

_____	DOCUMENTOS DE TRABAJO	_____
_____	DEL INDES	_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____	Aprender a desaprender	_____
_____	en la búsqueda de un aprendizaje	_____
_____	transformativo.	_____
_____	Apuntes sobre la capacitación	_____
_____	de gerentes sociales	_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____

Manuel E. Contreras



Departamento de Integración y Programas Regionales
Instituto Interamericano para el Desarrollo Social



BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO
Abril 2005. Serie de Documentos de Trabajo I-54

**Cataloging-in-Publication data provided by the
Inter-American Development Bank
Felipe Herrera Library**

Contreras C., Manuel E.

Aprender a desaprender en la búsqueda de un aprendizaje transformativo : apuntes sobre la capacitación de gerentes sociales / Manuel E. Contreras.

p. cm. (INDES Working paper series ; I-54)
Includes bibliographical references.

1. Government executives—Training of. 2. Occupational training. I. Inter-American Development Bank. Inter-American Institute for Social Development. II. Title. III. Series.

658.3 C442--dc22

Banco Interamericano de Desarrollo
1300 New York Avenue, N.W.
Washington, D.C. 20577
Estados Unidos de América

El presente trabajo es uno de los estudios de investigación sobre los principales problemas económicos y sociales que afectan a América Latina y el Caribe, auspiciados por el Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES). Pueden obtenerse copias en la librería del Banco Interamericano de Desarrollo, 1300 New York Avenue, Washington, D.C. 20577, Estados Unidos de América.

La serie de documentos de trabajo tiene por objeto dar a conocer los resultados y las conclusiones de los estudios realizados por el Instituto Interamericano para el Desarrollo Social y promover el intercambio con ideas y opiniones sobre temas relacionados con el desarrollo social. Asimismo, el propósito de la serie, es dar a conocer los trabajos lo más pronto posible, aún cuando se podrían mejorar los detalles de su presentación.

Las opiniones expresadas en este documento no reflejan necesariamente la posición oficial del Banco o de sus países miembros.

**Aprender a desaprender
en la búsqueda de un aprendizaje transformativo
Apuntes sobre la capacitación de gerentes sociales**

Manuel E. Contreras¹

¹ Especialista Social – Docente del INDES. Coordinador del Curso de Liderazgo y Gerencia Social en Washington, D.C. y coordinador académico del Programa Nacional INDES Guatemala.

ÍNDICE

Resumen	5
Introducción	5
De la información a la transformación	7
Transformación: Tipo de educación y aprendizaje	8
Aprendizaje de primer, segundo y tercer ciclo	14
Luces y sombras de ‘desaprender’	18
¿Y ahora qué? Reflexiones prácticas	20
Reflexiones y postulados finales	24
Anexo 1. Diez reglas de enseñanza en la educación de gerentes	26
Bibliografía	27
Notas	30

*A Julio Sergio Ramírez que me mostró que sí era posible.
A Nohra Rey de Marulanda y Karen Mokate que me permitieron intentarlo
y me apoyaron en todo el camino.*

Aprender a desaprender en la búsqueda de un aprendizaje transformativo Apuntes sobre la capacitación de gerentes sociales¹

Resumen

Introducción a varias teorías y enfoques del aprendizaje y su relevancia en la capacitación de gerentes sociales. Reflexión desde la práctica de la capacitación sobre el hecho que el sentido de qué implica “aprender” y cómo es que se “aprende” no está en el centro de la discusión en las universidades en América Latina. El énfasis suele estar, más bien, en *qué* enseñar antes que en *cómo* enseñar. Sin pretender analizar la praxis ni ser una guía sobre cómo implementar la transición del modelo de capacitación imperante, denominado informacional, hacia otro con carácter transformacional, la hipótesis de trabajo sobre la formación de gerentes sociales y, en particular, de capacitación en liderazgo, se basa en la importancia de entender el concepto de ‘aprender’, de cómo ‘aprender’ y, por tanto, de cómo enseñar. Las personas adultas requieren ‘desaprender’ al mismo tiempo que ‘aprender’ para lograr un aprendizaje transformacional que les permita no sólo adquirir nuevos conocimientos sino también estimular la modificación del comportamiento a la luz de la revisión de sus propios marcos de referencia.

Para lograr esta propuesta, los aprendices y también los docentes deberán revisar no sólo lo que hacen, sino cómo piensan y quiénes son. El proceso no sólo es cognitivo, también es emocional y corporal. Se plantea un enfoque holístico que trabaje en los tres campos y que en cada uno de ellos el concepto de ‘desaprender’ sea la idea fuerza. Adicionalmente, se sugiere una serie de enfoques, tales como el aprendizaje de primer, segundo y tercer ciclo; la revisión de paradigmas; entre otros.

Introducción

Sorprende que el significado de lo que implica ‘aprender’ y de cómo se ‘aprende’ no constituya el principal punto de discusión en los centros de educación superior y de capacitación en América Latina. En cambio sí llama la atención el énfasis que se pone en lo que se enseña y no en cómo se enseña. Esta realidad se debe en gran parte a que en las universidades y centros de capacitación generalmente se contrata a expertos en ‘contenidos’; quienes no reciben capacitación sobre cómo se debe enseñar. Tampoco existen incentivos que fomenten en los docentes el interés por su propia capacitación pedagógica.

El autor del presente documento pudo denotar más la escasa importancia brindada al proceso pedagógico después de intercambiar ideas en el seno del Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) con más de un centenar de docentes universitarios de la mayoría de los países de América Latina, evidenciando que esa limitación en la enseñanza se acrecienta a medida que se asciende por los diferentes niveles educativos. Es decir, se pone menos atención al desarrollo pedagógico en las universidades, generalmente volcadas a la búsqueda y transferencia del conocimiento,

que en los centros de educación primaria y secundaria; hoy bajo proceso de reforma precisamente en la revisión de sus enfoques pedagógicos, entre otros.²

Ante esta paradoja, el objetivo de este documento es compartir reflexiones alrededor del tema del aprendizaje. Se busca ilustrar tanto lo que se entiende por ‘aprender’ como cuán útil resulta el concepto de ‘desaprender’ y cómo esta discusión ilumina el cómo enseñar. La propuesta del presente documento es demostrar que el ‘desaprender’ es vital para lograr el aprendizaje transformativo.

