.

Por ejemplo, Hoyle (1988) describe la micropolítica en esos ámbitos. Incluye ejemplos tales como la materialización de argumentos "profesionales" contra una innovación propuesta que amenaza los intereses territoriales de un profesor, el "extravío" de recomendaciones de grupos de trabajo que se derivan a las recomendaciones a otros grupos, con la esperanza de que desaparezcan o sean modificadas, la "manipulación de temarios", el manejo de los tiempos en reuniones y la invención de "consenso" donde el acuerdo no ha sido demostrado (pág. 259). Blumberg (1989) cita ejemplos de cómo los cuerpos docente y directivo tienen que engañar, pasar por alto reglamentos, enfrentar a un grupo con otro y actuar como si no hicieran estas cosas, para lograr algo que todos suponen que mejoraría el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sizer (1984) menciona la falta de confianza en el plan del docente. Cómo el control constante de la administración central complica incluso a los profesores y administradores más hábiles y cómo lleva a los primeros a retraerse o pelear, lo que a su vez obliga a la administración central a aumentar el control unilateral. Broudy (1972) informa que entre las causas más comunes de la falta de resultados positivos en las escuelas aparecen la rigidez de los burócratas y la insensibilidad de los funcionarios contratados, cuya principal preocupación es mantener el statu quo.

Boyer (1985) concuerda con que los buenos maestros y directores se ven atrapados en complicadas redes burocráticas y que "demasiadas escuelas están sobrecargadas de administración" (pág. 224), lo que lleva a que los profesores realicen tareas secundarias no específicas. Sin embargo, pese a toda esta jerarquía y control administrativo, el público considera que la disciplina es el principal problema de las escuelas (Bunzel, 1985). Finalmente, Heath (1971) identifica a los administradores desconfiados que les dejan a los docentes poco poder de decisión en las cuestiones cotidianas de la enseñanza. En la mente del administrador el plan oficial manda, y las barreras departamentales son necesarias aunque impidan la cooperación.

Concentrando su atención en el aula, Woods (1979) informa que se puede ver cómo los docentes dan privilegios a algunos alumnos, culpan a otros de lo que anda mal (sin analizar su propia responsabilidad), ejercen control unilateral y actúan como si no se pudiera confiar en los estudiantes. Éstos, a su vez, producen sus propios hábitos defensivos, que aparecen bajo la forma de comportamientos desorganizados y sin objeto visible, como si causaran problemas por el mero placer de hacerlo, distrayéndose, o simplemente hojazaneando. También utilizan la risa para manejar su sensación de futilidad e indefensión. De esto resulta una pedagogía oculta de supervivencia que los par-

ticipantes desarrollan hábilmente y en forma rutinaria. La actuación no es discutible y se considera natural que aparezca como inmodificable. Las estrategias de supervivencia de los profesores incluyen la opresión, la confraternización y la toma de distancia. Todos estos elementos hacen difícil un cambio genuino. Lo que es más, les dan a los educadores una excusa "legítima" para atribuir la culpa de las dificultades a los estudiantes. Dicho de otro modo, cuando se considera que las fuentes de los problemas son las presiones de unos alumnos sobre otros, su inmadurez, apatía, incapacidad y otros rasgos deplorables, estas "causas" requieren el refuerzo de las conductas disfuncionales de los docentes, incluyendo la de responsabilizar al alumnado.

Grant (1988) enumera las consecuencias negativas que se dieron en escuelas que intentaron experimentar nuevas prácticas. Por ejemplo, en un establecimiento, permitir que los estudiantes decidieran sobre ciertas cuestiones llevó a una caída de la disciplina. Esto provocó la ira de algunos catedráticos, la desconfianza mutua entre maestros y señales confusas de los directores. Por ejemplo, se les dijo a los profesores que no fueran demasiado exigentes en cuanto al rendimiento académico, de modo que los que intentaban ponerse firmes podían ser acusados por los estudiantes de abuso de autoridad y hasta ser llevados a juicio. La situación resultante fue anárquica. En otra escuela, los maestros se distanciaron entre sí, con una actitud que Grant define como "Tú déjame tranquilo y yo te dejaré tranquilo y quizás si me entero de que te estás muriendo de cáncer, entonces podría hablarte". El resultado fue que muchos profesores sentían que no controlaban su destino. Habían perdido su sentido de eficacia; sin embargo la superestructura administrativa seguía allí.

Jackson (1968) sugiere que los tipos de conducta disfuncional descriptos aquí pueden tener un efecto profun-

do sobre la cultura escolar típica, así como sobre las ideas de los educadores acerca de la pedagogía y la didáctica. Se crea una cultura en la que el secreto es una forma predominante de supervivencia y es utilizado por algunos para obtener privilegios institucionales. El personal docente descarta las ideas elaboradas para el manejo de situaciones complejas. Tiene una visión simple de la causalidad, como si hubiera una correspondencia de uno-a-uno entre causa y efecto. Utiliza la intuición en vez de un enfoque racional para explicar los eventos del aula. Esta dependencia de la intuición refuerza su visión simplificada de la realidad y hace a los educadores menos abiertos a prácticas docentes alternativas. Goodlad (1984) concluye que la práctica pedagógica se está volviendo más rutinaria. Predice que esto llevará a limitar el papel de las escuelas en la humanización del conocimiento, en el impulso de hacer que el conocimiento sea más relevante para las vidas de más gente. Así, las escuelas están produciendo la misma educación ineficaz que denuncian.

Hay otro tema que aparece en la mayoría de las investigaciones citadas. La mayoría de los autores dicen que nada de lo que han observado es nuevo. Según Adelson (1985): "El estado lamentable de las escuelas de los Estados Unidos ha sido evidente por muchos años" (pág. 18), y para Blumberg (1989, pág. 20): "¿Y qué hay de nuevo?". Si hay un misterio es por qué se tardó tanto en sacar el problema a la luz.

Acciones que inhiben el aprendizaje en la organización

Los rasgos básicos de los mecanismos que inhiben el aprendizaje organizacional en las escuelas son similares a los que se encuentran en las instituciones estatales. Las defensas afloran cuando se manejan muchos problemas diversos diferentes y/o hay muchos individuos y grupos invo-

lucrados; parecen sobrevivir, incluso robustecerse, a pesar de los incontables estudios realizados y los –literalmente– millones de dólares que se han gastado en intentos de mejorar la efectividad de las escuelas.

Examinemos una muestra representativa de los consejos que se dan para superar los problemas reconocidos de las escuelas, de modo de poder desarrollar hipótesis acerca de por qué persisten estas conductas defensivas.

Recomendaciones para la acción

Los consejos que aparecen en la bibliografía acerca de cómo corregir la ineficacia educativa son abstractos y distantes. Casi no hay orientación acerca de cómo abordar las actividades defensivas y las consecuencias que acabamos de describir. Se las ignora, y el hecho de que se las ignora es ignorado (Scribner & Stevens, 1975; Hong, 1986; Fantini, 1986; National Board for Professional Teaching Standards [Dirección Nacional de Niveles Educativos Profesionales], 1989). Por ejemplo, se sugiere: confiar en los profesores y darles mayor autonomía (Grant, 1988); delegar hacia abajo la toma de decisiones (Sizer, 1984; Boyer, 1985); y proporcionar mayor apoyo financiero y leyes que promuevan la excelencia educativa (Chance, 1986); si las escuelas han de ser primordialmente instrumentales, entonces se debe dar al personal docente más momentos de descanso y zonas privadas (Woods, 1979); también se ha dicho que las instituciones educativas deben clarificar las metas, entrenar a los maestros para que colaboren, requerir participación colectiva y mantener a todos dentro de los lineamientos fijados (Frase & Hetzel, 1990); y especificar las responsabilidades tras definir las metas, mantener la supervisión de los resultados, definir los niveles de los profesores y reconocerlos como expertos (Broudy, 1972).

La receta de Lightfoot (1983) es que las escuelas desarrollen una visión y límites permeables, y que brinden al cuerpo docente autonomía y condiciones en las que puedan cometer y corregir errores honestamente. Sin embargo, no especifica las características de una visión efectiva, de los límites permeables o de lo que sería una autonomía adecuada. Lo que es más, no da ideas acerca de cómo lograr estas metas. Heath (1971) aconseja concentrarse en prácticas de aprendizaje que integren la conciencia intelectual con la emoción y la acción, creando unidades educativas más pequeñas y alentando la educación a través de la experiencia, lo que llevaría a los estudiantes a evaluar sus propias creencias y valores. También él indica cómo reconocer estas acciones ni cómo implementarlas.

Los académicos en este campo sugieren al menos tres razones de por qué se han ignorado en gran medida los mecanismos de defensa. Primero, los conceptos administrativos utilizados en el área educacional no se concentran en estas cuestiones (Reynolds, 1985; Westoby, 1988; Hoyle, 1998). Segundo, los instrumentos de medición utilizados para diagnosticar la situación de las escuelas no incluyen las actividades defensivas dentro de las organizaciones como variables de estudio (Abt, Magidson & Magidson, 1980). Tercero, los profesionales de la docencia, al igual que todos nosotros, usan una teoría de la acción que genera rodeos y encubrimientos, especialmente cuando se manejan con cuestiones incómodas o peligrosas. Tal como lo documenta Brodsky (1989), a menudo no son conscientes de su habilidad para aplicar hábitos defensivos, para reaffirmarlos cuando tratan de reducirlos, para culpar a los demás, y para negar todo lo anterior. El estudio de Brodsky es un caso raro, porque da datos en forma relativamente directa, sobre los que basa sus conclusiones.

Las actitudes defensivas en las empresas

Los trabajos al respecto sugieren que las organizaciones empresariales tienen rutinas defensivas similares a las que se dan en el Estado y la educación. Y, una vez más, las recomendaciones de los académicos y los profesionales, para superar los problemas típicos, no se refieren a las causas. Por cierto que en el caso de las empresas, esas recomendaciones en realidad refuerzan las causas (Argyris, 1990c).

En vez de repetir conceptos ya definidos, pasaré revista a la bibliografía sobre organizaciones empresariales de un modo algo diferente, para profundizar en la distancia que presenta entre conocimiento y acción. Para hacerlo, he seleccionado algunos estudios conocidos, donde los investigadores tenían como preocupación, al diseñar y conducir su trabajo, que el conocimiento sirviera para la acción. Luego de describir la discrepancia entre las recomendaciones y su aplicabilidad, me refiero a efectos secundarios que son relevantes, si es que los resultados de los estudios han de ser utilizados por los profesionales.

La brecha entre conocimiento y acción

Lawrence y Lorsch (1967) muestran que las organizaciones efectivas que investigaron presentaban un equilibrio apropiado entre diferenciación e integración, y el punto exacto del equilibrio se veía fuertemente influido por demandas ambientales. Una clave para la implementación del equilibrio correcto era la conducta de los líderes de la empresa. Sus actitudes se veían influidas significativamente por su orientación cognitiva-emocional, que se componía de la orientación funcional de cada ejecutivo, su orientación temporal, su orientación interpersonal y la calidad y grado de la formalidad de la estructura de la organización.

Lawrence y Lorsch se concentran en cómo los ejecutivos pueden diseñar sus acciones, y los rasgos organizativos y otros tipos de rasgos estructurales, para desarrollar una integración más efectiva. Por ejemplo, al abordar el diseño de acciones para manejar conflictos, informan que las estrategias para suavizar los choques no estaban tan bien correlacionadas con la efectividad organizativa como las estrategias de confrontación. Es posible inferir de sus conclusiones las siguientes recomendaciones para la acción: en un conflicto, enfrente a los demás de manera constructiva y asegúrese de ser (y que se lo vea como) competente y conocedor de la tarea, de tener poder dentro de la organización y de que el conocimiento disponible coincida con el conocimiento requerido para tomar una decisión.

Con el objeto de ilustrar lo dicho, supongamos que los directivos que quieren aplicar estas recomendaciones poseen la capacidad, el conocimiento y el poder requeridos. Esto nos permite concentrarnos en los pasos que los autores sugieren dar en la práctica para reducir las medidas de amortiguación y aumentar la confrontación constructiva, como recurrir a consultores en desarrollo organizativo (DO) y experiencias reeducativas tales como grupos-T.

Estas recomendaciones plantean varios problemas. Primero, la teoría de diferenciación e integración desarrollada no especifica qué capacidades deben incorporar a su conducta los ejecutivos, para reducir la amortiguación y aumentar la confrontación constructiva. Segundo, si los ejecutivos hacen una experiencia de grupo-T y luego lo gran o no reducir la amortiguación y aumentar la confrontación constructiva, sería difícil utilizar estos resultados como prueba de la teoría. Tercero, se ha derivado la elección de los pasos a dar de la teoría y práctica del DO que, para mí, no atiende a los desafíos inherentes a ayudar a los ejecutivos a actuar de maneras que los lleven a una mayor integración con otros ejecutivos y, por tanto, con la organiza-

identifica aspectos críticos a ser atendidos en cada etapa. Por ejemplo, en las etapas previas al trabajo y de creación de las condiciones de desempeño, se pueden contestar las siguientes preguntas clave: ¿Cuál es la tarea? ¿Cuáles son las exigencias críticas para la tarea? ¿Cómo se pueden diseñar las tareas para que sean lo más claras y atractivas posible, desde el punto de vista de la motivación? ¿Qué recursos materiales (por ejemplo, herramientas, equipo o dinero) necesitarán los participantes?

Nuevamente, supongamos que este conocimiento está disponible porque los individuos pueden leer y aprender de la extensa literatura existente sobre estos temas. Sin embargo, la tercera etapa (formar y construir el equipo) y la cuarta etapa (dar ayuda permanente) son más difíciles de implementar. El estudio de Hackman nos alerta sobre la probabilidad de que definir las fronteras del grupo resulte difícil, debido a los procesos internos que llevan a las "pérdidas de proceso" y porque definir las fronteras de un grupo puede activar problemas tales como la disputa territorial dentro de una organización. Definir y redefinir tareas también es una acción plena de malentendidos, tensiones y conflictos. El desarrollo de normas grupales generalmente es un proceso natural, pero las reglas y las funciones que se establecen pueden estar fuertemente influidas por fuerzas de las que los integrantes no son conscientes. Lo que es más, las normas pueden estar en conflicto con valores centrales de la conducción empresarial.

Hackman advierte que, una vez que un grupo ha comenzado a resolver problemas de este tipo, es probable que se transforme en un sistema funcional capaz de controlar su propio destino. Sin embargo, señala que aún se debe prestar atención a cuestiones cruciales, tales como la renegociación del diseño y el contexto del grupo, la promoción de sinergia positiva y el aprendizaje de la experiencia grupal.

La brecha entre el conocimiento y la acción se hace evidente en el hecho de que no se presenta ningún modo de ejecución de estas últimas cuestiones. El modelo alternativo recomienda reducir las pérdidas de proceso aumentadas por la investigación descriptiva— a través de ganancias sinérgicas y el modelo de acción recomienda ganancias sinérgicas y el modelo de acción recomienda sinergia grupal positiva. Pero ninguno da pautas para crear esta sinergia, salvo la referencia a la aplicación de "consulta de proceso". Pero ese consejo puede ser problemático, porque las prácticas de la consulta pueden variar significativamente en algunas áreas que Hackman considera importantes. Por ejemplo, para corregir la pérdida de proceso grupal y alentar las ganancias de proceso sinérgico, Hackman recomienda determinar si los grupos sufren de una coordinación pobre, de evaluación inapropiada de los talentos de sus integrantes o de fallas de implementación. La mayoría de los profesionales de consultoría de proceso concordarán, según creo, en cómo descubrir si los grupos tienen estos problemas. Pero los consultores difieren significativamente con relación a cómo cultivar el espíritu de grupo y alentar el aprendizaje grupal que puede corregir esas fallas. Por ejemplo, Argyris (1990b) ubica a la confrontación constructiva en un lugar de privilegio en su lista de tipos de intervenciones, mientras que Schein (1987b) la coloca en el último lugar. Las intervenciones que cada uno de ellos haría, serían muy distintas.

Consecuencias secundarias

El estudio serio de conocimientos utilizables beneficiaría a la ciencia, al producir una comprensión más completa de la realidad y de la práctica, y modos más efectivos de cambiar las prácticas vigentes que los que acabo de describir. Sin embargo, una vez activado el cambio, puede producir consecuencias de segundo orden contraproducentes. La

investigación para producir conocimiento utilizable debe prestar atención explícita a tales consecuencias no buscadas. He encontrado tres categorías de efectos secundarios que la actual bibliografía aborda en forma incompleta: se identifican errores pero no su persistencia; se ignoran los alcances indeseables, variables y no éticos de la implementación de los resultados de las investigaciones, y no se identifican las contradicciones internas, de modo que no comprende la naturaleza paradójica de las organizaciones.

La incapacidad de manejar la persistencia de errores. Hay varias versiones de esta consecuencia que se dan cuando se identifican las causas de los errores no intencionales, pero no las causas de su persistencia. Al estudiar los accidentes, Perrow (1984) identifica tres racionalidades: absoluta, vinculada y social. Él piensa que se ha dado un énfasis excesivo a las primeras dos en la comprensión de los accidentes, mientras que la tercera, la racionalidad social, ha sido desatendida. Explica que la racionalidad social, reconoce que los individuos tienen distintos puntos fuertes que deben respetarse y que el proceso de integrar estas diferencias puede producir vinculación social. Dice: "El vínculo por la diversidad de capacidades... es más estable y quizá más satisfactorio que el vínculo por adición de talentos equivalentes" (pág. 322). Así, se recomienda la racionalidad social como un recurso clave en el manejo efectivo o la prevención de errores graves.

Hackman (1987), Janis (1989), y Argyris y Schön (1974, 1978), sin embargo, opinan que la vinculación no es una consecuencia natural del proceso grupal. Así, si se quiere recomendar racionalidad social, el siguiente paso en la investigación es aprender a crear condiciones que produzcan racionalidad social de la más alta calidad posible. Si esto es correcto, Perrow está dando una indicación que difícilmente logrará su objetivo.

Hackman (1989) describe cinco errores de diseño que impiden al reunir y conducir grupos: llamar equipo a la unidad operativa, pero manejar a los miembros como individuos; perder el equilibrio de la autoridad; reunir a un grupo grande de personas, decirles en términos generales que hay que lograr y dejar que ellos definan los detalles; especificar un objetivo que es un desafío para el equipo, pero no darle demasiado apoyo; y suponer que los participantes ya son todo lo competentes que necesitan para funcionar bien como equipo (págs. 493-501).

En la medida en que estos errores existen debido a ignorancia, la investigación de Hackman debiera reducirla, por tanto reducir los errores de diseño. Sin embargo, si es cierto que estos errores persisten en el tiempo, entonces la pregunta de la investigación pasa a ser: ¿qué impide a la gente descubrir y corregir los errores? Presumiblemente, cuando se les dan pocos recursos, las personas encuentran una incoherencia entre estos y el objetivo que se les ha fijado. Si esto es así, ¿por qué no hablan de ello? Y si hablan, ¿qué les impide corregir los errores?