Estas reflexiones son fruto de una década de experiencia docente en la formación de adultos en la Universidad Católica Boliviana y en el INDES. Sin embargo, fue en el seno del INDES donde el autor reflexionó y desarrolló sus ideas acerca del desafío que involucra el proceso de ‘desaprender’ para ‘aprender’ como fruto de sus conversaciones con colegas, y de compartir las mismas con los participantes –docentes y gerentes– en los cursos de capacitación llevados a cabo en Washington, DC. y en los programas nacionales impulsados por el INDES en varios países de América Latina. Es también ahí donde el autor se nutrió de la bibliografía necesaria para plasmar estas ideas en el contexto de un conjunto multidisciplinario de enfoques teóricos.

En síntesis, la hipótesis de trabajo sobre la formación de gerentes sociales y, en particular, de líderes, se basa en la importancia de entender el concepto de ‘aprender’, de cómo ‘aprender’ y, por tanto, de cómo enseñar. Las personas adultas requieren ‘desaprender’ al mismo tiempo que ‘aprender’ para lograr un aprendizaje transformacional que les permita no sólo adquirir nuevos conocimientos sino también estimular la modificación del comportamiento a la luz de la revisión de sus propios marcos de referencia. En el caso de la enseñanza y el ejercicio del liderazgo adaptativo³ (Heifetz, 1977) –enfoque adoptado en el INDES– esta afirmación es todavía más importante porque el ejercicio del liderazgo requiere una estrategia explícita de aprendizaje en el ámbito personal, grupal, organizacional y social. En el caso de la gerencia social, por otra parte, centrada en la necesidad de gestión estratégica, adaptación ante los cambios, proactividad, capacidad de negociación y articulación con múltiples actores, organizaciones e instituciones, entre otros, esta forma de capacitación es particularmente pertinente. Máxime si la tarea de la gerencia social consiste en “garantizar la creación de valor público por medio de su gestión, contribuyendo así a la reducción de la pobreza y de la desigualdad, así como al fortalecimiento de los estados democráticos y de la ciudadanía” (Mokate y Saavedra, 2005). Por lo tanto, se arguye que en el ámbito de la gerencia social la capacitación transformacional es conveniente por la temática que se ha de tratar como por las particularidades de los sujetos por capacitar (adultos con experiencia gerencial).

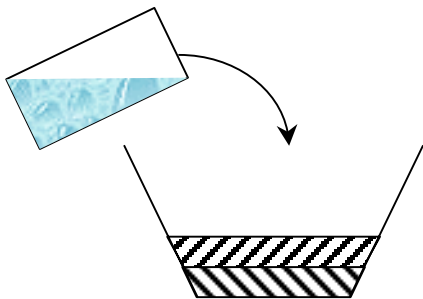
Sin hacer un recorrido por todas las teorías del aprendizaje de adultos o androgogía, esta propuesta se nutre del rico debate sobre el *Critical Management Education* (Perriton y Reynolds, 2004) que, a su vez, construye sobre el planteamiento de Freire (1999). Este enfoque intenta, entre otros, hacer una revisión crítica de los supuestos y estimular el examen del proceso de enseñanza, solicitando dar mayor énfasis a los *procesos* que a los *contenidos*, para convertir al docente de experto en gestión en consultor (Reynolds, 1999; Currie y Knights, 2003; Perriton y Reynolds, 2004). Asimismo, se sintetiza parte de la vasta bibliografía especializada sobre aprendizaje de adultos –la mayoría en inglés– y se ofrece una reflexión esquemática de lo que se podría llamar la pedagogía de la capacitación. Busca abrir el diálogo con los participantes sobre

estos temas solamente en los cursos de capacitación del INDES, así como con capacitadores interesados en el tema. Definitivamente constituye una labor en curso.

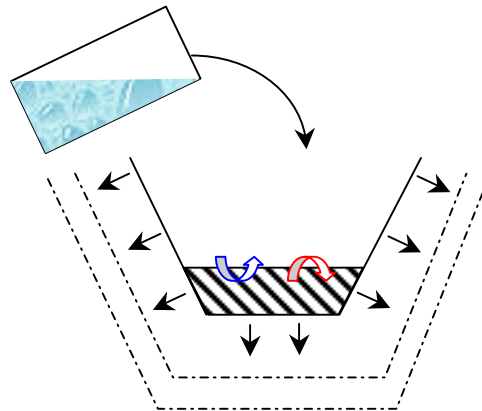
El documento está organizado en seis secciones. En la primera se intenta modificar el enfoque central de la forma en que se conceptualiza la educación desde un paradigma educativo informacional (tradicional) hacia uno transformacional. A su vez, lleva a plantear lo que se entiende por educación: objeto de análisis en la segunda sección y donde se define tanto la educación transformativa y, como su variante, la educación significativa. A la luz de lo anterior, en la tercera sección se abre una nueva vertiente clave para el aprendizaje orientado a modificar el comportamiento y que, para el autor, es la esencia de la formación gerencial. Asimismo se lleva a cabo en síntesis la discusión sobre el aprendizaje del primer, segundo y tercer ciclo. Siguiendo este planteamiento, en la cuarta sección se analiza en mayor detalle lo que se entiende por ‘desaprender’ y el por qué de su importancia en el logro de un aprendizaje más vigoroso. En la quinta sección, se indica de forma somera algunas posibles estrategias de aprendizaje para lograr el mismo sin dejar el concepto vacío y sin pertinencia a la práctica docente. En la sexta y última secciones se hace una reflexión final que sintetiza y explicita las principales propuestas de este documento.

De la información a la transformación

Se parte del supuesto de que la mayoría de las personas ha experimentado la socialización en la escuela y otras experiencias formadoras en el marco de un modelo educativo informacional, centrado en el proceso de transferencia de información del docente, quien posee el conocimiento, al participante, quien lo recibe y que Freire (1970, 1999) denomina la “educación bancaria.” Para ejemplificar este proceso compárese a lo que significa verter el contenido de un vaso en un recipiente pasivo, sea vacío o a medio llenar (ver Diagrama 1).



Información
Diagrama 1



Transformación
Diagrama 2

Fuente: Adaptado de Kegan (2000).

Nótese que este enfoque destaca el hecho de que la forma se mantiene y que lo que varía son el contenido y el ritmo de transferencia. Este proceso suele materializarse en la práctica docente de hacer énfasis en la enseñanza antes que en el aprendizaje. Conocido también como “proceso frontal.” Implícito en lo anterior radica la idea de que aprender es adquirir información. Por ende, el acopio, la transferencia y la repetición de la información (con mayor o menor procesamiento) es parte del resultado de este enfoque.

Las investigaciones de Mezirow (2000) y Kegan (1982, 1994 y 2000), sobre la base del planteamiento de Piaget y Freire, claramente indican que el enfoque informacional no es suficiente para lograr que los adultos aprendan nuevas formas de comportamiento, en quienes hacer sentido de su realidad y la organización de sus significados es parte constitutiva de su función como organismo (Kegan 1982:11).

La ausencia de verdades fijas y la falta de un conocimiento totalmente definitivo ante las circunstancias que cambian, “la mejor forma de entender la condición humana es considerarla como un esfuerzo continuo por negociar significados discutibles” (Mezirow 2000). Esto es muy pertinente en el caso de los gerentes sociales, quienes son creadores y negociadores de significados discutibles, que el autor del presente documento ha podido verificar bajo su experiencia como capacitador de gerentes. El acopio y la transferencia de información son insuficientes para revisar críticamente las prácticas y modificar el comportamiento. El abuso de la práctica de las clases magistrales centradas en la persona del docente –durante la capacitación de los gerentes sociales– ha conllevado un énfasis excesivo del aspecto informacional.⁴ Como bien lo indica la extensa investigación llevada a cabo en el aula y sintetizada por Bligh (2000), las clases magistrales no son adecuadas para generar una discusión que promueva el pensamiento, generar cambios personales y sociales ni tampoco para enseñar destrezas de comportamiento. Su fortaleza radica más bien en transmitir información. Por lo tanto, el enfoque de las clases magistrales privilegia la información –a veces confundida con el conocimiento– como la esencia de la educación. El posible resultado de ese enfoque es la visualización de la educación como un ‘producto’ y no como un ‘proceso’, y que constituye más bien el propósito de la presente propuesta.

Ante esta disyuntiva, el enfoque de Mezirow (2000) y Kegan (1982, 1994, 2000) –elaborada sobre el planteamiento de Piaget y Freire– ofrece una manera distinta de encaminar el proceso de capacitación. Se trata del enfoque transformacional. Según esta perspectiva no debe suprimirse el flujo de información; al contrario, el énfasis radica en el cambio de la forma o transformación del recipiente (ver Diagrama 2). El desafío es entonces cómo generar procesos de capacitación que permitan lograr aquello. ¿Cómo pasar de qué ‘aprender’ (Diagrama 1) a cómo ‘aprender’ (Diagrama 2)? En síntesis, ¿cómo se revisa la ‘forma’?

Esto conlleva el cuestionamiento no sólo de lo que se hace, si no de cómo se piensa y, en definitiva, de cómo somos. Entender lo que queremos decir por educación y lo que implica el aprendizaje transformativo, son temas del segundo apartado.

Transformación: Tipo de educación y aprendizaje

El debate sobre el concepto de educación y lo que implica ‘aprender’ es perenne, y aquí no se hace una recapitulación del mismo. Basta saber, por ejemplo, que Lee Schulman

(1999), profesor de educación de la Universidad de Stanford y actual presidente de la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza en Estados Unidos de América (EE.UU.), reflexionaba hace poco sobre su actual comprensión (1999) del tema y decía que se había tornado “más compleja, vaga y algo ambigua”, luego de estudiar y enseñar sobre el aprendizaje en forma sistemática en los últimos 35 años en diferentes contextos.

El autor del presente documento plantea revisar primero algunos supuestos subyacentes en gran parte de la discusión sobre educación y aprendizaje. Estos supuestos limitan la forma en que realizamos nuestra enseñanza. En la medida que cada individuo, grupo u organización tenga creencias diferentes sobre el aprendizaje, entonces también serán diferentes los enfoques y las implicaciones para la educación (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Creencias sobre el aprendizaje e implicaciones

Creencia	Implicación
1. El aprendizaje es la adquisición de conocimientos	• Tiende a centrarse en el producto final más que en el proceso • Lleva al modelo informacional
2. El conocimiento es verdadero	• Descubierto por ‘expertos’ en universidades al igual que un diamante extraído de la mina por un difícil proceso (investigación), que se pule y se exhibe (en libros y conferencias) para que los demás “aprendan” • Desempodera a los que están en calidad de participantes. Refuerza la idea de “educación bancaria.”
3. Aprender es para los jóvenes	• “Perro viejo no puede aprender trucos nuevos.”
4. Aprender es sencillo	• El aprendizaje es sólo un tipo de cosa y los aprendices y el aprendizaje varían en una sola dimensión. • Hay un pequeño número de estilos de aprendizaje, es tarea del profesor identificarlos y ofrecer una mezcla.
5. Aprender implica enseñar	• Aprender implica actividades especiales, normalmente un trabajo intelectual y a menudo difícil, que está completamente separado del simple hecho de estar vivos y hacer cosas. • Atenta contra el aprendizaje cotidiano y continuo. • Enfatiza un proceso institucionalizado centrado en un profesor.
6. El aprendizaje, al ser racional, se lleva a cabo tranquilamente	• Supone que es un proceso ‘cognitivo’ y racional; por ende, una reacción emocional es signo de que ese proceso no está ocurriendo ‘correctamente’. • Ignora que los seres humanos, al ser mamíferos, por definición somos emocionales. • Conlleva al “racionalismo” que es una simplificación muy burda de una realidad y un proceso por demás complejo.
7. El aprendizaje adecuado implica comprensión	• Surge de aprender = memorizar y plantea aprender = comprensión. • Hay el supuesto que “lo explícito es bueno.”

Creencia	Implicación
	No acepta que la “comprensión conciente” podría ser innecesaria en cierto tipo de situaciones.