En mis recientes estudios el respecto, encontré que la razón primordial de la persistencia de los fallos resultó ser que eran ocultados y que el ocultamiento también era ocultado. Los actores dijeron que habían procedido de este modo porque las rutinas defensivas de la organización requerían que lo hicieran. Obrar de otro modo, según dijeron, probablemente abriría una caja de Pandora (Argyris, 1990c).

Otras consultas fracasan en la solución de la persistencia de errores cuando insinúan mecanismos de mantenimiento del statu quo. Revisando consejos dados por ejecutivos muy conocidos, encontré dos dificultades subyacentes (Argyris 1990c). Primero, sus consejos pueden haber sido aplicables, pero en la forma que se los presentaba

no podían ser llevados a la acción. Segundo, los consejos a menudo no tenían en cuenta las defensas organizativas que creaban originalmente los errores, lo que significaba que no podían alterar la situación. Lo que es más, los autores parecían no ser conscientes de haber pasado esto por alto. Estas dificultades han resultado relevantes para muchos estudios de ciencias sociales (Argyris, 1980).

Los investigadores pueden reforzar inconscientemente esta consecuencia de segunda instancia al describir el universo (en este caso, la organización) y luego concluir, directa o indirectamente, que no puede ser alterado. Una cosa, por ejemplo, es realizar estudios empíricos que documentan (desde mi punto de vista, correctamente) los mecanismos de defensa de muchas organizaciones. Otra muy distinta es decir o sugerir que tales mecanismos son inmodificables, sin hacer primero la investigación empírica que dé sustento a esta afirmación.

Golding (1991) describe los "rituales" (rutinas) en una organización que sólo hacía accesible la información, financiera relevante al más alto nivel de conducción empresarial: otros directivos que necesitaban esa información habían concluido que intentar obtenerla era perder el tiempo, igual que asistir a las reuniones de las que, no obstante, seguían participando; pero, además, ocultaban su opinión, también mediante ciertos rituales. Según Golding, estos mecanismos eran degradantes para la organización y oprimientes para sus miembros, sin embargo supone que no pueden desterrarse. Tratar de detenerlos, dice, sería tan fútil, según dice, como parar el reloj. Es irónico que precisamente los estudios como éste son los que hacen menos probable que la investigación en ciencias sociales pueda detener el reloj, cambiando el estado de las cosas. En mi opinión, Golding describe con precisión la realidad defensiva de la organización. Pero al detenerse allí, y no

avanzar sobre la posibilidad de cambiar los hábitos, implanta la convicción de que éstos son inalterables.

En su análisis sobre la toma de decisiones, Brunsson (1989) explica que la racionalidad limitada tiene sus restricciones cuando las organizaciones buscan movilizar ayuda, manejar responsabilidades y legitimarse a sí mismas y sus acciones. El fenómeno subsumido bajo el título de "políticas" internas puede llevar a conversaciones y decisiones que posiblemente parezcan irracionales pero que en realidad son totalmente racionales, dadas las rutinas defensivas dentro de cada organización y entre cada organización y su medio. Las incoherencias, por cierto, pueden ser útiles. Sin embargo, si interpreto correctamente a Brunsson, partiendo de la base de que las incoherencias no son discutibles, resulta difícil para las organizaciones aprender de sus experiencias. De ese modo, las incoherencias sólo contribuirían al mantenimiento del statu quo.

Otra forma de permitir que persistan errores es que los consultores den por sentado lo que los actores dan por sentado. El resultado puede ser una complicidad no intencional del consultor con la situación, incluyendo las rutinas defensivas. Como ejemplo, tomo la reciente investigación reflexiva y sistemática sobre la efectividad de los grupos, realizada por varios autores en colaboración (Hackman, 1989). Estudiaron principalmente grupos en contextos cotidianos. Utilizaron varios métodos, entre otros, las entrevistas y las observaciones directas. Sin embargo, con toda su intención de no dejarse limitar por la metodología científica dominante, dieron por sentados aspectos del statu quo que eran críticos, especialmente cuando se trataba de entender el proceso de aprendizaje de la organización. Encontraron que la primera causa saliente del funcionamiento ineficaz de un equipo de altos ejecutivos era que la dinámica interna del grupo era tal que, cuando las cosas iban mal, se producía una fragmentación, es decir, el equi-

po tendía a deshacerse. Debido a esto, los más altos ejecutivos evitaban trabajar juntos, lo que era la segunda causa destacada del funcionamiento ineficaz. Una vez establecido un ciclo retroalimentado de fragmentación y reticencia a recurrir al equipo resultaba muy difícil detenerlo (págs. 82-83).

Los siguientes son algunos ejemplos de los resultados del estudio que muestran un funcionamiento ineficaz:

"Sin embargo los miembros del FCC típicamente no reconocían ni se referían a conflictos dentro del grupo. Según un miembro, 'Unas pocas veces estuvimos al borde de hablar de ello. Pero nunca llegamos a hacerlo'" (pág. 230).

Con el tiempo, esa conducta y esas normas produjeron "una historia única (que llevó) a los miembros del FCC (a ser) particularmente reticentes a debatir abiertamente sus diferencias" (pág. 230).

Las conductas descriptas hacen difícil para los miembros abordar el hecho de que sus discusiones no tienen sentido. Uno de ellos dijo. "Es como si tuviéramos reuniones del FCC porque tenemos reuniones del FCC. No hay un temario ni nada por el estilo" (pág. 32).

Es posible inferir de estas citas que se evitaba hacer referencia a los procesos contraproducentes del grupo, tales como eludir conflictos y no mencionar la carencia de sentido de las reuniones, y que, además, se ocultaba el hecho de no afrontar tales problemas. Por tanto, una explicación de la fragmentación y de la privación de reuniones es que, cuando las cosas iban mal, los miembros del grupo se enfrentaban a un problema que podía ser molesto o peligroso. Esto ponía en marcha actividades para disimular y esconder. Estas actividades, a su vez, realimentaban las normas que impedían discutir el punto. No era probable que se pudiera corregir el error si no se hablaba de ello; por lo tanto, persistía.

Lo que es más, si los participantes actuaban como yo sugiero, lo hacían en forma explícita o tácita. El evitar el grupo y el ocultamiento eran acciones deliberadas, intencionales. De modo que los actores no sólo sabían que eran normas contraproducentes para el grupo y que estas normas y su impacto no eran discutibles: también sabían en sus adentros que estaban reforzando las normas, pero actuaban en público como si no fuera así. Este comportamiento aumentaba la probabilidad de que el proceso se retroalimentara una vez activado.

Es difícil interrumpir y corregir procesos de fragmentación y esquivar si no son discutibles, si las normas grupales convalidan su indiscutibilidad y si los participantes saben que actúan de maneras que alientan la persistencia de los rasgos que critican, pero no lo manifiestan.

Sugiero que, como investigadores, tenemos la responsabilidad de tratar de cambiar las rutinas defensivas para desarrollar el conocimiento empírico sobre su abordaje. Al momento actual, debido a la falta de tales estudios, a lo que se agrega el gran número de conclusiones escépticas, puede ser que estemos alentando a los académicos y profesionales a creer que el statu quo y sus errores y mecanismos defensivos son inalterables.

La incapacidad de descubrir consecuencias variables, indeseables y no éticas. Se presentan otros efectos secundarios cuando las secuencias de acción que se han recomendado subvierten los resultados buscados, o bien los logran, pero a través de conductas que introducen un nuevo juego de errores. Al menos, se debe alertar a los consultantes de que dichas secuelas son posibles. Sayles escribió un libro (1989) lleno de ideas y consejos interesantes y afirmaciones cuidadosamente elaboradas sobre el grado de desafiabilidad de esos consejos. Un ejemplo: cuando hay desacuerdo entre superiores y subordinados en una cuestión

en la que es necesaria la colaboración y que no se presta a ser resuelta por simples directivas, los superiores deben buscar un intercambio y acordar que existe un problema, buscar entender la naturaleza, el interés, las preocupaciones y los deseos de los subalternos, permitiendo que hablen y expliquen las cosas, de modo de comunicarle que el jefe entiende y que se busca lograr la interacción (poca o mucha) con ellos.

Sin embargo, los que han observado a líderes aplicando tales consejos o quienes han diseñado talleres para ayudar a aplicarlos, informan que hay enormes variaciones en la conducta de los directivos. Las acciones que usa un superior para producir un intercambio pueden parecer unilaterales y coercitivas a algunos, o a otros que está renunciando a conducir. También hay diferencias cuando los líderes aplican el consejo de "dejar hablar a los empleados" y "alentar sus iniciativas". Lo que es más, en la mayoría de los casos, los líderes no son conscientes de la brecha entre las interacciones que planifican y las consecuencias que producen en la realidad. También son inconscientes de que tienen programas en la cabeza que mantienen esa falta de conciencia (Argyris, 1978b, 1982, 1985b).

Sayles también recomienda utilizar una técnica "engañosamente simple y directa", para desalentar la resistencia a estas iniciativas. Los gerentes de proyecto, por ejemplo, deberían confrontar y desafiar, formulando preguntas tales como: "¿Qué lo hace pensar que esas entrevistas son comparables a las de la semana pasada?", o "¿Qué prueba tiene usted de que el rediseño va a resolver el problema? Demuéstre-melo" (p. 243).

Las estrategias empleadas por altos funcionarios de la NASA para contrarrestar la negativa de algunos ingenieros a lanzar el Challenger, muestran una gran similitud con lo que sugiere Sayles. Tal como yo interpreto las conclusiones de la Comisión Rogers, los subordinados entendían y acep-

taban estas estrategias cuando las usaban sus superiores. Los subordinados no veían nada ilegítimo en la manera en que se los enfrentaba y, aunque experimentaron frustración y confusión, no comentaron sobre esos sentimientos. Por tanto, se puede hacer la hipótesis de que estas estrategias tal vez neutralicen la resistencia, pero también pueden alentar una irresponsabilidad potencialmente desastrosa. Los expertos de la NASA, finalmente se dieron por vencidos y adoptaron la actitud de: "Muy bien, sabihondos, pónganlo en órbita" (Argyris, 1990).

Sayles informa que los responsables de compras exitosos aprenden a manejar pedidos difíciles, o los que involucran un conflicto, usando estrategias como estas: apelar a los superiores a través del uso de reglas existentes; eludir las reglas usando tácticas político-personales, tales como cumplirlas formalmente, pero sin ninguna expectativa de lograr la entrega a tiempo; o pasar por encima de la autoridad formal e ignorar por completo el pedido. Sayles también sugiere las siguientes estrategias para agentes que tengan que tratar con un jefe autocrático: preparar el terreno cuidadosamente, en vez de simplemente lanzar una idea; no presentar el problema y la solución propuesta al mismo tiempo; exponer los problemas por etapas y de modo tal que el jefe, al que se debe mantener desinformado, no vea ninguna solución en forma inmediata (págs. 142-144).

La dificultad está en que ni los estudios ni los consejos de Sayles describen cómo deben comportarse concretamente los agentes de compras al llevar a cabo estas acciones. Por ejemplo, hacer los trámites acordando un plazo que saben que no podrán cumplir, requiere que los agentes oculten deliberadamente sus intenciones. No importa cuán poco ética resulte esta conducta, es probable que "funcione", porque le dice a un actor que legítimamente el uso de la elusión y el ocultamiento para evitar situaciones amenazantes, invocando dos rasgos de las rutinas organizativas

defensivas: sobreprotegerse uno mismo y a los demás y actuar de manera tal de inhibir el aprendizaje e impedir que se reduzca la necesidad de sobreprotección.

Otra dificultad que traen estos consejos es que contradicen otros del mismo Sayles, como es el caso de las estrategias anti-sobreprotección y pro-aprendizaje (pág. 234-246). ¿Cuál es la consecuencia de proponer comportamientos opuestos? ¿Cuán creíbles serán las acciones orientadas al aprendizaje, si las mismas personas usan a la vez acciones de encubrimiento?

Factores causales adicionales de rutinas defensivas

Hackman (1989, págs 47-52) aporta un ejemplo que ilustra otros factores que aparecen en torno de los hábitos defensivos y que los investigadores debieran estudiar. En este caso, cuando la tarea del equipo de reestructuración empresarial cambió de un enfoque conceptual e integrativo a otro que privilegiaba la evaluación de personalidades y la toma de decisiones altamente politizadas, empezaron a aparecer procesos contraproducentes. Al discutir los integrantes del grupo cuestiones potencialmente negativas y amenazantes —tales como la asignación de responsabilidades funcionales, la determinación de quién trabajaría con quién y la pregunta de si debía cubrirse el cargo de presidente— decayó el desempeño del grupo. El CEO, que inicialmente había dado mucha autonomía al equipo, revirtió esta actitud e intervino más asiduamente y, en algunos momentos, en forma perjudicial. Por primera vez, se formaron alianzas que disputaron espacios de poder entre bastidores. Los integrantes del grupo sintieron que otros parecían estar ubicándose para ser el próximo presidente.

A lo que se agrega que los miembros guardaron secretos que influyeron su conducta y socavaron el funcionamiento del equipo. Decayó la calidad de las reuniones. Los participantes a menudo faltaban o llegaban tarde, y no se

lograba nada ni siquiera cuando todos estaban presentes. El grupo produjo un informe (a través de esfuerzos individuales o de a dos) que fue bien recibido, pero una vez presentado, los miembros dejaron de trabajar juntos. Como lo sostuvo el presidente, la implementación del informe quedó congelada.

Es posible inferir de estos acontecimientos que, primero, los cambios en las condiciones de desempeño requerían tareas que no sólo eran difíciles, sino que podían conducir a interacciones confusas o amenazantes entre los miembros y entre el grupo y los demás. Segundo, los integrantes del grupo eligieron manejar estos aspectos eludiéndolos y ocultando que los eludían. Por ejemplo, hubo miembros que informaron a los investigadores que estaban ofendidos y que sabían de la existencia de "secretos". Pero no discutían este resentimiento o la existencia de secretos con los otros miembros en las reuniones.

Tercero, los miembros sabían que ellos y otros estaban evitando y ocultando y que estaban haciendo que estas cuestiones no se pudieran discutir en las reuniones. También sabían que actuaban como si no sucediera nada de esto y describieron estos factores a los investigadores. Cuarto, los investigadores informaron que se retroalimentaban procesos adversos, tales como el de dividirse y rehuir los encuentros, que además no se podían discutir ni corregir.

Finalmente, si los participantes en un grupo u organización saben en su fuero interno que están actuando de manera de reforzar la desintegración y la resistencia, mientras se comportan como si no lo supieran, y creen que los demás hacen lo mismo, entonces es previsible que desconfíen del desempeño del grupo. Una consecuencia natural es llegar tarde o faltar a reuniones, como lo hacían los miembros de este equipo. Estas acciones son ejemplos empíricos de distanciamiento.

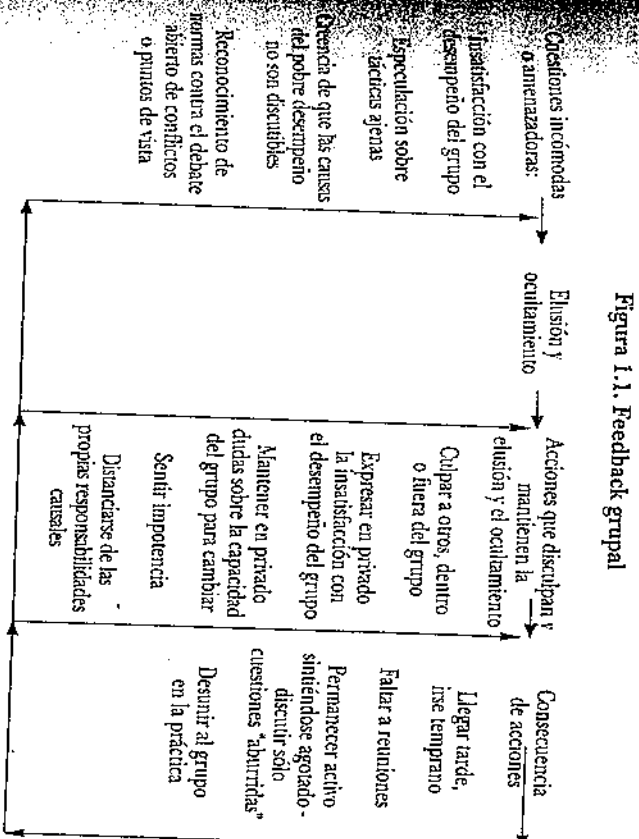
Una causa adicional de tales actividades de distanciamiento puede ser el temor de los miembros del equipo de que, si ellos participan de las reuniones, pueden frustrarse de tal modo, que los lleve a hacer públicos los sentimientos y pensamientos negativos que han mantenido en privado. En grupos que tienen procesos como el que acabamos de describir, revelar esos sentimientos se juzgaría perjudicial. Por tanto, a partir de un sentimiento de responsabilidad, de ser realista y de continuar con el trabajo, se adaptan retrayéndose.

Un modelo de feedback

Es posible crear un modelo de mecanismos defensivos grupales y organizacionales, para explicar los procesos y efectos secundarios contraproducentes descritos por Hackman (1989) y sus colegas (figura 1.1).

El modelo comienza con la existencia de rasgos en el "espacio vital" que los miembros del grupo consideran potencial o efectivamente molestos o amenazantes. Ejemplos de estos rasgos son la insatisfacción con el desempeño del grupo, la acusación de que otros emplean tácticas ilegítimas, la creencia de que las causas del bajo desempeño no son discutibles y el reconocimiento de normas contra el debate abierto de conflictos o puntos de vista.

Cuando se percibían estos u otros factores de peligro, la tendencia de los miembros era eludir los problemas asociados con éstos.



Entonces se encubría la elusión; de otro modo se hubiera hecho público y se hubieran vuelto discutibles las razones que llevaban a ello, lo cual violaría las normas grupales que legitimaban la elusión.

La elusión y el ocultamiento tenían dos consecuencias. Primero, la retroalimentación de los rasgos originales los mantenía, protegía y reforzaba. Segundo, se adoptaban medidas que hacían posible para los participantes explicar la elusión y el encubrimiento. Las medidas protegían a los miembros e inhibían el aprendizaje que podría llevar a acciones autocorrectivas. Incluían culpar a otros —que podían o no ser parte del grupo— evitando una prueba pública de la validez de esa acusación, expresar insatisfacción en privado con respecto a la manera en que el grupo manejaba cuestiones difíciles evitándolas, expresando dudas en privado acerca de la capacidad del grupo para cambiar, sentirse impotente en relación a tomar ini-

CONOCIMIENTO PARA LA ACCIÓN

ciativas para cambiar el grupo, y tomar distancia de la propia responsabilidad por cualquier consecuencia contraproducente.

Estas acciones protectoras que inhibían el aprendizaje también reforzaban la elusión, el ocultamiento y las cuestiones inquietantes o peligrosas iniciales. A lo que se agrega que conducían a signos abiertos pero "aceptables" de retracción, tales como llegar tarde a las reuniones o irse antes de que terminaran, no participar en reuniones debidas a conflictos, permanecer activos pero sintiéndose agotados en relación a la participación en el grupo y, por lo tanto, concentrarse en cuestiones "aburridas" y desunir al grupo en cuanto fuera permisible desde el punto de vista de la organización, mientras se actuaba como si el grupo aún fuera relevante (los grupos nunca mueren; simplemente se desvanecen).

Desde mi punto de vista, estos procesos retroalimentados contraproducentes existen en todos los grupos (Me refiero a las razones de esto en el Capítulo Dos). Están presentes pero adormecidos hasta que algo incómodo o amenazante los activa. Los riesgos sólo pueden transformarse en oportunidades si no están asociados con cuestiones difíciles o amenazantes. Si lo están, entonces las consecuencias disfuncionales se activan. Para decir esto con el lenguaje de los autores que hicieron el estudio que analizamos aquí, parece que muchos de los grupos analizados tenían el mismo riesgo (de activar los procesos defensivos) y todos tenían las mismas oportunidades (de aprender a minimizar su existencia).

Este modelo sugiere que algunas de las explicaciones causales descriptas en el libro de Hackman requieren modificaciones. Por ejemplo, los autores dan a entender que los cambios en las condiciones de desempeño fueron las causas primarias de la ineficacia del grupo y que los procesos contraproducentes eran consecuencias de segundo or-

den (pág. 52). El modelo indica que los cambios en las condiciones de desempeño no podían por sí mismas ser las causas; era la forma en que el grupo manejaba las cuestiones difíciles y amenazantes, que formaban parte de las condiciones modificadas, lo que movilizaba los problemas observados.

Esta explicación subraya la responsabilidad que los miembros del grupo tienen en el manejo de cualquier factor exógeno que repentinamente impacta sobre las actividades conjuntas. Si las condiciones de desempeño cambian, es responsabilidad de los miembros que estos cambios sean parte central de sus discusiones. El resultado podría ser que decidan que no son capaces de manejar el cambio. Podrían entonces identificar los vacíos en su formación. Por el otro lado, podrían decir que están total o parcialmente capacitados para manejar el cambio si se implementan ciertos otros cambios internos o externos. Si interpretan correctamente los casos, no se exploró esta última posibilidad cuando cambiaron las condiciones.

Ignorar contradicciones internas

Las contradicciones internas se dan cuando las consecuencias desfavorables de segundo orden surgen de causas que a los ojos del investigador, también producen consecuencias beneficiosas. Hay un buen ejemplo de cerrar los ojos a las contradicciones internas en uno de mis trabajos iniciales. En una línea de interrogatorio, yo sugería que la manera en que se diseñaban e implementaban los controles y premios en una organización llevaba a colocar a empleados adultos en cargos más apropiados para niños. Los empleados adultos a los que les disgustaban esos contextos se adaptaban con acciones tales como ausentarse, cambiar de empleo, afiliarse a organizaciones sindicales, adoptando una actitud orientada hacia el mercado y retrayéndose psicológicamente. Aquellos a los que les gustaban esas con-

hacerse más conscientes de maneras alternativas de conducirse o de organizar y de las consecuencias probables de cada alternativa. El tema dominante es ayudar a los individuos a hacerse conscientes de sus conductas habituales para cambiarlas.

El supuesto del que se parte es que si se aprenden nuevas conductas, si los individuos quieren implementarlas y si el contexto les permite hacerlo, entonces lo harán. A veces el supuesto es realista. Consejos como el de llegar temprano o puntual para la venta, presentar primero los aspectos positivos, hacer reuniones de grupo, resolver problemas o tomar uno mismo las decisiones necesarias, describen conductas que la mayoría de los individuos saben cómo implementar sin mayores cambios o adiciones al repertorio de sus capacidades. Sin embargo, consejos como el de dar apoyo, manifestar interés, mostrar confianza e integridad al compartir ideas, dialogar o desarrollar un consenso, son más difíciles de instrumentar para la mayoría de los individuos con un nivel común de conocimientos y capacidades. Analizo esto en más detalle en el siguiente capítulo.

La lectura de las investigaciones sobre la conducta en las organizaciones indica que hay amplio reconocimiento de la existencia de los hábitos defensivos en las organizaciones y de sus consecuencias. Pero los consejos bien intencionados pueden tener efectos negativos. La mayoría de los autores parecen no tener conciencia de estas derivaciones no intencionales.

HÁBITOS DEFENSIVOS QUE LIMITAN EL APRENDIZAJE

El primer paso para reducir las rutinas defensivas en las organizaciones es explicar cómo surgen. Al fin de cuentas, no son parte de la teoría ni de la práctica del management formal, ni se enseñan en cursos universitarios o en programas de formación de ejecutivos. Pero son omnipresentes: ¿por qué?

Una cuestión aún más difícil de entender aparece ilustrada por la organización que se estudia en este libro: se trata de un grupo de siete directores-propietarios que dejaron otras firmas debido a sus mecanismos de defensa y que querían crear una consultoría que los tuviera reducidos a su mínima expresión posible, pero que se encontraron con que habían generado los mismos rasgos que criticaban. ¿Cómo se explica este fenómeno?

Un marco de aprendizaje

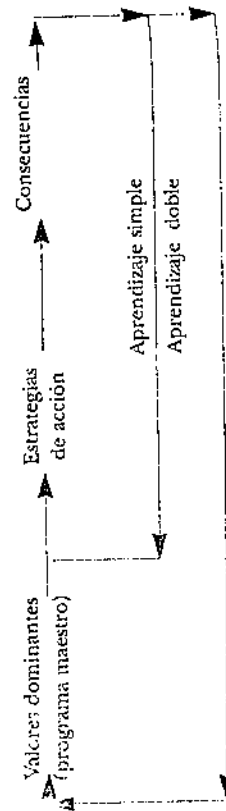
El marco que utilizaré para responder a esta pregunta abarca el aprendizaje al nivel individual, grupal, intergrupal y de la organización. El aprendizaje se da cuando se detectan y corrigen errores. Un error es cualquier falta de correspondencia entre intenciones y consecuencias efectivas, tal como la que detectaron los directores entre su proyecto (una organización con pocas defensas) y la realidad (una organización con muchas defensas que parecían autotreforzarse y multiplicarse).

Desde mi punto de vista, descubrir un desajuste es sólo un primer paso en el aprendizaje. Se dan pasos adicionales cuando se corrige el error de tal modo que la corrección se mantiene. Hay al menos dos maneras de corregir errores (figura 2.1). Una es cambiar la conducta (por ejemplo, reducir las traiciones y las habladurías). Este tipo de corrección requiere un aprendizaje simple. La segunda, es cambiar el programa subyacente o programa maestro, que lleva a los individuos a hablar a espaldas de los demás aun cuando declaran que no es su intención. Esto es un aprendizaje doble (Argyris & Schön, 1974). Si las acciones cambian sin cambiar el programa maestro que los individuos usan para producirlas, entonces la corrección fracasará, ya sea en forma inmediata o a largo plazo.

Teorías de acción

Los programas maestros también se pueden considerar como teorías que suministran a los actores las estrategias que deben usar para lograr los efectos buscados. Las teorías para la acción son gobernadas por una serie de valores que constituyen el marco para las estrategias elegidas. Los seres humanos son diseñadores. Crean, almacenan y recuperan proyectos que los orientan en relación a cómo actuar para lograr sus objetivos y en forma coherente con su sentido ético.

Figura 2.1 Aprendizajes simple y doble



Estos diseños son importantes para entender las acciones humanas.

Al comienzo de nuestras investigaciones, mis colegas y yo descubrimos que había dos tipos de teorías de acción. Una era la teoría que los individuos abrazaban y que abarcaba sus creencias, comportamiento y valores. La segunda era la teoría-en-uso, la que aplicaban habitualmente. No esperábamos descubrir que los individuos acostumbra a enseñar e implementar una teoría-en-uso significativamente diferente de la teoría que dicen defender, ni esperábamos que desconociesen esa incongruencia. Por tanto, fue una gran sorpresa -dado nuestro punto de vista de los seres humanos como organismos diseñadores- descubrir que a menudo hay discordancias fundamentales, sistemáticas, entre los diseños que los individuos defienden y los que emplean. Resultaba también un poco confuso descubrir que los individuos crean diseños que les impiden ser conscientes de esas incoherencias. Y hacen todo esto cuando la situación es peligrosa, en el momento preciso en que es crucial el aprendizaje efectivo (Argyris & Schön, 1974, Argyris, 1982).

La segunda sorpresa grande fue que, si bien las teorías defendidas explícitamente variaban mucho, no había casi diferencias entre las teorías-en-uso. Encontramos la misma teoría-en-uso, por ejemplo, en América del Norte, en Europa, en América del Sur, en África y el Lejano Oriente. También encontramos que era la misma, fueran los individuos jóvenes o viejos, ricos o pobres, con mucha o poca educación, varones o mujeres y de cualquier color de piel.

Quiero ser claro en cuanto a lo que afirmo. Las conductas de los individuos son muy diversas, pero la teoría que utilizan para diseñar e implementar esas conductas no varía. Por ejemplo, se utilizan múltiples comportamientos efectivos para "salvar las apariencias", pero la proposición o la regla que se sigue para salvar las aparien-

cias es siempre la misma: cuando se enfrenta algo embarazoso o amenazante, hay que eludirlo y ocultar la elusión.

Una derivación importante de estos descubrimientos es que las teorías-en-uso son pocas en el mundo industrializado. Entonces, debe existir una mayor posibilidad de comprender y facilitar el aprendizaje de lo que muchos suponen.

Una segunda derivación importante se relaciona con la producción de conocimiento para la acción. En la introducción se definió el conocimiento para la acción como información que los actores pueden usar, por ejemplo, para elaborar conversaciones que comuniquen los significados que ellos buscan transmitir. El conocimiento para la acción tiene que especificar cómo producir los significados, pero dejar a los actores la libertad de elegir las palabras específicas. Así, la teoría-en-uso definida para salvar las apariencias es un ejemplo de conocimiento para la acción. Defina las estrategias de acción (eludir y ocultar), dejando al actor la elección de las palabras que utilizará.

Teoría-en-uso Modelo I

La teoría-en-uso Modelo I es el diseño que encontramos en todo el mundo. Tiene cuatro valores centrales:

1. Logre su objetivo.
2. Maximice las ganancias y minimice las pérdidas.
3. Suprima los sentimientos negativos.
4. Compórtese de acuerdo con lo que considera racional.

Las estrategias de acción mas comunes que se derivan del Modelo I son las siguientes:

1. Defensa su posición.
2. Evalúe los pensamientos y acciones de los demás (y sus propios pensamientos y acciones).
3. Atribuya causas a lo que intente comprender.

Estas acciones se deben llevar a cabo de manera tal que satisfagan sus valores centrales, es decir, para alcanzar al menos el nivel mínimo aceptable de control, de ganancias o cualquier otro resultado. Dicho de otro modo, el Modelo I les dice a los individuos que modelen sus posiciones, evaluaciones y atribuciones de tal modo de impedir que se las evalúe y que se las verifique con la lógica de otras personas. Las consecuencias de estas estrategias tienden a ser procesos defensivos, que crean confusión, se autoconfirman y se encierran en sí mismos (Argyris, 1982, 1985b).

Sistemas de aprendizaje limitado en la organización

Las organizaciones cobran vida a través del pensamiento y la conducta de individuos, que funcionan como agentes de la organización y que crean el comportamiento organizacional mediante el que se hace el trabajo. Si es cierto que la mayoría de las personas usan el Modelo I, entonces la consecuencia será la creación de universos de conducta de la organización coherentes con dicho modelo y que lo protegen. Llamo a estos universos Modelo OI, o sistema de aprendizaje limitado de la organización. Esta afirmación supone que es improbable que un individuo actúe de un modo no basado en una teoría-en-uso. Se puede demostrar que los individuos pueden diseñar e implementar acciones que van más allá y son distintas de sus respectivas teorías-en-uso. Entonces esta afirmación quedaría anulada.

Los directores tomados como ejemplo en este libro defendían y buscaban construir una organización que premiara el aprendizaje doble y los cambios en los valores do-

minantes, porque creían que era necesario para mantenerse en el nivel más avanzado de los nuevos conocimientos y prácticas profesionales. Sin embargo, como veremos, sus teorías-en-uso eran coherentes con el Modelo I. Por tanto, no era de sorprender que fueran incapaces de crear los universos de conducta organizacionales que alentarán el aprendizaje doble. Por el contrario, sus teorías de Modelo I los llevaron a crear universos Modelo OI que premian el aprendizaje limitado. Estos sistemas de aprendizaje limitado son una clase de hábito defensivo.

Como hemos visto, una rutina defensiva es cualquier acción, política o práctica que evita a los participantes de una organización vivir situaciones incómodas o amenazantes y, al mismo tiempo, les impiden descubrir las causas de esas situaciones. Las rutinas defensivas de la organización, al igual que las teorías-en-uso de Modelo I, inhiben el aprendizaje doble y sobreprotegen a los individuos y a la organización.

Ahora estamos en condiciones de responder a la pregunta con la que comenzamos el capítulo. Las rutinas defensivas en las organizaciones son causadas por un proceso circular, autorreforzado, en el que las teorías-en-uso Modelo I producen estrategias individuales de elusión y ocultamiento, que dan por resultado elusiones y ocultamientos a nivel de la organización, que refuerzan las teorías-en-uso de los individuos. La explicación de las rutinas defensivas en la organización es, por tanto, individual y de la organización. Esto significa que no es posible cambiar mecanismos de la organización sin cambiar mecanismos de los individuos y viceversa. Cualquier intento de hacerlo llevará al fracaso o, en el mejor de los casos, a un éxito pasajero.

Si es válido este concepto, entonces los investigadores participantes se enfrentan al menos a dos desafíos cuando tratan de ayudar, tanto a los individuos como a sus organizaciones, a adoptar el aprendizaje doble. El primer desafío

es que el sentido de competencia, confianza y autoestima de las personas depende en gran medida de sus teorías-en-uso Modelo I y de las rutinas defensivas de la organización. Esta dependencia prácticamente garantiza que, cuando los individuos actúan para producir un aprendizaje doble, las consecuencias serán contraproducentes, porque las teorías-en-uso Modelo I no permitirán que se modifiquen sus valores dominantes. En síntesis, los seres humanos son hábilmente incompetentes (Argyris, 1986). Este mensaje seguramente no será recibido con felicidad. Por cierto que es probable que cree condiciones adicionales de molestia y peligro. Así, uno de los primeros mensajes requeridos para la reducción probablemente dispare las rutinas defensivas de la organización que el investigador-participante pide que se modifiquen. El investigador no debe ignorar este dilema, sino que debe verlo como una oportunidad de aprendizaje basado en datos presentes. Hasta ahora, la mayoría de los individuos con los que ~~mis~~ colegas y yo hemos trabajado por cierto que se han puesto a la defensiva al escuchar el mensaje, pero —también la mayoría de ellos— aprendieron de su actitud defensiva (Argyris, 1982).

El segundo desafío es que están tan internalizadas las teorías-en-uso de los individuos que se las da por sentadas. Existen en forma tácita porque se las utiliza hábilmente. Decimos que una conducta es hábil cuando funciona aparentemente sin esfuerzo y se produce automáticamente, sin mucha atención consciente puesta en el proceso.

Lo que es más, la gente suele definir las virtudes sociales como la sensibilidad, la solidaridad y la integridad como elementos coherentes con el Modelo I. Esto significa que es improbable que reconozcan las consecuencias contraproducentes de las teorías-en-uso Modelo I. Para ayudarlos a reconocer su hábil ceguera Modelo I, el investigador debe introducir teorías-en-uso Modelo II. Las teorías Modelo II son, desde el vamos, teorías explícitamente de-

fendidas. El desafío es ayudar a las personas a transformar las teorías que defienden explícitamente en teorías-en-uso, adquiriendo un "nuevo" conjunto de capacidades y un "nuevo" conjunto de valores dominantes. Dado que muchos abrazan públicamente valores y capacidades Modelo II, estos no les resultan totalmente nuevos. Sin embargo, el hecho empíricamente comprobado a la fecha es que muy pocos pueden actuar en base a los valores y capacidades que defienden públicamente; sin embargo a menudo no son conscientes de esta limitación.

Teoría-en-uso Modelo II

En la medida en que los individuos usan la teoría Modelo II en vez de simplemente declarar su adhesión a ella, comenzarán a desarticular mecanismos defensivos y a crear procesos y sistemas que alienten el aprendizaje doble de maneras que perduren. A éstos se los llama sistemas de aprendizaje OII. (Argyris & Schön, 1978).

Razonamiento defensivo y razonamiento productivo

Para entender más acerca de la manera en que se mantienen los hábitos de defensa, debemos examinar cómo razonan los humanos. La función del razonamiento en la vida cotidiana es dar sustento a las opiniones, creencias, actitudes, sentimientos y acciones. El razonamiento explica o da cuenta de los hechos. A través del acto de razonar los individuos pueden cambiar sus convicciones y actitudes.

En mis investigaciones, he descubierto que las personas usan dos tipos de razonamiento en la vida cotidiana: el defensivo y el productivo.

En el primer caso, las premisas con que sostienen sus explicaciones causales y las inferencias desde las premisas a las conclusiones son tácticas; y los datos que utilizan para generar sus premisas y conclusiones son blandos. Los da-

tos blandos son datos relativamente observables en forma directa, tales como conversaciones, y su significado es difícil de entender, especialmente para los individuos con puntos de vista contrarios. Los datos duros son datos observables en forma relativamente directa y sus significados pueden ser comprendidos, pero no necesariamente aceptados, por individuos con puntos de vista diferentes. Por ejemplo, un dato duro puede ser una grabación de lo que ha dicho un grupo de gente; un dato blando, el recuerdo de lo que se ha dicho.

Otra característica del razonamiento defensivo es que los individuos presentan conclusiones, sostienen que son legítimas y, sin embargo, tratan de afirmar que la única manera de ponerlas a prueba es utilizar la lógica de los individuos que las produjeron. Un ejemplo: "Confíen en mí, yo sé lo que digo. Fulano realmente quiso decir que no estaba de acuerdo cuando dijo 'estoy de acuerdo'."

El razonamiento defensivo se defiende a sí mismo, es anti-aprendizaje y sobreprotector. Es decir, tiene los mismos rasgos que las teorías-en-uso Modelo I y las que premian las ruinas defensivas de las organizaciones. El razonamiento defensivo es la manera en que los individuos se aseguran de que se mantendrán y premiarán las teorías-en-uso Modelo I y las ruinas defensivas de la organización.