Fuente: Adaptado de Claxton (2001)

Como se sugiere en la introducción, una de las presunciones implícitas en la concepción del aprendizaje es su vinculación a la transferencia de información. Por ende, es vista como un producto y no como un proceso. En consecuencia, es muy común sobredimensionar la importancia del conocimiento cognitivo en desmedro de otras dimensiones del mismo y, por lo tanto, el concentrarse sólo en lo que ocurre en el cerebro, dejando de lado lo emocional y lo corporal.

Claxton (2001:36) identifica siete “creencias del aprendizaje” (ver Cuadro 1) que, a la vez, ilustran cómo es que esperamos ser enseñados y cómo enseñamos. Cada creencia o su combinación nos permea en forma individual e influye en nuestras organizaciones. En este acápite se verán sólo la primera (“El aprendizaje es la adquisición de conocimientos”) y sexta creencia, que sintetizan la presente propuesta. Claxton (2001) afirma que la primera creencia es producto de la cultura occidental, debido a que “encuentran más fácil pensar en el aprendizaje en términos de su producto que en el proceso y, tradicionalmente, en términos de la solución de un problema o la retención de algún material”. Nótese cómo nuestra cultura informa nuestra posición ante y sobre el aprendizaje.

La perspectiva cognitiva trae a colación otra creencia: “El aprendizaje es racional y se lleva a cabo tranquilamente” (ver Cuadro 1, numeral 6). Aquí la implicación es la excesiva simplificación y la falta de importancia que se da a las emociones en el proceso de aprendizaje. Este es, más bien, controlado. Pero se sabe que eso no es cierto. Tanto los avances de la neurociencia, que denotan (Ratey, 2002) que las emociones son el resultado de múltiples sistemas del cerebro y del cuerpo, como las nuevas investigaciones sobre la capacitación de adultos (Leamson, 2000; Dirks, 2001 y Hill, 2001), indican la necesidad de dar mayor importancia a las emociones para entender lo que implica tanto el ‘aprender’ como el enseñar.

Sin embargo, el tema de las emociones en los seres humanos, ha sido difícil de tratar (Echeverría, 2002), particularmente en el ámbito de la capacitación por las razones antes mencionadas: contratación de expertos en contenido; falta de capacitación pedagógica; estructura de incentivos que no valoran el ‘cómo’ enseñar sino el ‘qué’ enseñar. Felizmente, los trabajos de Goleman (1995) y Weissinger (1998), entre muchos otros, han popularizado el concepto de inteligencia emocional —la necesidad de conocerse a uno mismo; contar con empatía; desarrollar habilidad social y motivación— como vital para el éxito en la vida cotidiana y en el trabajo; inclusive más aún que el coeficiente intelectual. Es cada vez mayor el reconocimiento a la necesidad de utilizar nuestras emociones en forma inteligente. Por lo tanto, se espera también que el aspecto emocional ingrese al ámbito de la capacitación.⁵

Ese sesgo predominante hacia lo cognitivo racional en la visión del aprendizaje y, por ende, en la práctica de la enseñanza, se basa, entre otros factores, en el predominio de la racionalidad —desde Descartes. Ver el aprendizaje sólo como un proceso cognitivo

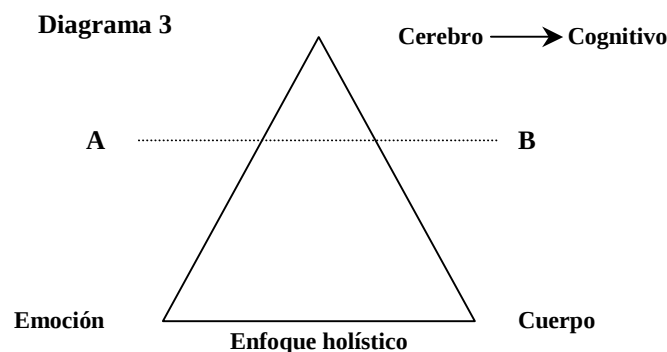
empobrece la propuesta educativa actual y el enfoque racionalista, no holístico, cae en fuertes contradicciones. Según el filósofo francés Morin (1999):

De hecho, el sentimiento, el odio, el amor y la amistad pueden engeguernarnos; pero también hay que decir que ya en el mundo mamífero, y sobre todo en el mundo humano, el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad, es decir de la curiosidad, de la pasión, que son, a su vez, de la competencia de la investigación filosófica o científica.

De más reciente cuño es aquella perspectiva en la que el cuerpo también desempeña un papel clave en el aprendizaje. El modo de relacionarse con el mundo no es sólo cognitivo y afectivo; sino que también vincula a la persona a través del cuerpo experiencial.⁶ Por lo tanto, la postura personal —cómo nos sostenemos y nos desplazamos a través del espacio físico— y los gestos reflejan la presencia de cada individuo. Presencia que, a su vez, es la manifestación física del estado mental, de cómo se siente cada persona consigo misma (Heron, 1999). Según Echeverría (2002: 287):

Nuestras posturas físicas no son inocentes. Cada vez que adoptamos cierta postura física delatamos una forma particular de ser, la forma en la que nos ubicamos en el mundo—la forma en que nos paramos y movemos en el mundo, denota la forma en que enfrentamos el mundo. Si se desea cambiar la posición en la vida es necesario cambiar también nuestras posturas físicas.

La postura de los participantes, como la del docente, encierra un mundo de mensajes e información por descubrir. Desde un enfoque similar, y con base en los trabajos de Maturana (“...las emociones son predisposiciones para la acción”, citado en Echeverría, 2002:276), Olalla (The Newfield Network⁷) dice que la postura habilita o deshabilita además diferentes posibilidades de acción. Por lo tanto, para abrir nuevos espacios de posibilidades y generar nuevos aprendizajes, es clave lograr cambios en la postura. Es decir, el aprendizaje está ‘incorporado’ y, por ende, el aprendizaje cognitivo descansa tanto en la dimensión corporal como emocional. Es lo que se llama enfoque holístico (ver Diagrama 3), que propone trabajar sobre tres vértices que crean sinergias sin privilegiar ni uno ni otro.