Al momento de la intervención descripta en este libro, se puso mucho énfasis en el análisis del razonamiento defensivo. Para lograr que los directivos examinaran sus propios procesos de razonamiento, les pedí que ilustraran con datos observables en forma relativamente directa, la base de sus inferencias. También les pedí que explicitaran sus premisas o que describieran como pondrían a prueba sus conclusiones, utilizando una lógica independiente de la propia, y datos que individuos con puntos de vista diferentes a los suyos pudieran aceptar como válidos. (Para un ejemplo detallado del diagnóstico del razona-

CONOCIMIENTO PARA LA ACCIÓN

miento defensivo de un profesional en una organización, ver Argyris 1987.)

Traté de usar el razonamiento productivo en mis intervenciones y recomendé que los directores hicieran lo mismo. Cuando la gente utiliza el razonamiento productivo, aporta datos observables en forma relativamente directa para ilustrar la base del punto que se está infiriendo, hace explícitas todas las inferencias y desarrolla sus conclusiones de manera que permite que otros puedan discordar con ellas.

La escala de inferencias

Los procesos de razonamiento defensivo y productivo demuestran que deducir es una actividad clave en el diseño e implementación de la acción. Es importante aprender a hacer manifestar las deducciones y poner a prueba su validez externamente.

La escala de inferencias es un modelo hipotético del desarrollo de una conjetura. Se empieza por percibir algún dato, como una conversación. Este es el primer peldaño. Se razona acerca del significado de las palabras (escalon 2), a menudo en milésimas de segundo, independientemente de si se concuerda o no con el mensaje. Luego se imponen significados que representan lo que se cree que intenta decir la otra persona (escalon 3). Este juicio es coherente con las propias teorías-en-uso sobre la acción eficaz (escalon 4).

Si este modelo revela la manera en que los individuos comprenden su mundo cotidiano, debe ser clave para diseñar e implementar la investigación.

Utilicé este modelo y el razonamiento productivo en el diseño y la implementación de todo el proyecto que se estudia aquí y sus distintas partes, desde un seminario de dos días a intervenciones que duraron tan sólo unos minu-

tos. Por ejemplo, empecé recogiendo datos observables en forma relativamente directa de las acciones de los líderes. También recogí sus puntos de vista acerca de los significados de los datos de acuerdo con su cultura, así como de los significados que infirieron en el escalón 2 del modelo. A partir de aquí, reconstruí sus teorías-en-uso. En las microintervenciones frecuentemente le pedí a un directivo que justificara la afirmación que hacía; o le pregunté si la había probado, en cuyo caso le solicité que detallara la verificación realizada, o de lo contrario, a qué adjudicaba no haberlo hecho.

Como investigador, puse a prueba las inferencias que hice con ellos. Como investigador-participante, traté de ayudarlos a desarrollar las mismas capacidades que yo usaba, de modo que pudieran convertirse en líderes que facilitaran el aprendizaje doble.

Conceptos de causalidad

Los conceptos de causalidad son centrales para la investigación empírica. También son centrales en la vida cotidiana. Shoham (1990) afirma: "Si el razonamiento causal es común en el pensamiento científico, es directamente dominante en el pensamiento de sentido común cotidiano. Todo lo que se necesita hacer es hojear una publicación popular (para verificar que) los términos causales -causar, prevenir, permitir, producir, invocar, lo que da por resultado, instigar, afectar, terminar con y así sucesivamente- aparecen por toda la publicación" (pág. 214).

Mi objetivo es producir un conocimiento que sea válido para la acción y demostrable en la vida cotidiana. La posibilidad de que este objetivo se alcance aumenta en gran medida si los conceptos de causalidad utilizados por el investigador y el profesional son por lo menos coherentes, si no similares. Cuanto mayor la brecha entre el con-

cepto de causalidad utilizado por el investigador y el utilizado por el profesional, tanto mayor la brecha entre el conocimiento y la acción efectiva.

Los conceptos de causalidad que sugiero que se utilicen para acercar el conocimiento a la acción se derivan de la premisa que describí antes: que los seres humanos diseñan sus acciones y que, en virtud de ese hecho, les preocupa la causalidad y la inferencia causal. Formulan intenciones y se esfuerzan por lograr las consecuencias que desean. Por tanto, su práctica cotidiana depende de lo que llamo causalidad de diseño, implícita en las conexiones causales entre las intenciones y las acciones en la vida cotidiana (Simon, 1969). Este tipo de causalidad ha sido llamado por Olafson (1967) "causa por razón" y por Von Hayek (1967) "razón suficiente". Es la verdadera razón para una acción, el razonamiento que efectivamente conduce a ella, a diferencia del razonamiento que la justifica (Schick, 1991).

Lo que Von Hayek (1967) llama "causa eficiente" es también un aspecto de la causalidad de diseño: se trata de la conexión causal entre una acción y sus consecuencias, intencionales o no, y entre las consecuencias directas de una acción y cualesquiera otras consecuencias.

Un segundo concepto de causalidad surge de mi premisa de que los individuos también diseñan los sistemas sociales en los que trabajan. Los diseños de los que parten para todas sus acciones son sus teorías-en-uso. Los diseños de sistemas sociales fluyen de las consecuencias agregadas (por ejemplo, sistemas de aprendizaje limitado) producidos por las teorías-en-uso de los participantes.

Todos estos diseños forman un modelo único mayor de causalidad; por tanto, he denominado a este segundo concepto "causalidad de modelo". Sostengo que los individuos son responsables causalmente de la creación de modelos sistémicos que inhiben el aprendizaje doble y cualquier cambio en los valores dominantes. Una vez que se

adopta un modelo, se retroalimenta para hacer que los individuos lo mantengan y lo refuercen. Tenemos un proceso circular de causalidad, del individuo al sistema y vuelta al individuo. Este es el proceso que apareció en la organización estudiada aquí.

Lieberson (1991) sostiene que los científicos sociales, hablando en términos amplios, usan dos tipos de causalidad: causalidad determinística (si A, entonces B) y causalidad probabilística (si A, entonces tal probabilidad de B). Como lo mostraré en mi estudio, la causalidad de modelo puede ser determinística o probabilística. Por un lado, podemos predecir que los actores que usan las teorías-en-uso Modelo I inhiben el aprendizaje doble. Veremos que esta predicción de causalidad determinística se demostró real en el caso en estudio, aunque los directores no querían inhibir el aprendizaje doble; se mantuvo luego de que supieron como funciona el Modelo I, y se mantuvo luego de que dijeron que cambiarían su modelo y su conducta (al fin de cuentas, controlaban su teoría-en-uso y eran dueños de la organización).

Por el otro lado, la causalidad probabilística se pone en juego cuando predecimos las estrategias de acción específicas que la gente usa, o cuando predecimos lo que sucederá si un individuo responde a la estrategia de un actor inicial. Aquí sólo podemos predecir un grado de probabilidad.

Hace falta mucha investigación para poder especificar por adelantado todas las condiciones bajo las cuales será relevante cada tipo de causalidad. Lo que parece cierto es que los individuos y los universos de conducta que crean están sujetos tanto a la causalidad determinística como probabilística.

La investigación que mis colegas y yo llevamos adelante está dirigida a reducir las acciones anti-aprendizaje e incrementar las acciones pro-aprendizaje. Por tanto, busca-

mos maneras de interrumpir los modelos causales circulares, tanto determinísticos como probabilísticos. Una manera es alterar el modelo sistémico. Esto funciona si los individuos tienen la capacidad para responder a los requerimientos del nuevo modelo.

Lo que sostiene nuestra teoría —y los datos empíricos recogidos hasta ahora lo demuestran— es que los individuos pueden decir que abrazan las estrategias de acción del Modelo II, pero no tienen la destreza para producirlas. No pueden implementar teorías-en-uso Modelo II. En la organización sobre la que se informa aquí, hicieron falta procesos de reeducación y experimentos para transformar el Modelo II de algo defendido de palabra en una teoría-en-uso. Esa transformación, a su vez, comenzó a transformar los hábitos defensivos de la organización.

La conclusión de nuestra investigación y nuestros trabajos sobre causalidad es que los diseños humanos, a nivel individual y sistémico, son causa de una conducta sobre la que nos concentramos como investigadores y como participantes. Esto tiene importantes alcances adicionales en la realización de investigaciones que produzcan conocimiento para la acción que permita cambiar el statu quo.

Las implicancias (que se analizan en detalle en el Apéndice) plantean interrogantes sobre las limitaciones del concepto científico en boga de causalidad. Sugieren que la causalidad de modelo puede ser más apropiada, para ciertas investigaciones, que la causalidad de desviación. (El concepto de Mohr de análisis de proceso, 1982, puede ser afín a la causalidad de modelo, aunque tal vez no tan fundamental).

Esto no significa que las ideas científicas dominantes acerca de la causalidad deban ser descartadas por completo. Por ejemplo, ratificar o rectificar los resultados de las investigaciones es central para mi enfoque. Esto significa que adhiero a algunos aspectos del positivismo. Sin embar-

go, también creo que las personas, para actuar en forma efectiva, usan un "nuevo" concepto de causalidad mientras contenga rasgos coherentes con enfoques humanísticos, interpretativos y etnográficos. Es muy posible que, usando un concepto de causalidad que los positivistas considerarían descuidado e insuficientemente empírico para la investigación, la gente sea rigurosa en sus predicciones y acciones cotidianas.

Desgraciadamente, los enfoques positivistas e interpretativos se polarizan en la literatura de una manera que creo innecesaria y contraproducente. En el Apéndice, trato de mostrar que el momento en que uno aborda seriamente la intervención para producir conocimiento para la acción, las fronteras entre la investigación objetiva y subjetiva se desvanecen, como sucede también con las afirmaciones de que los investigadores humanistas están de alguna manera más próximos y entienden mejor a sus sujetos que los investigadores "objetivos".

El papel de los sentimientos

Aunque los positivistas al principio pueden pensar que nuestro enfoque es "descuidado", otros pueden considerarlo demasiado racional. Pueden pensar que poner el énfasis en conceptos tales como las teorías-en-uso, las estrategias de acción y el razonamiento conduce a un enfoque que desvaloriza la importancia de los sentimientos en la conducta humana. ¿Es demasiado cerebral el enfoque? Hay varias razones por las que no es así.

Mi hipótesis es que el razonamiento productivo es necesario para diseñar e implementar acciones efectivas y, al mismo tiempo, que alienten el aprendizaje doble. La mayoría de los participantes en las investigaciones le ven sentido a este punto de partida. Sin embargo, cuando mis colegas y yo los ayudamos a ver que sus procesos de razona-

miento son en gran medida defensivos, que inhiben el aprendizaje doble aunque crean lo contrario, y que están ciegos a esta discrepancia, los participantes a menudo desconciertan o asustan.

Debido a que nuestra orientación activa sentimientos lograr avances requiere que los participantes expresen esos sentimientos y que los respetemos. Respetar sentimientos significa que establezcamos empatía y expresemos nuestra genuina comprensión de por qué se generan. Nuestro respeto no significa que acordamos que los sentimientos de los participantes son válidos, en el sentido de que fluyan de una visión acertada de la realidad. Sin embargo, reconocemos que los sentimientos genuinos a menudo surgen de una visión altamente subjetiva de los hechos. Nos esforzamos por no entrar en complicidad con esos sentimientos; tampoco deben hacerlo los participantes, si es que hemos de ayudarlos a aprender.

Por tanto, nuestro próximo paso es guiar a los participantes a explorar las razones de sus sentimientos. Al hacerlo, a menudo advierten que han sido provocados por un razonamiento defensivo de su parte, al igual que de los demás. A través del diálogo, comienzan a supervisar la validez de sus puntos de vista sobre las razones o las causas de sus sentimientos. Por ejemplo, si piensan que otra persona distorsiona, manipula o rechaza a propósito sus puntos de vista, pueden averiguar si otros ratifican o rectifican esta creencia. Si consideran que actúan de un modo que denota preocupación, sensibilidad y apoyo hacia los demás, ¿los demás concuerdan? Este tipo de encuesta puede llevar a experimentar nuevos diseños y nuevas acciones. La investigación también puede llevar a nuevos errores, que aportan una nueva base para avanzar en el aprendizaje.

La mayoría de los individuos con los que hemos trabajado son capaces de usar sus sentimientos para abrir una ventana hacia su capacidad de lograr un aprendizaje de

legible circuito. Unos pocos tienen dificultades en este sentido. Manejan esta dificultad culpando a otros o al medio, pero tanto absolviéndose del aprendizaje. No encontré a nadie de esta clase en el caso que presento aquí, pero sí en otras investigaciones, y he sugerido un modelo para manejar esas actitudes defensivas (Argyris, 1982, pág. 163).

Paradójicamente, en quienes más frecuentemente he encontrado esta postura es en profesionales de cuestiones de organización. Incluso pueden crear teorías de intervención que legitimen culpar a los demás del propio razonamiento y acciones defensivas. La estrategia típica parece ser calificar cualquier intento de explorar sus procesos de razonamiento como "demasiado cognitivo" o "demasiado racional". En un estudio reciente, evalué grabaciones de tres encuentros diferentes con profesionales de alto nivel y encontré algunos resultados curiosos (Argyris, 1990b). Primero, no pudieron definir qué es demasiado racional, aunque esperaban que los demás aceptaran la validez de sus puntos de vista. También modelaban sus afirmaciones acerca de una excesiva racionalidad de tal modo que cualquier prueba de la validez de sus afirmaciones requiriera aceptar su lógica.

Segundo, afirmaban que pedirle a alguien que examinara su propio razonamiento sería demasiado amenazante. Recomendaban dar seguridad. Como dijo uno: "Hay que darle a la gente espacio para respirar". Estoy de acuerdo con que tener espacio para respirar y dar seguridad es importante. También creo que es importante ver qué hace una persona con esa seguridad. En los casos de los que hablo, los profesionales usaron el espacio para tomar distancia del examen de sus procesos de razonamiento.

Un profesional de nivel internacional y yo hicimos un juego de inversión de funciones. Yo actué como CEO y él como consultor. Recuerdo que era amable y que estaba abierto a conocer mis sentimientos y puntos de vista. Cuan-

do nos detuvimos para examinar el juego, declaró que el presidente actuaba en forma defensiva y manipuladora. Le dije que por cierto sus comentarios me sorprendían, porque durante el juego no había percibido ninguna señal de que me estaba juzgando de ese modo. Entonces le pregunté qué había dicho o hecho yo que lo llevara a mantener su juicio en secreto. Esto lo perturbó mucho, porque sintió que la palabra secreto lo enjuiciaba y castigaba. Comenté que no era consciente de que el término pudiera tener ese impacto en él, y le consulté cómo podría haber formulado mi pregunta de modo tal de no perturbarlo y haber aprendido de él. Respondió: "Ahí va, se pone demasiado racional. No puedo pensar bien si estoy perturbado emocionalmente". Entonces pidió espacio para respirar y se lo dimos. No volvió para ayudarme a aprender cómo debía haberme expresado. Algo similar sucedió en otras dos oportunidades (en un período de varios meses).

Desde mi punto de vista, esta toma de distancia impide el aprendizaje. Lo que es más, lo hace de tal modo que no me es posible comprobar la validez de mi afirmación (cerró la posibilidad del aprendizaje) ni para él la de la suya (no puede aprender cuando está perturbado). Como profesional, me esfuerzo por alentar a la gente a expresar sus sentimientos y hacerse responsable de ellos o a reconocerlos de modos que faciliten el aprendizaje de todos en el grupo.

Diseño de actividades de investigación-participación

Hay unas pocas metas simples que surgen del marco teórico descrito en este capítulo y que usé para diseñar las actividades de investigación y de intervención en el caso estudiado.

- Descubrir el grado en el que las teorías-en-uso de los actores son coherentes con el Modelo I.
- Descubrir el grado en el que recurren a razonamientos defensivos cuando manejan cuestiones incómodas o amenazantes.
- Descubrir el diseño (las reglas) que tienen en sus mentes que les impiden tomar conciencia de la discrepancia entre los valores que defienden de palabra, sus acciones y sus teorías-en-uso.
- Descubrir el grado en que desestiman las reflexiones válidas sobre sus acciones mientras actúan. Para decirlo de otro modo: descubrir cómo crean diseños para la acción, que no aplican pero que creen que aplican, siendo al mismo tiempo sistemáticamente inconscientes de esta discrepancia y comportándose de maneras que les impiden descubrir la discrepancia y las causas por las que no son conscientes de la misma.
- Descubrir las ruinas defensivas que existen en la organización y que inhiben el aprendizaje doble. Crear mapas de estas rutinas defensivas de la organización, especificando las acciones que conducen a limitaciones en el aprendizaje y hacen que persistan aunque los actores quieran librarse de ellas.

Para alcanzar estas metas decidí que los programas de reeducación y cambio debían:

- Producir datos observables en forma relativamente directa acerca de los razonamientos y las acciones de los involucrados. Estos deben aceptar responsabilidad por la creación de esos datos, y estos datos deben aparecer en una forma de la que se puedan inferir las teorías en uso (por ejemplo, la grabación de una conversación).
- Alentar a los directores a examinar incoherencias y brechas en el razonamiento subyacente en sus acciones.

- Sacar a la superficie y hacer explícitas las reglas que "deben" estar en sus cabezas si sostienen que hay una co-nexión entre sus diseños para la acción y las acciones mis-mas.
- Tomar las resistencia, confusiones o frustraciones que puedan surgir, como otros tantos datos directamente ob-servables que pueden ser utilizados para evaluar la utilidad de lo que se está aprendiendo.
- Producir oportunidades para practicar métodos afines al Modelo II para generar acciones que reduzcan los efec-tos secundarios contraproducentes.

Puntos de partida para la intervención

En principio, el tipo de investigación de la que hablo pue-de comenzar por identificar las teorías-en-uso o las ruinas defensivas de la organización. No importa por cuál se em-pieze, porque una conducirá necesariamente a la otra. Ge-neralmente elijo sobre la base de cuál de las dos es más probable que genere el apoyo interno de los participantes a la investigación y a una eventual intervención. Por ejem-plo, en una oportunidad, los participantes querían con-centrarse en las capacidades interpersonales; por tanto co-mencé con casos que pudieran ser utilizados para inferir sus teorías-en-uso.

En el estudio analizado en este libro, la atención de los directores al comienzo estaba centrada en el aprendi-zaje de la organización. Por tanto partí de un diagnóstico y un gráfico de las pautas defensivas dentro de la organiza-ción que inhibían el aprendizaje, lo que a su vez resultó en el análisis de las políticas organizativas que les disgustaban. Cuando se les presentó el gráfico, reaccionaron positiva-mente, en el sentido de que concordaban con que refleja-ba la complejidad del problema. Pero se preguntaron có-

mo habían llegado a esa situación si no deseaban hacerlo. Eso condujo a diagnosticar sus teorías-en-uso.

Un alerta: nuestra investigación comenzó con lo que parecerá al lector primordialmente una fase de diagnós-tico para descubrir pautas defensivas de la organización y las teorías-en-uso de los directores. En realidad, la fase de diagnóstico incluyó actividades de intervención. Usé valo-res y estrategias de acción del Modelo II cuando hacía el diagnóstico, así como cuando ayudé a los directores a cam-biar. Durante las actividades de cambio, continuamente utilicé procedimientos de investigación de diagnóstico pa-ra controlar la validez y la posibilidad de llevar a la acción lo que estábamos aprendiendo.

Uno de mis alumnos dijo una vez que, para llevar ade-lante una investigación e intervención dirigidas a producir un aprendizaje doble a todos los niveles de una organiza-ción, el investigador no sólo debería ser competente en el sentido tradicional, para recabar información, sino tam-bién en cuanto al dominio de las teorías-en-uso de Mode-lo II. Estoy de acuerdo. Mis colegas y yo hemos escrito va-rios libros acerca de cómo aprender el Modelo II como una teoría-en-uso (Argyris, 1982, 1985b; Argyris, Putnam & Smith, 1985; Schön, 1983, 1987). Si bien este estudio ilus-trará el uso de la teoría-en-uso del Modelo II en la realiza-ción de la investigación y en la intervención, la adquisición de estas capacidades deberá realizarse a través de la lectu-ra de los libros recién citados y de los que, espero, segui-rán a este.

En síntesis, hay dos tipos de teorías de acción: las teo-rías que se defienden, las que la gente informa o describe; y las teorías-en-uso, las que la gente usa en realidad para di-señar e implementar sus acciones. La mayoría de la gente tiene la misma teoría-en-uso. La hemos llamado Modelo I. En cualquier organización (o contexto), el uso del Mode-lo I lleva a la creación de sistemas que limitan el aprendi-

zaje, tales como las rutinas defensivas de la organización. Una vez que se instalan, refuerzan y fortalecen el uso de las teorías de Modelo I.

Una teoría-en-uso diferente, que hemos llamado Modelo II, puede ayudar a las organizaciones a superar los sistemas que limitan el aprendizaje, especialmente las rutinas defensivas. Las metas de la investigación participativa son demostrar la existencia de pautas de causalidad y cambiar las causas y las pautas a través del uso del Modelo II. Subyace a esta estrategia el concepto de causalidad de diseño. La premisa es que las pautas son creadas por los diseños que los seres humanos tienen en sus mentes y por los diseños incorporados a las pautas, una vez que éstas están funcionando.

SEGUNDA PARTE: DIAGNOSTICAR E INTERVENIR EN LA ORGANIZACIÓN

El objetivo de las partes Dos y Tres es ilustrar cómo se pueden usar los conceptos introducidos en los primeros capítulos para diseñar e implementar actividades de investigación e intervención. Se pone el énfasis en las actividades efectivas que se realizan en una organización consultora en un período de cinco años para ayudarla a adquirir mayor capacidad de aprendizaje.

Me centro mucho en transcribir conversaciones que grabamos. Hay varias razones para esto. Primero, la conversación es central para entender la realidad y operar efectivamente dentro de ella. Percibimos la realidad de acuerdo a cómo se la define en nuestro idioma. Pfeffer (1992), Eccles y Nohria (1992), escriben que sin las palabras correctas, bien usadas, "es improbable que ocurran las acciones indicadas. Las palabras *sí* importan... importan mucho" (págs. 300-301). De acuerdo con mis investigaciones, la efectividad de las acciones de un individuo se entiende y es determinada por su teoría-en-uso. La teoría-en-uso se infiere de la conducta real, y la conversación es la conducta más frecuente. La conversación representa datos en el primer peldaño de la escala de la inferencia.

Segundo, aunque sólo intento con ello ilustrar mis puntos de vista, estos datos observables en forma relativamente directa aportan a los lectores información para que puedan asumir una posición propia acerca de la validez de mis deducciones y análisis. Los lectores también pueden

usar las conversaciones como base para verificar sus propias teorías y para crear explicaciones que compian con las mías.

Tercero, a veces, cuando me centro en mis estrategias de intervención, puedo abrir al lector una ventana hacia mi mente al comentar las conversaciones y también aportar datos relativamente observables que muestren cómo actué y qué respuestas obtuve.

Por tanto, estas partes del libro tienen un conjunto de objetivos en varios niveles. Describen como construí la realidad, cómo actué en mi calidad de investigador-interviente y cómo reaccionaron los clientes. Al final, presentan conversaciones y acciones que realmente se dieron e hicieron, informando por tanto a los lectores de cómo actuarían posiblemente, si siguieran esta orientación.

De tanto en tanto, también hago una pausa para indicar cómo pueden ser verificadas empíricamente mis inferencias y conclusiones. No describo el modo de realizar estas pruebas, porque los métodos de investigación requeridos son elementales, directos y fáciles de conocer a través de libros de texto sobre métodos de investigación.

El encuadre del problema

Los siete directores del ejemplo encuadraron el problema de varias maneras. Dijeron que querían crear una organización capaz de un aprendizaje sistemático de doble circuito, interno y entre ella y sus clientes. También querían saber cómo neutralizar las políticas existentes, que consideraban que inhibían su objetivo de construir una genuina organización capaz de aprender. Y querían descubrir cómo construir una organización en la que el aprendizaje doble se diera en forma persistente, incluso en condiciones de estrés o peligro.

Durante mis primeras entrevistas, traté de determinar en qué medida creían los directores que se daban las actividades contraproducentes y su interpretación de las consecuencias de estas actividades para la organización. También averigüé sus explicaciones causales. Como veremos, la mayoría de ellas podían ubicarse en el tercer peldaño de la escala de inferencia, y no eran verificables porque no estaban rigurosamente conectadas a datos observables en forma relativamente directa. Incluían afirmaciones como "la gente no es abierta", "la toma de decisiones grupal en la conducción es pobre" y "existen coaliciones que crean rivalidades".

Como investigador-participante, tenía dos tareas fundamentales. Una era dar una explicación causal que reuniera, en una exposición coherente, holística y verificable, sus muchas e inconexas interpretaciones de la situación. Esta explicación holística también debía poder usarse para diseñar y ejecutar el programa de intervención. A su vez, el programar a de intervención y sus consecuencias podrían dar oportunidades para una mayor prueba de la teoría.

La segunda tarea era desarrollar planes generales acerca de cómo interrumpir y reducir las rutinas defensivas de la organización y la incompetencia hábil, y luego ayudar a los directores (y más tarde a los consultores de todos los niveles de la organización) a adquirir las capacidades necesarias para extender el aprendizaje a toda la organización, de tal modo que no sólo perseverara sino que se ampliara y profundizara.

En términos del marco teórico descrito en la Parte Uno, obtuve las respectivas explicaciones causales de los problemas a través de las entrevistas que acabo de describir. Las respuestas de los directivos representaban primordialmente sus teorías (Capítulo Tres).

A continuación tuve que traducir las exposiciones a teorías-en-uso individuales y de la organización. En el Ca-

CONOCIMIENTO PARA LA ACCIÓN

pítulo Cuatro, describo la teoría-en-uso de la organización para la política interna y presento el gráfico del esquema defensivo correspondiente, en relación al cual elaboré la hipótesis de que era una explicación parcial de actividades contraproducentes para el aprendizaje.

Luego presenté el gráfico a los directivos (Capítulo Cinco), para evaluar el grado en que ellos lo aprobaban o rechazaban. Puse el mayor énfasis que pude en alentar los intentos de rechazarlo, por dos motivos. Como investigador, quería poner a prueba mis ideas. Como participante, sabía que el diseño y la implementación del programa de cambio descansaría fuertemente en el mapa causal. Si era defectuoso, quería saberlo lo antes posible, para poder corregirlo. Además no quería que los directores se reservaran sus dudas y las plantearan luego de que comenzaran las actividades de cambio. Buscar una dura confrontación en relación a la validez satisfacía los requisitos, tanto de la investigación como de la intervención.

La presentación y discusión del gráfico también tuvo algunas consecuencias adicionales para los directores. Primero, les aportó una explicación sistémica de las causas y la persistencia de la política interna. Pudieron ver cómo sus acciones individuales, sus relaciones interpersonales y la dinámica de grupo se combinaban para crear un esquema defensivo organizacional que era anti-aprendizaje y sobreprotector. El mapa también los ayudó a ver que actuaban para hacer que persistiera el esquema defensivo. Segundo, el cuadro sistémico, holístico, redujo la probabilidad de diagnósticos y recomendaciones simplistas. Por ejemplo, al centrarse en su responsabilidad individual y colectiva por la creación de un esquema defensivo de la organización, el mapa planteó interrogantes acerca de la validez de culpar al CEO, o de que este culpaba a los directores, o de que todos culpaban a factores externos.

Tercero, la presentación misma de un gráfico acerca

de cosas no discutibles y encubrimientos liquidó el encubrimiento y violó la norma de no discutibilidad. El proceso de retroalimentación se convirtió en una importante experiencia de descongelamiento. Dado que fue el investigador el que violó las normas, fue más fácil para los directores aceptar la discusión, porque podían hacerlo responsables de cualquier consecuencia negativa. También hizo más vulnerable al interviniente, pero consideré que esta vulnerabilidad era una oportunidad de mayor aprendizaje para todos, incluido yo mismo.

Durante la sesión de retroalimentación, los directores comenzaron a advertir que no se confirmaban las predicciones negativas que habían hecho en relación a los demás. No se embarcaron en "guerras misilísticas" (frase favorita de algunos de ellos), ni reaccionaron con una explosión (otra metáfora usada frecuentemente). También descubrieron que sus ocultamientos no eran tan exitosos como pensaban. Todos sabían la mayor parte de lo que los demás estaban escondiendo pero, por supuesto, cada uno encubría el hecho de que sabía. La sesión les mostró que todos eran responsables. Ellos causaban los juegos políticos que condenaban.

En el siguiente paso, tuve que relacionar las rutinas defensivas de la organización con la incompetencia habitada (Capítulo Seis). Esto significaba evaluar la teoría-en-uso de los directores para ver en qué medida eran coherentes con los modelos I y II (o con ninguno de ellos). Se diseñó un seminario en torno a casos preparados por los directores. El formato que usaron fue el descrito en el Capítulo Dos. Como investigador, predije que todos los casos serían coherentes con el Modelo I. Quienes usaran el Modelo II, no producirían las rutinas defensivas organizacionales que diagnosticué en un inicio. Esta predicción puso a prueba la teoría de la acción que estaba utilizando.

El seminario ayudó a los directores a ver que sus teorías-en-uso individuales les generaban problemas entre sí. Comprendieron cómo habían producido las consecuencias individuales, interpersonales e intergrupales que condenaban y esto hizo más explícitas las responsabilidades causales personales de cada uno.

El seminario también ayudó a cada uno a examinar sus razonamientos defensivos y ver cómo lo llevaban a producir acciones contraproducentes y también a reforzar el desconocimiento de sus impactos.

Finalmente, el seminario inició el proceso de aprendizaje por el que cada director pudo examinar las reglas que usaba para conformar sus acciones. Para decir esto de otro modo, los directores comenzaron a descubrir las normas a las que adherían, los diseños que utilizaban para ser sistemáticamente inconscientes de que no las ponían en práctica, y las ruinas defensivas organizacionales que creaban para sostener este esquema de causalidad, asegurando así su persistencia.

CAPÍTULO 3

PRIMER PASO: ENTREVISTAR Y OBSERVAR A
LOS PARTICIPANTES

Mi relación con la firma consultora empezó en un almuerzo donde conocí al CEO y otro director propietario. Me dijeron en esa ocasión lo que creían era el problema y qué remedios consideraban importantes. Les pregunté acerca del razonamiento causal en que se basaban sus diagnósticos y pronósticos y a continuación describí las opciones que parecían relevantes.

Al final del almuerzo, los dos directores expresaron el deseo de avanzar y yo recomendé una reunión con todos los directores, de modo que pudieran tener las mismas oportunidades de exploración que habíamos tenido los tres. También quería evaluar hasta dónde estaban decididos todos los directores y hablarles de ciertas condiciones que eran importantes para mí, entre otras: la investigación debería poder publicarse en algún momento (con la protección apropiada de los nombres reales); yo no actuaría como evaluador privado de nadie en la organización acerca de ninguna otra persona; y ambas partes tendríamos la libertad de dar por concluida la relación en forma permanente causal para la cesación. (Una descripción detallada de las ideas que sugiero se deben discutir con colaboradores potenciales, aparece en Argyris, 1970.) Como estu- dioso y miembro del cuerpo de profesores de una universidad, yo tenía la obligación de contribuir a la acumulación de conocimientos básicos, pero al hacerlo, no quería

CONOCIMIENTO PARA LA ACCIÓN

causar daño a la organización. Por tanto, ellos verían el manuscrito antes de su publicación y tendrían libertad para sugerir cambios. Si mis colegas y yo no acordábamos con los cambios, cosa que hasta entonces no había sucedido con ningún otro cliente, con todo gusto les daríamos a los directores la posibilidad de incluir sus puntos de vista. Sin embargo, no tendrían derecho a veto sobre la publicación. Junto con ello, no recomendaríamos identificar la organización, no importa cuán positivo o negativo consideraran el informe.

Por otra parte, la publicación iría en favor de sus intereses personal. El mejor control de calidad que tendrían, fuera de nuestra relación, sería saber que los resultados serían expuestos al análisis del mercado académico y profesional. En mi experiencia, los informes que se mantienen en secreto a menudo son conducentes a una metodología y análisis mediocres.

Me reuní cuatro horas con los siete directores. Formulamos muchas preguntas excelentes y al final de la reunión hicimos un compromiso conjunto. Varios días más tarde, les envié una carta describiendo las principales condiciones que habíamos acordado.

El primer paso en el proyecto fue entrevistar a cada director individualmente. Yo quería dar a los directores una segunda oportunidad para cuestionarme a mí y a los programas propuestos en privado, y para que expresaran las dudas que no hubieran aparecido en la reunión grupal. Tal diálogo también daría otra prueba de validez acerca de la naturaleza de la decisión (tanto mía como de ellos) y ayudaría a cada director a tomar una decisión más informada acerca del programa.

Encuentro que la mejor estrategia para este tipo de intervención es siempre comenzar por el nivel más alto de la organización. Pasar de teorías-en-uso del Modelo I a las del Modelo II y reducir las defensas son actividades potencial-

mente incómodas y amenazantes. Llevan a cambios significativos en la manera en que los individuos se relacionan entre sí. Es importante, por tanto, que la conducción cree el compromiso interno de que dará sostén al programa de cambio, dé apoyo en las experiencias de reeducación necesarias para que los cambios tengan éxito y persistan, estimule la paciencia durante el proceso de aprendizaje y asigne los recursos financieros y el tiempo necesarios.

Los lectores pueden aún preguntarse por qué no entrevisté a los subordinados. Tiendo a resistirme a esa estrategia, primero, porque he llegado a cuestionar la validez de entrevistas en las que se pide a los empleados que diagnostiquen el desempeño de sus superiores, antes de que ellos mismos hayan pasado por el proceso de crear un compromiso personal con el cambio y la superación continua. Me consta que los subordinados pueden calificar a sus superiores de un modo más equitativo cuando saben que su evaluación será parte de un diálogo conjunto. Segundo, los subordinados comúnmente ni siquiera advierten las sutilezas de las maneras en las que critican a sus superiores hasta que examinan su propio desempeño.

Pero no es posible una exploración conjunta si la estrategia es comenzar por la conducción. Puede haber condiciones bajo las cuales uno quiera trabajar, como máximo, con dos niveles. Yo prefiero que la conducción sepa que es responsable de que el aprendizaje se extienda y que el diseño que se use estará relacionado con su conducta. Si tienen dificultad en aprender el Modelo II, entonces deben tener la posibilidad de comprender la medida de sus dificultades y el impacto probable sobre la organización.

Al cambiar efectivamente las teorías-en-uso de los principales ejecutivos y si no se pierden sus capacidades bajo un estrés moderado, la intervención puede ir a los niveles inmediatamente inferiores. Uno de los indicios más poderosos de que las personas en los niveles más bajos per-

ciben el compromiso de quienes están en la conducción surge de verlos esforzarse por actuar de modo diferente y luego reflexionar sobre sus acciones y el tiempo y la energía necesarios para producir cambios duraderos. Cuando ven a sus superiores correr riesgos personales e institucionales para crear una organización capaz de aprender, los subordinados se disponen a correr riesgos similares y desarrollar su propio compromiso interior.

La realización de las entrevistas

Al encuadrar las entrevistas individuales, busqué actuar en concordancia con la teoría-en-uso del Modelo II, porque eso debería facilitar la generación de conocimientos válidos. Yo sabía que las preguntas que haría intentarían descubrir los puntos de vista, evaluaciones y afirmaciones de los directores acerca de sí mismos, de sus codirectores y de la organización. Estaba preparado para que respondieran de un modo acorde al Modelo I. Esperaba que lo hicieran honestamente, pero si respondían en forma coherente con sus teorías-en-uso del Modelo I, no era probable que ilustraran sus puntos de vista con datos directamente observables o que contestaran de un modo que alentara la investigación y la verificación de sus respuestas, especialmente las que tuvieran elementos contradictorios.

Por tanto, también estaba preparado para pedir ejemplos, investigar sus respuestas, verificarlas en forma preliminar y a explorar todas las incoherencias. Durante la entrevista, noté hasta qué punto contestaban las preguntas y hasta qué punto parecían desconcertados, avergonzados o frustrados por ellas. Anticipaba que tales sentimientos iban a aparecer en alguna medida y que los reconocería.

Estas actitudes defensivas no me resultarían inquietantes. Por cierto que si los individuos usan el Modelo I y viven en un sistema de ruinas defensivas organizacionales,

es lógico que empleen mecanismos defensivos. Me preocuparía, sin embargo, si las actitudes defensivas de los directores apuntaban a impedir mis intentos de obtener ejemplos, verificar afirmaciones y explorar incoherencias, culpando a otros o tomándolo como un problema personal. Este tipo de respuestas me darían indicios en relación a las probables barreras al cambio.

Comencé las entrevistas con tres preguntas relacionadas directamente con las preocupaciones que los clientes habían planteado desde un comienzo.

1. ¿Puede decirme qué tipo de institución quiere crear? ¿Cuál es su visión o expectativa en relación a esta organización?
2. ¿Cómo caracterizaría la efectividad de las reuniones del directorio?
3. ¿Cómo caracterizaría las relaciones fuera de las reuniones del directorio?

Las preguntas estaban dirigidas a que los entrevistados dieran sus puntos de vista sobre los valores con los que actuaban, que opinaran sobre lo que sucedía en la organización y que expresaran sus afirmaciones o sus explicaciones causales acerca de ello.

En sus respuestas, presté atención al contenido y a la forma. Como veremos, ambos elementos aportaron información significativa acerca del grado en que los directores mostraban conductas del Modelo I y de la fuerza de las ruinas defensivas dentro del grupo y dentro de la organización.