Ello tiene clara incidencia sobre la enseñanza y está muy bien sintetizado en la frase anglosajona que dice: “Enseñar del cuello para arriba”, refiriéndose al enfoque que acá se denomina informacional. Es decir, concentrándose en lo que está por encima de la línea A-B en el Diagrama 3. Se propone que la enseñanza debe ser dirigida “al cuerpo entero”, ya que los seres humanos no se pueden dividir en partes como las máquinas, sino que son, simultáneamente, cerebro, emociones y cuerpo.

El enfoque holístico considera a la persona completa y no sólo su cerebro. Por lo tanto, es imprescindible llevar a cabo una labor que tenga en cuenta las tres dimensiones del triángulo para lograr quebrar aquella división artificial que debilita la capacidad de alcanzar un aprendizaje significativo. Aunque Duart y Sangrá (2000) especifican el concepto en un contexto cognitivo, pero resulta útil para hacer la transición hacia el enfoque transformativo

(...) se puede incorporar a las estructuras de conocimiento que tiene el sujeto y que adquiere significado a partir de la relación con conocimientos anteriores. Un aprendizaje realmente significativo permite que el objeto de estudio adquiera un sentido y significado particular en cada caso y siempre a partir de una asimilación activa. Este tipo de aprendizaje es capaz de modificar ideas previas, de ampliar la red de conocimientos e incluso de establecer nuevas relaciones entre conocimientos. Así, consiste en revisar, modificar y enriquecer los esquemas previos y establecer nuevamente conexiones y relaciones entre ellos, en definitiva, consiste en construir aprendizajes

Nótese que lo anterior se inserta dentro del enfoque 'constructivista', lo que implica partir desde los conocimientos del aprendiz y que, a opinión del autor, provee cuatro aspectos claves (Doolittle, 1999) que deben destacarse para el propósito de este documento:

[1] *El conocimiento no se acumula en forma pasiva. Es el resultado de la cognición activa del individuo.*

[2] *La cognición es el proceso adaptativo que funciona para hacer más viable el comportamiento del individuo en un ambiente específico dado.*

[3] *La cognición organiza y hace sentido de la experiencia de cada uno, y no es un proceso para dar como resultado una representación certera de la realidad.*

[4] *El acto de saber (knowing) tiene raíces tanto en la construcción biológica/neurológica, como en las interacciones sociales, culturales y lingüísticas.*

Por lo tanto, el aprendizaje transformativo se edifica sobre esta base.

Enfoque transformativo

Esta perspectiva revisa la manera en que los seres humanos asignan un significado a los hechos y se enmarca dentro del enfoque cognitivo epistémico que revisa el proceso de cómo es que la persona aprende. ¿Cómo se transforma la forma? (ver Diagrama 2).

A las cuatro formas planteadas de asignar significado, propuestas por Bruner (1996)⁸ la Teoría de Transformación agrega una quinta modalidad clave: tener conciencia crítica de las propias suposiciones y expectativas tácitas y las de otros; así como evaluar su pertinencia para hacer una interpretación.

La teoría transformativa, a su vez, está inscrita en la cognición epistémica; aquélla que invita a la reflexión de los límites del conocimiento, la certeza del conocimiento y los criterios del saber –tercer nivel de procesamiento cognitivo propuesto por Kitchener (1983).⁹ Surge a fines de la adolescencia, aunque su forma puede cambiar en la adultez.

Mezirow (2000) explica el planteamiento de la propuesta como sigue:

El aprendizaje transformativo se refiere al proceso mediante el cual transformamos nuestros marcos de referencia, dados por seguros (perspectivas de significado, hábitos mentales, marcos mentales), para que sean más inclusivos, exigentes, abiertos, emocionalmente capaces de cambiar y reflexivos y para que generen creencias y opiniones que demuestren ser más verdaderas o justificadas para guiar la acción.

Este proceso se da mediante una de las cuatro formas:

1. Explicación detallada de los **marcos de referencia** existentes. Estos constituyen estructuras de supuestos a través de las cuales se entiende la propia experiencia. Como tal, comprenden componentes cognitivos y emocionales.
2. Aprendizaje de nuevos marcos de referencia, compuestos por hábitos de la mente y puntos de vista.
3. Transformación de los **puntos de vista**, sujetos a cambios continuos, ya que reflejan adecuadamente el contenido o proceso necesario para resolver problemas. Son más accesibles a nosotros y a la retroalimentación de los otros.
4. Transformación de los **hábitos mentales**, que son amplios y abstractos; y constituyen la manera habitual de pensar, sentir y actuar de las personas (v. gr. etnocentrismo – resultados de asimilación cultural).

Estas transformaciones experimentan a menudo cierta variación de las siguientes fases del significado, objeto de aclaración:

- Dilema desorientador.
- Autoexamen con sentimientos de temor, ira, culpa o vergüenza.
- Evaluación crítica de las suposiciones.

- Reconocimiento de que el propio descontento y el proceso de transformación son compartidos.
- Exploración de la posibilidad de nuevas funciones, relaciones y acciones.
- Planificación de una línea de acción.
- Adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para ejecutar los propios planes.
- Ensayo provisional de nuevos papeles.
- Adquisición de competencia y confianza en sí mismo en los nuevos papeles y relaciones.
- Reintegración a la propia vida según las condiciones dictadas por la nueva perspectiva de sí mismo.

Como se argumenta en la quinta parte de este trabajo —a través de la pedagogía del *case in point* que luego se desarrolla— se cuenta con evidencia empírica acerca de cómo lograrlo en el aula.

A partir de la propuesta de Mezirow (2000), Hargrove (2003), presenta la siguiente definición de transformación de manera más práctica, destacando así los resultados del proceso:

Cuando la transformación ocurre, es poderoso lo que pasa en la gente y que está más allá de un mero cambio en el comportamiento. La persona que está ahí ahora, no estaba allí antes; la persona que estaba ahí antes, ya no existe.

Para lograrlo, Hargrove (2003) propone hacer una revisión e intervenir en lo que la gente es —ciclo de aprendizaje triple— que, a su vez, influye en su forma de pensar (ciclo doble) y en su comportamiento (ciclo simple).

Aprendizaje de primer, segundo y tercer ciclo

Nadie aprende solamente con mirarse en el espejo. Todos aprendemos —y, a veces, nos transformamos— al afrontar las diferencias que desafían nuestra experiencia y suposiciones (Heifetz y Linsky, 2003).