Se podría usar la misma información para hacer una prueba de la teoría. Por ejemplo, si las respuestas se elaboraban de un modo coherente con el Modelo I, entonces su contenido también debería ser coherente con el Modelo I. No deberían aparecer respuestas formuladas según el Modelo II con sentidos acordes con el Modelo I, ni viceversa.

Examinemos algunos ejemplos de las maneras en las que busqué datos, inquirí más allá de lo que se decía, verifiqué la validez de las respuestas y traté de hacer salir a la superficie las incoherencias, para descubrir las defensas organizacionales e individuales que los directores pudieran dar por sentadas.

Cuando un director decía

Quiero crear una institución que aporte el mayor valor añadido posible a nuestros clientes y un ambiente de desarrollo genuino para todos nosotros.

Yo podía preguntar

¿Por favor recordaría un caso que dirigió y describiría el valor que usted piensa que se agregó para el cliente?
¿Qué constituiría, a su entender, un valor añadido inadecuado o pobre?

¿Qué sería, de acuerdo a su visión, un ambiente de desarrollo genuino? ¿Cuáles serían algunos de sus aspectos destacados?

¿Podría dar un ejemplo de un resultado de desarrollo exitoso y de uno que no haya sido todo lo exitoso que usted hubiera deseado?

Por favor, ¿podría dar un ejemplo en el que las acciones de los directores se vieron influidas por las defensas históricas?

Que nos ayude a aprender acerca de nosotros mismos para que podamos tomar decisiones en forma racional. [Con esto quiero decir] que no active nuestras defensas históricas.

Al comparar organizaciones exitosas y fracasadas en nuestro negocio, las diferen-

cias clave no están en el terreno sustantivo [técnico]. La clave del éxito es responder al cambio político.

Muchos dejamos otras firmas consultoras más grandes debido a malas políticas. También comprendo que no podemos eliminar algo haciendo declaraciones.

Todos queremos agregar valor. Lo que me molesta es ver que un conjunto de ideas técnicamente superiores se vuelvan difíciles de implementar.

¿Cómo hace, al crecer y envejecer, una organización nueva y en rápida expansión como la nuestra para mantener la cohesión y la energía que existía en los comienzos?

Decimos que queremos ser honestos el uno con el otro. Y, sin embargo, a veces, actuamos en forma deshonestas. ¿Por qué?

del éxito?
¿Cuán efectivos fueron usted y el equipo que intervino en el caso?

Me ayudaría si me da un ejemplo de malas políticas en la organización de la que vino.

¿Usted ve que se estén creando malas políticas en su organización? Si es así, por favor dé ejemplos. Si no es así, ¿qué lo impide?

¿Cuándo advirtió por primera vez que iba a ser difícil implementar un conjunto de ideas técnicamente superiores?

¿Qué dijeron los clientes?
¿Cómo respondió usted?

Por favor, déme uno o dos ejemplos de la cohesión y la energía que experimenta hoy.

Al estudiar la escena hoy, ¿qué ve, si es que hay algo, que pudiera erosionar la cohesión y la energía?

Por favor piense en una relación en la que considere que estos temores se justifican.

¿Qué le parece contra-

Porque temo que si digo lo que pienso podría desmotivar y, en algunos casos, paralizar.

(Un collage de respuestas que caracteriza a los interrogados desde deprimidos hasta altamente complacientes)

[Hay] bastante hipocresía. [La actitud es] "Quiero re- troalimentación honesta mientras sea favorable".

[La gente da explicaciones] para encubrir el fracaso apuntando a factores que no están bajo nuestro control.

Es muy difícil ser duro con los propios amigos, y todos *semanas anteriores*

productente de lo que ha- ce(n) el (los) otro(s)?

Si pudiera expresar libremente lo que piensa, ¿que diría?

De lo que usted pudiera decir, ¿qué cree que le resultaría desmotivante o paralizante al (los) otro(s)?

¿Qué hacen o dicen los de- más directores que lo lleve a juzgarlos como deprimidos o complacientes?

¿Cuán conscientes consi- dera usted que son de esto? ¿Cuán cuestionables serían sus temores durante la reunión?

Cuando un director dice algo que usted cree que es hipócrita, ¿cómo llega a la conclusión de que es así?

¿Qué hace o dice él?

¿Qué indicios da?

Por favor, dé ejemplos. Para usted ¿cuán cons- cientes son cuando culpan a tales factores?

¿Qué sucedería si les dice que están transfiriendo culpas?

Por favor, piense qué indi- cios le dan los demás direc-

tores de que no debe ser duro con ellos.

Hacemos críticas a espaldas de los demás.

Por favor déme un ejemplo de que un director le haya hecho eso a usted o que usted se lo haya hecho a otro. Cuando alguien viene a hablarle mal de un tercero, ¿cómo responde usted?

Cuando nos reunimos demasiado a menudo, nos lleva horas resolver cuestio- nes triviales y rara vez habla- mos de los asuntos impor- tantes.

Déme un ejemplo de una discusión en torno a una cuestión trivial.

¿Cuán conscientes son los directores, a su juicio, de que la cuestión es trivial?

¿Cuán discutible es este problema durante las reuniones? ¿Se le ocurre una cuestión clave que no fue discutida? ¿Tiene alguna in- tuición de por qué no fue discutida?

¿Por qué no dijo usted que no se estaba discutiendo la cuestión?

Se habla mucho de aprender. Yo dudo de cuánto interés genuino hay en aprender.

¿Qué ve o escucha que lo lleva a dudar del grado de interés genuino?

Lograr información y comprensión

La estrategia contenida en mis preguntas estaba dirigida a obtener datos más directamente observables, y compren- der el modo de razonar de los directores y su grado de

CONOCIMIENTO PARA LA ACCIÓN

conciencia de sus responsabilidades causales individuales. Por ejemplo, yo quería saber qué significaba "valor añadido" para cada uno. ¿Qué tenían en mente cuando hablaban de un "ambiente genuino de desarrollo"? ¿Qué acciones hubiesen debido concretar para lograr lo que proponían? ¿Cuánta claridad tenían en relación a los huecos en sus puntos de vista y los de los demás? ¿Cuánta conciencia tenían de que lo que consideraban respuestas concretas estaba por lo menos en el tercer nivel de la escala de inferencias (dar significados propios a datos observados)?

Si los directores conocían la existencia de políticas internas de la organización, ¿cuánta claridad tenían en relación a las causas de esas políticas? ¿Cuál era su razonamiento en relación a la persistencia de las políticas, aun que afirmaran que tales políticas no eran deseables?

¿Cuáles eran las experiencias que los llevaron a comprender que las buenas ideas técnicas no se implementaban por sí mismas? ¿Cómo se sentían en relación a esta posibilidad? ¿Cuáles eran sus ideas en relación a la brecha entre la formulación de recomendaciones y su implementación?

Cuando reconocían que no actuaban en forma coherente con los valores que defendían, ¿cómo explicaban esta importante discrepancia? Pensaban, por ejemplo, que era causada por características individuales, tales como problemas de personalidad? ¿Creían que la dinámica del grupo podía ser uno de los motivos? ¿En qué medida podían definir los procesos que llevaban a estas contradicciones?

Las respuestas a estas preguntas también me ayudaron, como interviniente, a poder objetar lo que los directores daban por sentado. Que yo les pidiera datos relativamente observables en forma directa, exigía de quienes contestaban que revivieran los eventos lo mejor que podían. Esto a menudo los llevó a pensar en algo que no ha-

bían dicho, no simplemente porque se hubiesen olvidado, sino porque lo daban por sentado. La comprensión logra da con estas respuestas también podía llevar a que fueran más conscientes de sus responsabilidades causales en los episodios que describían.

La identificación de incoherencias

Las inconsistencias amplían la comprensión en la medida en que dan una oportunidad de llegar a las defensas, a cualquier nivel, a las que se puede haber estado dando por sentadas y de las que no parecía necesario ni siquiera hablar. Durante estas entrevistas, los interrogados pueden corregir incoherencias aportando información que dieron por sabida. O, si no advirtieron las incoherencias, explorar junto con los investigadores la razón por la que no fue así, y por esta vía también aprender acerca de lo que se dio por sabido.

Los siguientes son ejemplos de incoherencias que yo expuse en este caso.

Antes usted mencionó que los directores eran todos amigos. Luego, durante la discusión de _____, usted dijo que no podía decirle a Jim [un seudónimo] la verdad porque era un amigo íntimo. ¿Puede por favor ayudarme a entender los límites de la franqueza que usted considera que existe entre usted y Jim?

Usted describió el crecimiento de la firma con entusiasmo y confianza. Cuando se refirió al único cliente que se fue [con un competidor] usted explicó la pérdida [hablando mal del competidor]. ¿Hubo algo que usted u otros hicieron que llevó a que su firma no fuera la elegida?

Por un lado, usted describe las sensaciones positivas de dar valor añadido a un cliente. Por el otro, explica cómo la misma relación con el cliente puede ser aburrida. ¿Qué hace aburrida la relación con un cliente? ¿Y qué lo que la hace interesante?

Al inicio usted habló de la importancia de las relaciones que llevan a la evolución. Más tarde describió que lo confunden y lo cansan cada vez más las exigencias de los consultores hacia la firma. ¿Cómo maneja el dilema de soportar relaciones que producen desarrollo pero que, al mismo tiempo, le provocan resentimiento por lo que le demandan?

Dice usted que la organización está consiguiendo los mejores licenciados de las mejores universidades, pero al mismo tiempo afirma que son ciegos a las necesidades de los clientes. ¿Tiene alguna idea acerca de qué causa su ceguera? ¿Tiene alguna idea de qué hizo que la firma no advirtiera esos atributos cuando contrató a estos profesionales?

La verificación de inferencias

El investigador infiere lo que quieren decir los que responden. Estas inferencias son creaciones de los investigadores. Generalmente, toman la forma de evaluaciones y afirmaciones; por tanto, deben crearse de modo que su validez pueda ser medida de la misma manera que la validez de las afirmaciones de quienes contestan a las preguntas. Además, el investigador puede orientar la atención hacia las inferencias que crea. Por ejemplo, durante las entrevistas yo podría decir:

Cuando usted dijo tal cosa, yo inferí que lo que me decía era _____. ¿Es así?

No me queda claro el significado de lo que me quiere transmitir cuando dice "_____".

Escuchar

Es común aconsejar a los investigadores que escuchen lo más atentamente que puedan, para informar correctamente acerca de los puntos de vista de los entrevistados. Los investigadores a los que se entrena para escuchar mejor, a menudo preguntan: "¿Escuchar qué?" Una respuesta es: "Escuche qué información quieren". Esta respuesta específica a qué se debe estar atento. Sin embargo, puede llevar al investigador a ignorar ideas importantes que los entrevistados están comunicando, pero que no se relacionan con la teoría tácita o explícita del investigador. Este es un problema de larga data.

Antes aconsejé que el investigador escuche todo lo que los entrevistados defienden, evalúan o afirman y que esté atento a sus argumentaciones y a su disposición al análisis y verificación de sus puntos de vista. Estas tres reglas constituyen una definición operativa de la actividad de escuchar; debieran ser válidas en cualquier situación y la mayoría de los investigadores las pueden aprender.

Entiendo que estas guías no dicen todo con respecto a escuchar. Si el investigador también tiene una preparación psicológica en relación a las entrevistas, basada primordialmente en los sentimientos, le será más fácil escuchar. En ese caso, es probable que esté comunicando —al nivel de los sentimientos al igual que del lenguaje— que le agradece a los entrevistados su tiempo y esfuerzo, que está tan decidido a entender su mundo como ellos, o aun más, y a expresar su gratitud concretando a partir de la investigación acciones que ayuden a los entrevistados a alcanzar sus objetivos (por ejemplo, la reducción de políticas destructivas).

Valores dominantes, relaciones y acciones contraproducentes

Vayamos a lo que dijeron los directores propietarios en las entrevistas respecto de los valores dominantes de su organización y sus relaciones, y las acciones contraproducentes durante las reuniones de directorio y fuera de ellas. Estos son los datos directamente observables, tomados de transcripciones de grabaciones. (He acortado sustancialmente comentarios que ya fueron informados antes en este capítulo). Presentaré mi categorización de estos comentarios al final del capítulo.

Construir categorías es el primer paso en la organización esquemática de las conclusiones.

Quiero crear una institución que aporte valor agregado a nuestros clientes y un medio genuino de desarrollo.

Ayúdenos a aprender acerca de nosotros mismos para que podamos tomar decisiones en forma racional.

La tarea es desarrollar la próxima generación de directores.

Al comparar organizaciones exitosas y fracasadas en nuestro negocio, surge que la clave del éxito es manejar el cambio político.

Varios dejamos otras firmas consultoras más grandes debido a malas políticas internas.

Varios somos buenos en el manejo de las cuestiones técnicas. En lo que necesito ayuda —y creo que otros también— es en saber por qué no es aplicable un argumento técnico válido realmente convincente.

Creo que es acertado decir que varios estamos preocupados por las historias y los legados que persisten en la organización, a menudo en forma distorsionada, por mucho tiempo [después de que aparecen].

¿Cómo mantiene una organización la cohesión y la energía que existía en los primeros tiempos?

Temo que si hablara honestamente, podría desmotivar y, en algunos casos, paralizar.

Manejamos los obstáculos como es habitual en las firmas consultoras, es decir sin desarrollar un genuino aprendizaje de la relación con los clientes. Me refiero a actitudes tales como filtrarse, apabullarlos con información, mostrarles en qué están equivocados y hacerlos a un lado. Estas actitudes confunden y no tienen ningún mérito. Al examinar nuestra reunión de directores, veo algunos aspectos que creo que debemos cambiar. Por ejemplo: [los directores] pasan de estar deprimidos a estar altamente complacidos; [los directores muestran] bastante hipocresía: —[la actitud es] “Quiero retroalimentación honesta mientras sea favorable—; [y los directores] explican el fracaso por factores que no están bajo nuestro control.

Es muy difícil ser duro con los amigos.

Creamos discusiones bilaterales para las cuestiones difíciles. Esto debilita nuestras discusiones.

Mi deseo es ayudar a construir una organización que no tenga la clase de política interna que me llevó a dejar _____.

Tenemos distintas opiniones acerca de cuánto nos dedicamos a construir una organización. Me preocupa cuánto puede dañar la relación con mi familia construir una organización.

Todos decimos que queremos crear una organización honesta. Sin embargo, cuando alguien es honesto, lo masacran.

El CEO trata disjuncto a cada uno de nosotros. Yo lo sé, porque hago lo mismo. Además, antes de enfrentar a otros recurre a mí para ver cómo reacciono.

Demasiado a menudo, cuando nos juntamos, discutimos cuestiones secundarias. ¿Por qué nos lleva tanto tiempo tomar una decisión tan obviamente sencilla?

Hay varios de nosotros [que], si fuéramos honestos, tendríamos que decir que somos jugadores expertos. Preferiríamos reescribir la historia antes que admitir que estamos equivocados. Por el otro lado, algunos somos los máximos conciliadores. Odiamos ser duros y la gente se aprovecha de nosotros.

Podemos tener largas discusiones y después terminar posponiendo. Esto significa que el Presidente del Directorio tiene que tomar la decisión.

Apuesto a que hay diferencias en cuanto a la influencia del CEO. Pero también apuesto a que todos acordaríamos en que él defiende nuestros intereses. Si no fuera ese el caso, esto estallaría.

Quemamos mucho capital entre los directores. Pero también creamos nuevo capital. Eso me enloquece —y creo que lo mismo vale para los demás— pero podemos vivir con eso.

Los directores hablan demasiado de otros directores sin que estén presentes.

Se habla mucho de aprender. Dudo de que haya intenciones en aprender.

Básicamente nos queremos. Podemos atacarnos, pero no nos peleamos.

Creo que los directores se pasan demasiado tiempo leyendo hojas de té para adivinar su influencia. La gente no se preocupa tanto como creen [los directores].

Categorizar valores, acciones y consecuencias

Organicé las respuestas de los directores usando las tres categorías utilizadas para encuadrar las entrevistas: los valores institucionales dominantes, las relaciones entre los directores durante sus reuniones y las posibles consecuencias (efectividad) de sus acciones y relaciones. A su vez, estas categorías surgen de la estructura de las teorías en uso que describí en el Capítulo Dos, en el sentido de que estaban compuestas de valores dominantes, estrategias de acción y consecuencias. Clasificar las respuestas según estas categorías reveló los fundamentos del razonamiento causal de los directores acerca del mundo que estaban creando.

Valores institucionales dominantes

- Se debe construir una institución que no tenga las acciones y normas contraproducentes que tenían las firmas de las que vinieron los directores.
- La institución debe ser conocida por su trabajo de alta calidad que agrega valor a los clientes.
- El éxito depende de tener buenas ideas técnicas, pero más aún depende de la implementación de las mismas. Re-

Relaciones entre los directores

- Ser hipócritas.
- Responder al fracaso dando explicaciones que no llevan a superarlo.
- Tener dificultad para ser honesto con los amigos.
- Pedir honestidad, pero ser masacrado cuando se es honesto.
- Hablar horas sobre un asunto sin tomar decisiones.
- No escuchar realmente las ideas de los demás; no respetarlas.
- No querer admitir cuando los directores se equivocan.
- Manejar las cuestiones importantes en discusiones de a dos por fuera de las reuniones de directorio, no durante las mismas.

Posibles consecuencias

- Se crean coaliciones entre los directores.
- Algunos directores son más fuertes porque tienen más poder e influencia.
- Se habla a espaldas de los demás.
- Se retiene información importante para no dejar mal parado o perturbar a otro.
- El CEO trata en privado con los directores y de un modo distinto con cada uno.

Síntesis

Las entrevistas iniciales generaron un importante aprendizaje acerca de los directores y su grupo. Los directores fueron unánimes en cuanto a que intentaban crear una firma consultora que aportara alto valor a los clientes, y también generara una cultura interna en la que los consultores pudieran aprender y crecer, y en la que los clientes y los consultores perseveraran en su aprendizaje. También fue uná-

nime la afirmación de que trabajaban muy duro para producir servicios de alta calidad y que debían continuar haciéndolo. Dicho en pocas palabras, había un alto grado de acuerdo acerca de los valores y las condiciones que deberían ser dominantes en la firma.

También fueron unánimes en cuanto a que, pese a su fuerte compromiso con la excelencia, empezaban a actuar exactamente como no lo deseaban. Informaron que cuando abordaban cuestiones que les resultaban embarazosas o amenazantes, actuaban en el sentido de proteger sus intereses individuales. Sus estrategias de acción eran defensivas, anti-aprendizaje y sobreprotectoras, entre otras, según revelaron, la de encubrir, ser deshonestos, hablar mal a espaldas de los demás y sobreprotegerse unos a otros. No es de sorprenderse que evaluaran que su toma de decisiones no era muy efectiva.

El candor y la sinceridad que mostraron, en mi opinión, se debió en gran medida a su decisión de construir una buena organización. Pudo haber sido de ayuda la capacidad que yo volqué y la compasión y la empatía que pude haber expresado. Pero en mi opinión, yo estaba trabajando con individuos tan comprometidos con la integridad y la decencia, que describieron actos donde se violaba la integridad o la decencia, o ambas, para aprender a terminar con tales acciones hipócritas.

Al describir sus acciones contraproducentes, creo que también transmitían el mensaje de que querían cambiarlas y esperaban ayuda de mí. Al hacerlo, me avisaron también que iban a ser muy duros en la evaluación de mis acciones.

Entré a la siguiente fase de mi intervención con la convicción de que me estaba relacionando con un grupo de individuos dedicados a aprender y con quienes yo también aprendería.

SEGUNDO PASO: ORDENAR LAS CONCLUSIONES PARA EL APRENDIZAJE Y LA ACCIÓN

A las entrevistas individuales siguió una sesión de retroalimentación para todos los directores.

Los objetivos de la sesión de retroalimentación

La primera sesión de retroalimentación tenía seis objetivos. Primero, necesitaba describir a los directores lo que había descubierto en las entrevistas y mis observaciones iniciales acerca de sus reuniones. Segundo, quería alentar la ratificación o rectificación de las conclusiones. Mi tercer objetivo era empezar a construir una relación de creciente confianza entre ellos, y entre ellos y yo. Mi cuarto objetivo era planificar acciones para modificar las actividades contraproducentes que los directores quisieran corregir. Quinto, quería planificar los pasos de intervención requeridos para implementar la corrección. Y sexto, quería conducir la planificación de modo de facilitar el compromiso interno de los directores con esos pasos de intervención. Este compromiso interno significaría que los directores estaban motivados para implementar los cambios, porque hacerlo sería intrínsecamente beneficioso. El compromiso interno rara vez se produce inmediatamente, y describiré las acciones requeridas para lograrlo con el tiempo.

El proceso de retroalimentación

No importa cuáles sean los métodos utilizados para diagnosticar la situación y cualesquiera sean los datos recogidos

dos, hay cuatro aspectos que son importantes para un proceso de retroalimentación efectivo.

1. El material debe organizarse para describir las variables que causan las actividades funcionales y disfuncionales del grupo bajo estudio. El criterio básico para distinguir las actividades funcionales de las disfuncionales es el grado en el que cada actividad facilita o inhibe la detección y corrección de errores importantes o la producción de innovaciones dentro del grupo.
2. Las variables deben organizarse en un modelo que muestre explícitamente cómo evolucionaron las variables y cómo la interdependencia entre las mismas lleva a que se mantenga el modelo. El modelo debe llevar a una predicción sobre sus propias consecuencias.
3. El modelo debe hacer explícitas las responsabilidades personales que probablemente tenga cada director en su creación y mantenimiento.
4. El modelo debe presentarse en la forma de un mapa de acción. En el gráfico se disponen los datos de manera que se puedan derivar de él las abstracciones que permitan una comprensión global y de cada caso en particular. Esta información también tiene que promover generalizaciones sobre el presente y el futuro y debiera ser aplicable a otras partes de la organización, así como a otros individuos en otras organizaciones. (Véase el Apéndice para un análisis más detallado.)

El proceso de retroalimentación aporta un cuadro holístico y sistémico de la realidad grupal o de la organización. Es holístico en el sentido de que puede cubrir una porción mayor de la realidad que las visiones existentes de individuos o subgrupos. Es sistémico en el sentido de que puede explicitar las interdependencias que dan por resultado un modelo autoperpetuante.

Pruebas de validez

Un mapa de acción construido para una sesión de retroalimentación es primordialmente una representación de acciones, estrategias, consecuencias y condiciones dominantes y los mecanismos de alimentación y retroalimentación que los relacionan en un modelo perdurable. Los mapas de acción son, en realidad, hipótesis acerca de lo que moviliza las actividades de aprendizaje dentro de la organización, por lo tanto, hay que someterlos a prueba tan frecuente y completamente como sea posible.

Hay varias estrategias que se puede usar para probar la validez de un mapa. La primera es mostrárselo a los participantes, para ver qué aspectos confirman o niegan. Sin embargo, el investigador debe ser consciente de que ciertas condiciones predisponen a los individuos a confirmar con demasiada facilidad. Mis colegas y yo hemos encontrado que los participantes están dispuestos a aceptarlo muy rápido, si creen que su propósito final es sólo el conocimiento. No están dispuestos a exponerse a sí mismos, a sus pares y su organización, si piensan que serán publicados. Esto no significa que confirmarían errores evidentes. Pero nuestra experiencia es que se muestran renuentes a negar cuando varían mucho las opiniones, cuando los temas son "calientes" y cuando están enmarcados en rutinas defensivas de larga data, precisamente, las condiciones en las que los investigadores quisieran un sano debate.

Inversamente, si los participantes han acordado desde el inicio que la investigación incluirá la intervención para cambiar el estado de las cosas y abrir la caja de Pandora a la que tienen temor, junto con las defensas que han creado para protegerse, entonces es más probable que saquen a luz sus dudas sobre el mapa.

Una segunda estrategia para buscar pruebas de la validez de un mapa es hacer predicciones basadas en él, espe-

cialmente cuando se dan a conocer las predicciones del investigador a los participantes, los participantes discrepan con ellas y sin embargo resulta que el investigador tenía razón. Por ejemplo, el gráfico que presenté a los directores (que se reproduce más adelante en este capítulo) describía cómo se elaboraban y mantenían las políticas de la organización. Los directores debatieron sobre el mapa en una sesión animada, y algunos consideraron que la sesión era tan productiva que podrían cambiar sus acciones inmediatamente. Sospechamos que no podrían hacerlo y probamos esta predicción porque observamos y grabamos varias reuniones de directorio luego de la sesión de retroalimentación, pero antes de las primeras sesiones de cambio de dos días de duración. El análisis de las grabaciones confirmó la existencia de las rutinas defensivas descritas en el mapa.

Mis colegas y yo frecuentemente tenemos tales experiencias, y eso cuestiona la afirmación muy común de que cualquier intervención—incluyendo pedirle a gente que lleve formularios o que se deje observar—lleva a cambios. Esta aseveración es válida sólo cuando se trata de cambios de conducta y no de valores, es decir, cuando se relacionan con el aprendizaje simple. Es posible, por ejemplo, ayudar a un líder autoritario a que se comporte menos agresivamente, pero esta conducta a menudo desaparece cuando el individuo se ve expuesto a situaciones incómodas o amenazantes. En el momento en que experimenta una tensión moderada o alta, recae en la teoría-en-uso del Modelo I y el razonamiento defensivo que la acompaña, que nunca había abandonado. Las maniobras y modas en la administración a menudo se basan en cambios de conducta, que no son acompañados por cambios en los valores dominantes.

Una tercera estrategia de prueba es predecir las consecuencias probables de los intentos por cambiar el statu quo. Estas pruebas serán aún más contundentes si el cam-

bio requiere alterar lo que se da por sentado. Cuanto más uno pueda especificar por adelantado las condiciones del cambio, las secuencias de acciones que llevan y que no llevan al cambio, los individuos o grupos que aprenderán más rápido y las condiciones bajo las que se dará ese aprendizaje, tanto más irrefutable será la prueba.

Estas condiciones pueden generarse mediante experiencias de rediseño, directamente a partir del conocimiento incorporado al mapa. En este caso, pudimos predecir que el mapa que creamos para los directores no iba a cambiar a menos que ellos cambiaran sus teorías-en-uso de Modelo I para aproximarse a los rasgos del Modelo II. Al moverse hacia el Modelo II, tendrían que descongelar el Modelo I. Pudimos evaluar el grado en que cada director (y otros después) descongelarían el Modelo I y practicarían el Modelo II. También pudimos hacer predicciones acerca de la probabilidad de que los directores hicieran cambios importantes en las políticas de la organización. Nótese que esto no significa que los individuos en esta situación tengan que deshacerse de sus capacidades de Modelo I. Tales capacidades pueden aún ser relevantes para cuestiones de rutina que requieran un aprendizaje de un solo circuito. Ni tampoco significa que toda nueva conducta que se produzca sea un ejemplo puro del Modelo II. Habrá muchas instancias de híbridos de los Modelos I y II, así como instancias de conducta de Modelo I puro. Lo que los investigadores observarán, si hay un genuino avance hacia el Modelo II, es que los participantes reconocerán y reflexionarán sobre sus acciones de Modelo I o se sentirán cómodos con esas acciones sin que eso inhiba su aprendizaje.

La elaboración del mapa de acción

Como lo sugieren Einhorn y Hogarth (1987), un mapa de acción ayuda a los actores a pensar hacia atrás (diagnosticar

acciones pasadas) y pensar hacia adelante (actuar en función del futuro). Está ideado para ayudar a los actores a encontrar variables relevantes, verlas como parte de una cadena causal y determinar si ésta es aceptable.

El primer paso en la elaboración de un mapa es identificar sus componentes. El segundo paso es ordenar cada componente de acuerdo con papel que cumple. ¿Qué contribución hace cada elemento al objetivo general del modelo (en el caso de los directores, el objetivo era aprender), al funcionamiento de los otros factores y a su propio funcionamiento?

Estos criterios surgen de una definición operativa de la interdependencia de los componentes, como el grado en que se sustentan mutuamente y en que cada uno facilita o inhibe el objetivo del conjunto.

Para identificar los elementos de un mapa y definir su secuencia probable, dependemos de la teoría descripta en el Capítulo Dos. El Modelo I y el Modelo II nos alertan que debemos examinar las estrategias de acción y sus consecuencias, así como los valores dominantes. Cada modelo también especifica las características de las estrategias de acción. Las estrategias de acción del Modelo I incluyen evaluar acciones o hacer afirmaciones de maneras que no alienan la investigación o la prueba. Las estrategias de acción del Modelo II para la evaluación y para hacer definiciones requieren que se las diseñe de modo tal que alienen la investigación y la prueba.

La teoría especifica que la conducta coherente con el Modelo I llevará a consecuencias defensivas (por ejemplo, procesos que se retroalimentan, cerrados en sí mismos y que producen creciente error). La teoría también especifica la naturaleza del razonamiento defensivo y productivo.

Se puede enseñar a los investigadores a evaluar transcripciones y observaciones usando estos conceptos (Argyris, 1985a).

Razonamiento causal

Partimos del supuesto de que todos los individuos actúan para mantener el universo en el que viven. Las acciones efectivas, entonces, son aquellas que producen persistentemente las consecuencias buscadas. Esto lleva implícito el siguiente razonamiento causal: si actuó de tal manera, sucederá tal cosa y no sucederá tal otra. Además, esta predicción causal persistirá bajo condiciones especificadas. Sin embargo, la teoría-en-uso del Modelo I siempre se basará en un razonamiento causal categóricamente diferente del que utiliza el Modelo II. Debido a que el Modelo I busca resultados protectores, requerirá un razonamiento defensivo; mientras que el Modelo II requerirá un razonamiento productivo para arribar al aprendizaje.

Si las acciones se explican por el razonamiento causal de los actores y si nuestro mapa es un modelo de acciones, consecuencias y valores, entonces debiera contener un razonamiento causal identificable. Debíamos, por ejemplo, poder identificar el grado en el que se ha usado el razonamiento defensivo o productivo para crear y mantener el modelo que el mapa revela.

Valores dominantes

Como ya lo hemos mostrado, la acción humana efectiva exige un orden dentro del cual es posible actuar directamente sobre una situación específica. Las variables cruciales en ese orden son los valores maestros que no se deben violar. Los valores maestros funcionan como criterios para evaluar la efectividad de la acción. También definen la intención de la acción. Por ejemplo, en el caso en estudio, un valor dominante de los directores era el alto valor adjudicado a los clientes. Por tanto, cada concepto que desarrollaron y cada recomendación que hicieron, podía evaluarse legítimamente en términos de su concepto de valor añadido. Lo que es más, se podría usar el mismo concepto

para definir lo que no era aceptable, tal como los análisis y recomendaciones elaborados de maneras que ocultaban porciones significativas de lo que se aprendía.

El mapa de acción de los directores

Se elaboró un mapa de acción con las entrevistas y las observaciones de varias reuniones (Figura 4.1.). El mapa presenta un modelo de la interdependencia entre las condiciones reinantes, las estrategias de acción genéricas y varios órdenes de consecuencias contraproducentes. También presenta los procesos de retroalimentación y alimentación por los que se mantiene el cuadro.

Los valores dominantes de los directores

Todos los directores concordaron en que existían los valores dominantes descriptos en la primera columna. Sobresalían en el sentido de que todas las acciones que se plantearan siempre los tomaban en cuenta: en general no los violaban, pero si así lo hacían, se planeaban acciones adicionales—como el encubrimiento—para controlar las transgresiones.

Uno de esos rasgos preponderantes—poco respeto y confianza en cuestiones interpersonales—requiere de una explicación. El mapa describe variables de la teoría-en-uso. En el caso de los otros cinco valores dominantes, había una alta coherencia entre los valores que los directores defendían y los que usaban para guiar sus acciones, pero existía una brecha relativamente grande entre los valores que los directores defendían en relación a la confianza y los valores que guiaban su conducta efectiva. Así la variable de la teoría-en-uso era *poco* respeto y confianza.

La siguiente columna preguntaba cómo manejaban los directores problemas perversos, que fueran embarazos o amenazantes, por oposición a problemas fáciles de solucionar. ¿Cómo afrontaban situaciones espinosas?

Las estrategias genéricas de acción de los directores

Las estrategias genéricas de acción describen las maneras típicas utilizadas para manejar problemas serios. Atribuían a los demás intenciones y motivos. Por ejemplo, podían decir: "A X le interesa fundamentalmente mantener el control"; "El dinero domina el pensamiento y las acciones de Fulano", o "Tal hace manipulaciones para conseguir lo que quiere".

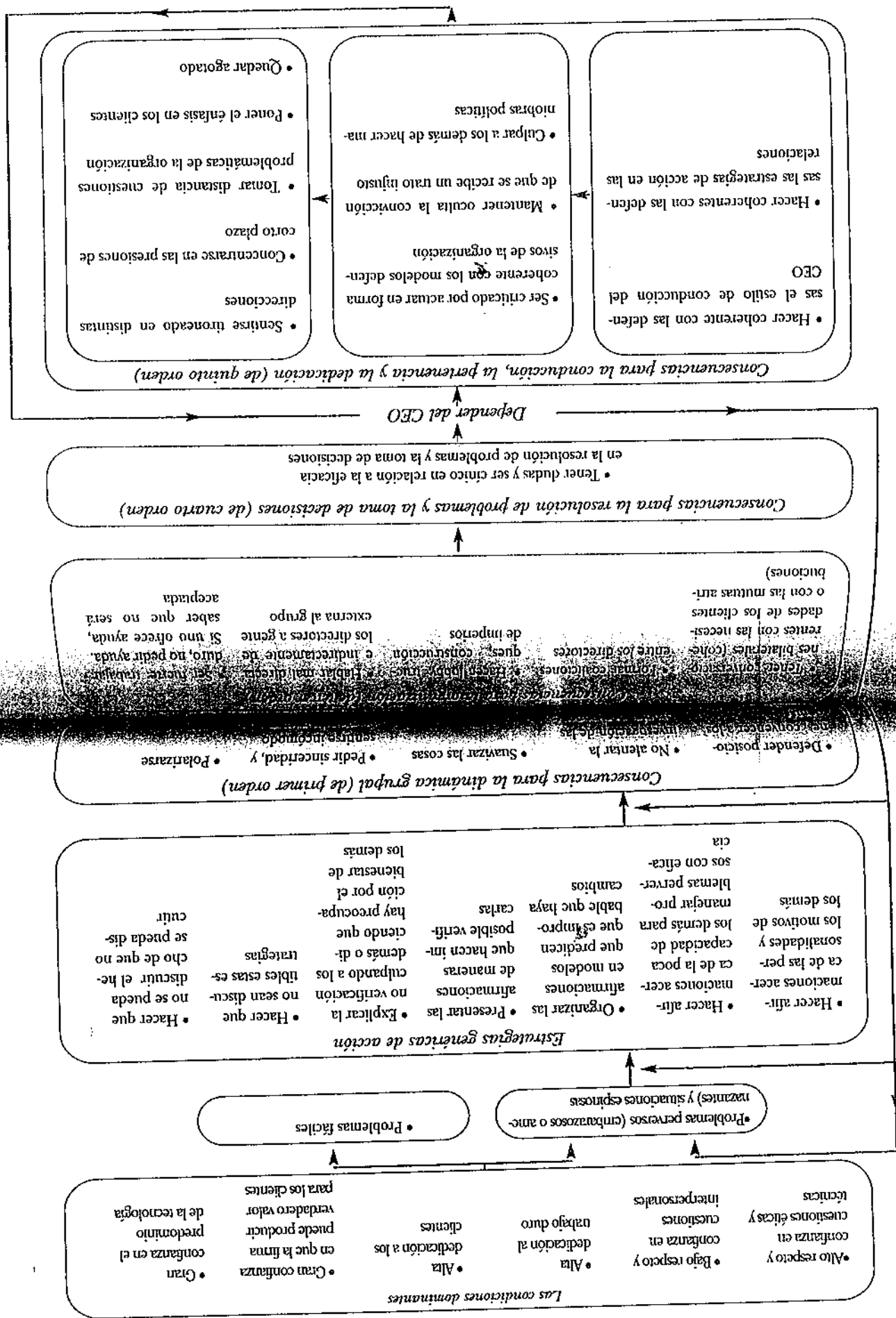
También se atribuían el uno al otro una escasa capacidad para manejar con eficacia problemas perversos. Lo que es más, sus afirmaciones para predecir que era improbable el cambio se formulaban en términos de "Sé que XX no va a cambiar" o "Créame, confíe en mí, ZZ tiene esto incorporado. Nunca cambiará". Este razonamiento estaba armado de tal modo de impedir la verificación de las predicciones. Los directores sostenían que sabían que los otros no cambiarían, que este pronóstico era válido y que no requería confirmación.

Cuando se les preguntó si alguna vez habían puesto a prueba públicamente sus afirmaciones, la respuesta fue que no. Cuando se les preguntó por qué no, declararon que no querían perturbar a la otra persona, abrir una caja de Pandora, o crear mal ambiente, porque tenían afecto por los demás y por el grupo.

De esta manera, hacían indiscutibles sus versiones y el razonamiento en el que se apoyaban. También hacían que la no discutibilidad fuera no discutible. Esta última estrategia de acción era necesaria porque, si admitían abiertamente esta instancia de no discutibilidad, tendrían que hacer públicos todos los demás juicios y encubrimientos.

Era probable que estas siete estrategias de acción genéricas que utilizaban los directores inhibieran la detección y la corrección de errores. Además, las estrategias se reforzaban unas a otras y así construían una realidad social anti-aprendizaje y sobreprotectora. Esto significaba que también se protegían el anti-aprendizaje y la sobreprotección.