El aporte de Argyris y Schön (1978), a través de la comprensión diferente del proceso de aprendizaje individual, es sin duda uno de los más importantes al aprendizaje, en general, y al organizacional, en particular —si bien este último no es el objeto de este trabajo. La propuesta de estos autores es clave, precisamente porque presentan un modo de revisar las experiencias y señalan la importancia de revisitarlas para explicitar y modificar nuestras suposiciones.

Según este enfoque, el estado habitual es examinar nuestras acciones para corregir resultados o consecuencias. En otras palabras, se tiene un objetivo; se lleva a cabo una serie de acciones y en la medida en que su resultado no se adecue al objetivo trazado, se

corrigen las acciones hasta lograrlo. Este proceso de retroalimentación, es llamado por Argyris y Schön (1978) como aprendizaje de primer ciclo (ver Diagrama 4). (El proceso descrito abarca las etapas 1 y 2 del Diagrama 4).

¿Pero qué ocurre si este ajuste de acciones no es suficiente para lograr el objetivo? En este caso, es necesario revisar los supuestos o paradigmas –mapas mentales– que guían las acciones. Son nuestros supuestos los que a su vez informan nuestras acciones. Esto conlleva a desplazarnos de la etapa 1 a la 3, en el Diagrama 4, y que los autores antes mencionados llaman aprendizaje de segundo ciclo. No sólo se revisa lo que se hace sino también cómo se piensa. He ahí la conexión con la teoría transformativa. Es a través de los paradigmas que culturalmente se tienen inscritos (ver Recuadro 1) que efectivamente determinamos cómo observamos el mundo y por qué conocemos, pensamos o actuamos.

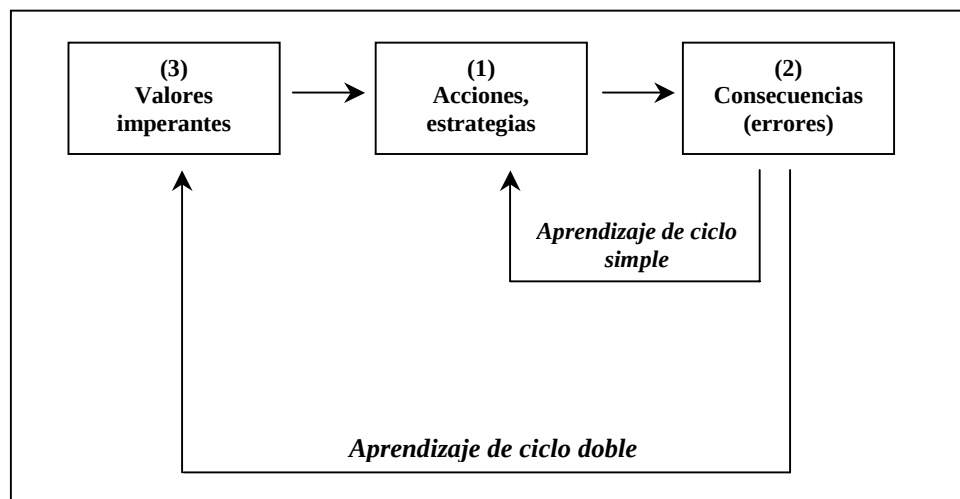


Diagrama 4

Bolívar (2000) sintetiza el aprendizaje de primer y segundo ciclo así:

- Aprendizaje de primer ciclo: Trata los medios y la eficiencia de las prácticas habituales, adaptándolas a las exigencias cambiantes del entorno. Resuelve problemas básicos.
- Aprendizaje de segundo ciclo: Busca una nueva visión, objetivos o medios, rediseñando lo hecho hasta ahora. Atribuye el error a los valores vigentes que gobiernan las acciones. Busca alterar el marco de acción actual.

Es importante hacer una reflexión para revisar los supuestos y cambiar paradigmas. Schön (1983) aporta al distinguir entre la teoría y práctica de la profesión e introduce la diferencia entre el modelo técnico y el reflexivo (ver Cuadro 2). El mismo autor hace énfasis en la utilidad del mismo para analizar la práctica de los profesionales a través de su forma de pensar. Sin duda, los gerentes “reflexionan en acción.”¹⁰ Sin embargo, como bien señala Schön (1983), pocas veces ellos analizan su reflexión en acción. En la medida que esta práctica quede en el ámbito privado, será inaccesible para

otros. A la luz de lo anterior, se propone que los procesos de capacitación de gerentes, al ser instancias de formación de gerentes, deben ofrecer estos espacios y desarrollar metodologías de socialización para que ocurra el aprendizaje de esta importante —según Schön (1983:243) — “dimensión del arte de gerenciar.”

Si la gerencia implica “conseguir la actuación conjunta y eficaz de la gente hacia valores y objetivos comunes” (Drucker, 2002: 21), entonces, constituye una “práctica” y, por lo tanto, es “un arte combinado con la ciencia a través de la artesanía” (Gosling y Mintzberg, 2004:19). Entonces, todo lo que un gerente hace, ocurre entre “la acción en el terreno” y “la reflexión en lo abstracto” (Gosling y Mintzberg, 2002:56). La capacitación en gerencia requiere desafíos particulares. Mintzberg (2004) se muestra muy crítico sobre la utilidad de formar gerentes en aulas y, en consecuencia, es contrario a la formación gerencial en escuelas de negocios tradicionales. Por ello el mismo autor propone que, además del decálogo metodológico del Anexo 1, en el proceso de capacitación de gerentes se deben desarrollar cinco marcos mentales: reflexivo, para la gestión de uno mismo; analítico, para la gestión de la organización; global, para la gestión del contexto; colaborativo, para la gestión de las relaciones; y activo, para la gestión del cambio (Gosling y Mintzberg, 2003 y 2004). Estos marcos son pertinentes en la formación de gerentes sociales y el enfoque transformativo los abarca, precisamente, a través de la revisión de los paradigmas.

Recuadro 1. Ceguera de los paradigmas

El juego de la verdad y del error...también se lleva a cabo a fondo en la zona invisible de los paradigmas y debe ser tomado en cuenta en la educación.

¿Cómo se define un paradigma?

- Promoción/selección de los conceptos maestros de la inteligibilidad. El orden de las concepciones deterministas, la materia en las concepciones materialistas, el espíritu en las concepciones espiritualistas y la estructura en las concepciones estructuralistas son los conceptos maestros seleccionados/seleccionables. Estos excluyen o subordinan los conceptos que les son antinómicos: desorden, espíritu, materia, acontecimiento. De este modo, *el nivel paradigmático es el del principio de selección de las ideas integradas en el discurso o en la teoría o que son apartadas y rechazadas.*
- Determinación de las operaciones lógicas maestras. El paradigma está oculto bajo la lógica y selecciona las operaciones lógicas que se vuelven a la vez preponderantes, pertinentes y evidentes bajo su imperio: exclusión-inclusión, disyunción-conjunción, implicación-negación. Es el paradigma el que otorga el privilegio a ciertas operaciones lógicas a expensas de otras —tal como la disyunción en detrimento de la conjunción. Es el que da validez y universalidad a la lógica elegida. Por ello, otorga a los discursos y a las teorías que controla las características de necesidad y verdad. Por su prescripción y su proscripción, el paradigma funda el axioma y se expresa en él: « todo fenómeno natural obedece al determinismo », « todo fenómeno propiamente humano se define por oposición a la naturaleza »...(Morin, Ciurana y Motta, 2002).

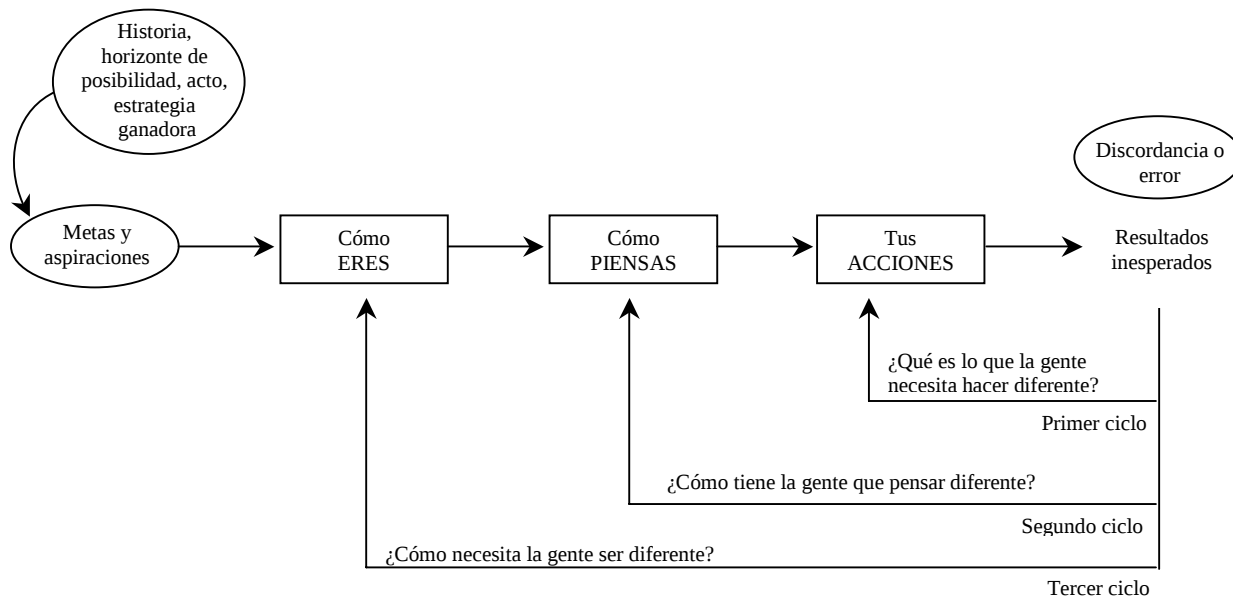
Así, el paradigma efectúa la selección y determinación de la conceptualización y de las operaciones lógicas. Designa las categorías fundamentales de la inteligibilidad y efectúa el control de su empleo. **Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos.**

Cuadro 2. Doble modelo de relación entre la teoría y la práctica en la profesión

Modelo técnico	Modelo reflexivo
Aplicación lineal de la teoría para resolver los problemas.	Abordaje intuitivo de los problemas.
Solución de los problemas porque pueden definirse con precisión.	Los problemas se resuelven en parte por otras razones que no son su definición precisa
Esta capacidad de definir con precisión es la medida de un buen profesional	Esta capacidad de abordar las situaciones, aunque no estén definidas con precisión, es la medida de un buen profesional

Fuente: Pagés (2000)

La revisión de los paradigmas y de nuestras acciones mediante la reflexión en acción, permiten transitar del primer al segundo ciclo de aprendizaje. También aportan a la transición hacia el tercer ciclo a través de la modificación del contexto. Según Hargrove (2003), el contexto es el “telón de fondo” que sirve para definir nuestras percepciones de la realidad. Los paradigmas y marcos mentales son parte de este contexto. Por ende, al modificarlos se está efectivamente cambiando el contexto y suele ser un proceso emotivo en la medida en que las personas no pueden fácilmente deshacerse de sus mapas mentales y sus paradigmas. Solemos llegar a ser nuestros mapas mentales y paradigmas. En el Diagrama 5 se esquematiza este proceso, constituido sobre el Diagrama 4.



Fuente: Adaptado de Hargrove (2003).

Diagrama 5

Luces y sombras de ‘desaprender’

El proceso del aprendizaje transformativo resulta engorroso. Implica la revisión de quiénes somos y ello genera resistencia. Si el aprendizaje propuesto cuestiona quiénes somos y cómo hacemos las cosas, y requiere la revisión crítica de nuestros paradigmas o mapas mentales, entonces no debe sorprender que el ‘aprender’ implique un ‘costo’ y que efectivamente haya “resistencia al aprendizaje.”¹¹ Ese costo se debe a la sensación de ‘pérdida’ de ciertas creencias, marcos de referencia y, finalmente, comportamientos. Es, en parte, ese costo el que da pie a la resistencia. Se propone entonces que el concepto de ‘desaprender’ está al centro de lo que genera aquél y promueve la resistencia.