Figura 4.1. El mapa de acción de los directores: un modelo defensivo de la organización



Consecuencias para la dinámica de grupo (de primer orden)

Cada vez que los directores se reunían para discutir problemas perversos, defendían sus posiciones lo más persuasivamente que podían, buscando convencer a los demás de sus puntos de vista. Debido a que creaban y defendían sus opiniones sobre la base de las estrategias de acción no discutibles e indemostrables, no alentaban a los demás a investigar las posiciones que defendían.

Actuaban de esta manera, primero, porque creían que como directores tenían la responsabilidad de expresar sus puntos de vista. Segundo, como muestran los datos en el mapa, los directores "sabían" que las normas de la organización sustentaban las acciones anti-aprendizaje y sobreprotectoras y el encubrimiento de esas acciones. Bajo estas condiciones, los directores que permitieran la investigación de sus ideas corrían el riesgo de perder y de ser dominados por los demás. Por lo tanto, eludían estas cuestiones y ocultaban este hecho. La evasión y el encubrimiento se infieren de las acciones apaciguantes que se informaron durante las entrevistas y que se vieron en las reuniones. Por ejemplo, los directores informaron que cuando alguno hablaba con franqueza, era masacrado o se producía un silencio incómodo. Las dos reacciones eran perturbadoras. Ninguna de ellas invitaba a continuar la discusión.

Consecuencias para la dinámica de grupo (de segundo orden)

Las estrategias de acción genéricas de los directores combinadas con la dinámica de grupo de primer orden produjeron al menos cuatro consecuencias de segundo orden.

Primero, los directores iban a las reuniones con poca confianza, en que su grupo pudiera manejar efectivamente las cuestiones complicadas. No discutían la falta de confianza porque eso en sí mismo era un problema perverso.

Segundo, evaluaban la resolución de problemas como mediocre en el mejor de los casos. Tampoco esta evaluación se discutía en las reuniones, porque también era un problema perverso. Después de las reuniones, los directores se reunían posiblemente de a dos para discutir sus evaluaciones y afirmaciones, con los colegas que esperaban que tuvieran puntos de vista similares.

Tercero, se creaba un falso consenso. Por ejemplo, el CEO podía preguntar: "¿Estamos todos de acuerdo?" O podía decir: "Creo que hemos discutido esto lo suficiente y hemos llegado a la siguiente decisión". O: "Es hora de dar pasos concretos. ¿Quién hará qué cosa?" Algunos individuos se proponían o eran nombrados para realizar ciertas acciones. El CEO expresaba su placer por el "esfuerzo de equipo" y pasaban al siguiente problema. Semanas más tarde, no se había implementado la mayoría de los compromisos.

Cuarto, en las entrevistas todos informaron de situaciones tales como las recién descritas. Todos dijeron que sentían que los miembros del grupo eludían detectar, discutir y corregir problemas complicados.

Una vez más, las consecuencias no eran discutibles y su no discutibilidad no se discutía. Y nuevamente las consecuencias se autorreforzaban, al igual que los valores, acciones y efectos previos.

Consecuencias para la organización (de tercer orden)

En esta columna del mapa de acción se anotaron las consecuencias para la organización de los aspectos que aparecen en las columnas previas, que se podían observar en medios externos al grupo.

Los directores creaban coaliciones entre ellos basándose en la opinión que tenía cada uno de los demás. Informaban, o se podía observar en conversaciones bilaterales, acerca de los problemas perversos que veían en los

clientes o en su propia organización. Usaban estas coaliciones para hacer campaña en favor de cuestiones controvertidas, para intercambiar favores ("te debo una") o para edificar los imperios que consideraran necesarios. No observé ni se me informó de algún director que intentara apropiarse del territorio de otro. Los imperios funcionaban más como murallas de contención contra la penetración de los demás que como extensión del propio control. Una cuestión particularmente problemática para algunos era cómo distribuía el CEO las conexiones con nuevos clientes. Algunos consideraban que el CEO tenía favoritos, y este pensaba que distribuía los contactos de acuerdo con su honesta valoración de quién atendería mejor al cliente.

Porque así lo informaron y se pudo observar el fenómeno, averiguamos que unos hablaban mal de otros dentro de sus grupos de coalición. Actuaban de modo similar hacia los jefes consultores, si éstos eran enviados por otros directores para trabajar con ellos.

Finalmente, existía una norma en relación a lo que significaba ser "fuerte". Un director fuerte no pedía ayuda (porque entonces se podrían superar las murallas de contención). Si un director ofrecía ayuda a otro, se esperaba que no fuera aceptada.

Consecuencias para la resolución de problemas y la toma de decisiones (de cuarto orden)

Las estrategias de acción, la dinámica de grupo y las consecuencias para la organización se combinaban en la mente de cada director para crear una fuerte duda acerca de la efectividad de la solución de problemas y la toma de decisiones para problemas perversos. Lo que es más, había mucho cinismo en relación a cualquier sugerencia de que pudiera haber cambios sin ayuda externa.

Las dudas y el cinismo parecían razonables. Cada ac-

ción y cada consecuencia creaba y reforzaba las actividades de evasión y encubrimiento. Esto resultaba en la sobreprotección de los directores y reducía la probabilidad de que pudieran detectar y corregir errores importantes o crear nuevas políticas que requirieran discutir cuestiones difíciles.

Consecuencias para la conducción, la pertenencia y el compromiso (de quinto orden)

Hay un conjunto de consecuencias de quinto nivel que surge de los valores, las acciones y las consecuencias descritas hasta aquí. Primero, se creó una dependencia del CEO. Si el grupo no es un cuerpo confiable para la resolución de problemas y la toma de decisiones, entonces los miembros pueden buscar el liderazgo de una persona. Sin embargo, se espera que el líder se comporte de maneras que no violen el modelo defensivo que el grupo produciría en un mapa de acción. Eso crea un doble compromiso para el líder. Si sus actos son coherentes con el modelo defensivo, alentarán la sobreprotección y las limitaciones al aprendizaje. Entonces, los informes directos sobre el líder pueden atribuirle una preferencia por la sumisión, porque le permite conducir unilateralmente el grupo. Por el otro lado, si los actos del líder son incoherentes con el modelo, crearán consecuencias perturbadoras. Si el CEO de nuestro caso hubiera decidido convertir en discutible lo que no era discutible, lo hubiese hecho en el contexto de un grupo en el que había poca confianza mutua en relación a los problemas. Además, los directores habían desarrollado las capacidades que servían a la evasión y el ocultamiento. Si se requiría de los directores que fueran cándidos, eso hubiese conducido probablemente a acciones disociadoras porque no hubiesen tenido la capacidad para discutir problemas perversos cándidamente, sin crear peores condiciones.

Lo mismo hubiera sido válido para cada director. Si cualquiera hubiese intentado discutir lo no discutible, hubiese corrido riesgos similares de generar consecuencias contraproducentes y de ser acusado de dañar el statu quo. Si actuaba en forma coherente con los modelos defensivos, se lo podría acusar de estar protegiéndose a sí mismo y a su territorio.

En estas condiciones, los directores se sentían maltratados y se encubría el mal trato porque era un problema perverso. El presidente y los directores parecían estar se colocando en la situación de que se los acusara de hacer maniobras políticas.

Estos vínculos dobles anudados llevaban a los directores, a la vez, a sentirse tironeados. Se los condenaba si lo hacían y también si no lo hacían. Lo racional, en estas condiciones, era tomar distancia de las cuestiones perversas de la organización y prestar atención a las presiones de corto plazo, en vez de ello. También era racional prestar mucha atención a los clientes, no sólo porque el valor de alta calidad era dominante, sino porque poner énfasis en los clientes legitimaba el no hacerse cargo de los problemas internos de la organización.

El doble compromiso fundamental para los directores era que sabían que eran responsables de crear una organización capaz de aprender, lo que reforzaría los valores dominantes a los que adherían a la vez que incrementaría la confianza, y también sabían que cada acción defensiva en la que incurrían impedía el desarrollo de esta organización.

Los mapas de acción como modelos

Los mapas de acción revelan dos tipos de causalidades, que son importantes tanto para el diagnóstico como para la verificación.

Causalidad de los componentes y del conjunto

En el Capítulo Dos sugerí que, cuando los individuos interactúan habitualmente en un marco organizativo, sus conductas planificadas, junto con las consecuencias de esas conductas, crean sistemas complejos que presentan una causalidad de conjunto. Las descripciones de causalidad de conjunto toman la forma de mapas de acción como el que acabo de presentar, que revelan las causas globales de la limitación del aprendizaje y de la incapacidad de detectar y corregir acciones defensivas.

Los mapas de acción también revelan la causalidad de los componentes, las conexiones causales entre los varios rasgos del conjunto. Por ejemplo, en el caso en estudio, la acción de opinar acerca de los demás se reforzaba por la acción de afirmar que era improbable que estos cambiaran sus acciones. Los dos elementos se reforzaban, porque los participantes elaboraban juicios que no se podían verificar acerca de la incapacidad de otros para manejar problemas perversos, adjudicaban culpas, hacían no discutibles sus opiniones y no discutible la no discutibilidad. Así, todos los componentes identificados como estrategias de acción genéricas se consolidaban mutuamente.

También existe la causalidad de componentes entre los rasgos de distintas columnas de un mapa de acción. Por ejemplo, la manera en que las estrategias de acción generadas de los directores se reforzaban mutuamente desentendían, los individuos defendían sus posiciones de maneras que buscaban convencer y persuadir a los demás. Esto, a su vez, significaba que los individuos armaban sus conversaciones de modos que no alentaban a investigar.

Verificación de afirmaciones causales

Hay varios métodos sencillos y directos que los investigadores pueden usar para probar la validez de relaciones causales aparentes o afirmaciones causales.

La primera verificación es mostrar el mapa a los participantes, para ver con qué aspectos acuerdan y cuáles consideran incorrectos. Pueden estar en desacuerdo con la ubicación de un componente o pueden sugerir la inclusión de otro que consideraran que falta.

Los lectores pueden pensar que los participantes aprobaban nuestro modelo porque no querían perturbarnos o enfrentarse con nosotros. Había dos razones por las que era improbable que así fuera. La primera, era que el mapa no presentaba un cuadro halagador. Es difícil que un cliente acuerde rápida y tranquilamente con una pintura negativa de sí mismo.

Se podría argumentar que en este caso los directores tenían previsto que el cuadro sería negativo, y quizás estuviesen dispuestos a acordar con él porque coincidía con sus predicciones. Sin embargo, esto tampoco era posible. Dado que el mapa sería la base de una estrategia de intervención de largo plazo, los directores iban a invertir su recurso más escaso, su tiempo, en varias actividades de cambio. Por otra parte, estas sesiones de cambio, si eran exitosas, podían extenderse a niveles inferiores de la organización. Era inverosímil que los directores pusieran en peligro su organización para complacer a un interviniente.

Una segunda razón era que la sesión de retroalimentación se grababa, para que la discusión sirviera de base para futuros controles de validez. Supusimos que los directores plantearían su parecer de modo que fuera inverificable. Confronté tales acciones durante la sesión y, en los casos en que los respectivos directores concordaron con que la manera en que habían planteado sus opiniones las ha-

cían difíciles de probar, les pregunté qué los había llevado a formular sus afirmaciones de este modo. Presumíamos que todas las explicaciones serían coherentes con los rasgos del mapa, y la grabación demostraba que nuestras previsiones eran acertadas.

Además, la manera en que los directores exploraban el modelo debía aportar evidencias adicionales de la manera en que razonaban y actuaban cuando se enfrentaban a información embarazosa o amenazante. Por ejemplo, podrían añadir nueva información acerca de creencias ocultas, tales como temores que tuvieran en relación a hacer discutible lo que había sido no discutible.

La segunda prueba de validez de relaciones casuales es hacer predicciones y buscar demostrar que son equivocadas. El investigador puede predecir que no se observarán acciones que puedan alterar o que efectivamente alteren el modelo. Esta predicción debe mantener su validez en el tiempo y para cualquier problema perverso. La única condición es que los participantes trabajen dentro de las estrategias de acción genéricas descriptas en el mapa. También se podría hacer el pronóstico de que los participantes no podrán cambiar las estrategias de acción genéricas sin ayuda de variables exógenas al modelo (por ejemplo, el investigador actuando como un interviniente).

Estas predicciones no debieran perder su validez incluso luego de que los participantes consideren al mapa como una representación válida de su universo de conductas. Ni deben perder su validez las predicciones, simplemente porque aparezca en los participantes un compromiso genuino de cambiar el esquema o de recurrir a ayuda externa para implementar estrategias que no tengan en cuenta las relaciones causales contenidas en el esquema. Por ejemplo, una intervención que pasa por alto cambiar los valores y las estrategias de acción genéricas y en cambio empieza por cambiar la dinámica de grupo o actitudes ta-

les como la duda y el cinismo, no reducirá las disfunciones; si lo hace, los cambios no perdurarán.

Los cambios que eludan las estrategias de acción genéricas y las consecuencias de primer a tercer orden, funcionarán si transforman los problemas perversos en problemas simples. Por ejemplo, puede ser posible crear un sistema de información que reduzca la probabilidad de que se hagan inabordablemente determinados asuntos, porque el sistema los hace públicos. Por el otro lado, no es probable que funcionen modelos de premios y castigos para cambiar partes componentes. En nuestro caso de estudio, luego de una prolongada discusión del mapa, se hizo la sugerencia de evaluar si se debían aplicar castigos a cualquier director del que se demostrara que había hablado mal de otros directores. El castigo sugerido era una multa de \$500 por cada incidente. Los directores estuvieron de acuerdo con la multa, pero también predijeron que no funcionarían.

Los pronósticos deben formularse sin límite de tiempo. Debido a que un modelo defensivo inhibe el aprendizaje y las acciones necesarias para cambiarlo, las predicciones deben ser válidas mientras no se altere el modelo. Cualquier cambio en un mapa de acción, que modifique la causalidad del conjunto sin un programa de intervención, será un rechazo del mapa en su totalidad.

No se hacen conjeturas acerca de la fuerza de cada elemento en la relación que tiene con cualquier otro componente, porque los cambios en la causalidad de los factores, como he señalado, no deben afectar la causalidad del conjunto. Si a las modificaciones en la causalidad de componentes suceden modificaciones en la causalidad del conjunto, entonces una vez más se verán desvirtuadas las relaciones causales en el conjunto.

Un modelo de valores, acciones y consecuencias que se retee y refuerce en forma continua es muy estable, porque sus rasgos se sustentan mutuamente, inhibiendo así la

detección de errores que, si se corrigen, cambiarían la causalidad del modelo. Por cierto, se puede decir que el modelo, en nuestro caso de estudio, está determinado en términos causales porque todas las partes causan y robustecen la limitación del aprendizaje.

Evolución y descripción de modelos

El mapa de acción se concentra explícitamente en la descripción de un modelo de causalidad—cómo se mantiene y cómo afecta el aprendizaje—pero también sirve a otro propósito. Representa la hipótesis del investigador en relación a cómo evolucionó el modelo. Aporta una descripción de cómo se desarrollaron los modelos defensivos de la organización, y sostengo que—dadas las mismas condiciones dominantes y rutinas defensivas genéricas—siempre se darán las mismas consecuencias.

Así, mi teoría de la organización ofrece una manera conceptual y empírica de integrar el desarrollo de su modelo y su forma cuando queda establecida. Cómo combinar estas dos perspectivas es algo que ha preocupado a los investigadores durante muchos años. La mayoría de las posturas respecto de las organizaciones explican la gestión de modelos, la interdependencia y la estabilidad que produce una estructura organizativa. Suponen que hay algo complejo "ahí", que hay que describir. Pero explicar cómo es un modelo sin explicar cómo se creó da sólo una respuesta parcial. Describir un esquema existente es lo que Quine (1992) llama "articular", es decir, reflejar una regularidad observada. En el mundo práctico, "guiar" también es crucial porque se centra en lo que gobierna o dirige la conducta (Bourdieu, 1990).

Latour (1987), para las ciencias sociales en general, y Malave (1991), para los estudios sobre organización, han señalado que una teoría completa de las organizaciones requiere ambos puntos de vista. Malave señala que Katz y

TERCER PASO: REALIZAR SESIONES DE RETROALIMENTACIÓN SIGNIFICATIVAS

Kahn (1966), y Wick (1969) reconocen este requisito pero no lo cumplen. Malave sugiere que una manera de que los estudiosos avancen en dirección a integrar los dos enfoques es avanzar a partir de una idea que Allport (1967) llamó "combinación de acontecimientos". Se puede considerar a los mapas de acción como una forma de combinación de acontecimientos, que busca explicar una estructura tan- to como el proceso que le da nacimiento.

No es simple curiosidad lo que lleva a los investigadores dedicados a diseñar e implementar intervenciones a interesarse, tanto en el desarrollo como en la forma final que adoptan los modelos de organización. Es difícil diseñar e implementar intervenciones efectivas sin conocer ambas cosas. Esta puede ser una de las explicaciones del consejo que se atribuye a Lewin (1951) que es que, si usted quiere comprender a las organizaciones, cámbielas. Los programas de cambio no se pueden implementar sin crear nuevas condiciones que lleven a nuevas consecuencias. Requieren definir cómo llegar de aquí hasta allá. No es probable que se pueda hacer esto sin hacer explícitos los procesos de desarrollo de la organización.

En síntesis, es posible construir mapas de acción a partir de los valores, acciones y consecuencias tal como se los infiere de entrevistas y observaciones. Los mapas revelan el papel de la causalidad de conjunto, la causalidad de los componentes y la causalidad del diseño. También indican cómo se pueden hacer pruebas, para determinar la validez de las definiciones que incluye el modelo acerca de lo que sucede.

El Capítulo Cuatro presentó la teoría y la estrategia para la sesión de retroalimentación y para el mapa en torno al cual se organiza la retroalimentación. Este capítulo describe lo que sucedió realmente en esta etapa en el caso en estudio.

Discusiones en la sesión de retroalimentación

Como interviniente, comencé describiendo los valores dominantes que aparecían en la primera columna del mapa. Los directores no tuvieron mayor dificultad en aceptar que esos eran sus valores. Cuando se les preguntó si podían pensar en otros valores dominantes, varios respondieron que no. Se reservaron el derecho, sin embargo, de cuestionar o extender la lista más adelante.

Cuando me concentré en la siguiente columna, las estrategias genéricas de acción, los directores me pidieron que describiera la acción de "explicar las cosas culpando a los demás". Lo hice utilizando sus propias palabras. Esto es importante, porque los clientes pueden conocer el proceso de razonamiento del investigador-interviniente, y al mismo tiempo verificar si lo que éste dice coincide con lo que ellos recuerdan. En esta ocasión, representé el papel de un director, reconstruyendo la entrevista individual que había mantenido con él.