Se denota a continuación la importancia del concepto de ‘desaprender’ de Olalla¹² porque pone de manifiesto que el hecho de ‘aprender’ es más que recibir o acopiar información. Sugiere muy vívidamente que es un proceso en el que hay que cambiar; dejar de hacer, pensar o ser como éramos antes del proceso de aprendizaje. Implica “dejar ir” lo que antes ‘teníamos’. Para Salinas (2002) el ‘desaprender’ es una necesidad a partir de cierta edad porque permite librarse de los objetivos más inmediatos del aprendizaje para lograr, entre otros, el placer de ‘aprender’ y satisfacer la “capacidad de automodificarnos como consecuencia de ese conocimiento hecho carne.” En cambio Cottín (2001) propone que ‘desaprender’ es como respirar; por lo tanto, para que “entre nuevo aire” hay que expulsar “el aire viejo”, manteniendo lo que es útil y desechando lo que ya no lo es.

Schulman (1999) destaca muy bien el dinámico y simultáneo proceso de ‘aprender’ y ‘desaprender’ cuando indica que:

Ahora entendemos el aprendizaje como un proceso dual en el cual, inicialmente, las creencias y los entendimientos interiores deben salir y solamente entonces algo que está afuera puede entrar.

Sin embargo el mismo autor es explícito en puntualizar que ello no significa que:

...el conocimiento previo debe ser expulsado para hacer campo para su sucesor. Más bien estos dos procesos —movimiento del conocimiento de adentro-hacia-afuera y afuera-hacia-adentro— alternan en forma casi infinita.

Entonces, de acuerdo con Schulman (1999), la implicación en la enseñanza es muy clara:

Para estimular el aprendizaje hay que comenzar con el proceso de adentro hacia fuera. La primera influencia sobre el nuevo aprendizaje no es lo que los profesores hacen pedagógicamente sino el aprendizaje que ya está dentro de la mente del aprendiz.

Ello obliga al capacitador a descubrir los marcos de referencia, hábitos y puntos de vista de los aprendices y cómo aquéllos estimulan o frenan el proceso de transformación propuesto. Luego de este diagnóstico recién debe diseñar o rediseñar su proceso de capacitación.

El planteamiento es útil no sólo para comprender de diferente manera el proceso de aprendizaje, sino también para saber qué hacer al enseñar. El concepto de ‘desaprender’ es interesante porque en su formulación más simple refleja la necesidad de identificar, revisar y “dejar ir” (deshacerse de) ciertos aprendizajes previos para incorporar otros nuevos. En gran parte, este es un proceso inconsciente. Sin embargo, cuando lo que hay que ‘desaprender’ reta supuestos básicos o mapas mentales, se convierte en conciente ya que requiere “atención y memoria de trabajo.”¹³ Por razones didácticas, y para tomar conciencia del proceso, se resalta y se destaca esa afirmación porque permite reforzar la idea de que para ‘aprender’ hay que modificar ‘algo’ en nosotros. En ese proceso, el desaprendizaje requiere trabajo y, a la vez, puede causar un sentimiento de pérdida en la medida que implica “dejar ir.”

Una constatación empírica de la utilidad explicativa del concepto de ‘desaprender’ es notar que un motivo –pero no el único– por el que los niños/as aprenden más rápido que los adultos, es precisamente porque tienen ‘menos’ que ‘desaprender’.¹⁴ También lo constatan quienes practican algún deporte y han alcanzado algún dominio del mismo, sin embargo no mejoran más y se sienten estancados en una especie de umbral. Esto debido en parte a las ‘mañas’ –la práctica intuitiva– que si bien han permitido que llegue a su actual nivel de desempeño, también frenan una mejor práctica que requiere aprender nuevas formas de realizar el deporte. Es hasta que se toma conciencia de ellas y se las supera, que habrá una nueva mejoría en el desempeño de la actividad. Es decir hay que ‘desaprender’ las prácticas o los procesos anteriores para ‘aprender’ otros nuevos.

El poder de la propuesta también radica en que lleva a repensar sobre lo que tenemos ‘adentro’ y qué debemos “dejar ir.” Después de haber presentado y discutido la idea de ‘desaprender’ en varias sesiones de capacitación, se anota que el concepto tiene eco en unas personas y resistencia en otras. Por lo general, quienes se sienten incómodos con la idea de ‘desaprender’, son quienes ven el proceso de aprendizaje como mera transferencia lineal, donde lo que y el cómo el aprendiz adquiere el conocimiento, es poco relevante.¹⁵

El peligro radica en presentar esta propuesta como un proceso mecánico y por etapas. Es decir hasta que “algo no salga, nada entra.” Se reitera que el enfoque es dual y simultáneo; tal como es respirar. Además, en el contexto del aprendizaje transformativo propuesto, se requiere reconfigurar significados con lo existente. En otras palabras, si bien se fundamenta en la idea de que el adulto cuenta con un bagaje cognitivo que debe “dejar salir” para que puedan ‘entrar’ los nuevos aprendizajes, esto no significa que ‘desaprender’ está divorciado del proceso de ‘aprender’, partiendo de esa experiencia para volver a ella en un movimiento continuo de reorganización y reconstrucción creando nuevos aprendizajes.

Por lo tanto,

... si en algunas ocasiones se deben dejar salir los aprendizajes no adecuados para aprehender otros nuevos; en otras, serán esos aprendizajes que ya se tienen los que permiten reflexionar y desencadenar otros nuevos. ‘Aprender’ entonces significa ‘desaprender’ pero también reorganizar y reconstruir.¹⁶

Sin embargo, el verdadero desafío está en cómo desarrollar procesos pedagógicos que permitan revisar supuestos; identificar qué y cómo se piensa; qué paradigmas gobiernan nuestras acciones y cómo podemos iniciar a revisarlas.

¿Y ahora qué? Reflexiones prácticas

De algún modo los nuevos enfoques de la educación superior están volviendo a métodos y actitudes sobre el aprendizaje adulto que son más familiares en la educación primaria e incluso en el jardín de infancia. Infatuados por formas de aprendizaje desencastradas, solitarias, intelectuales, ahora los profesores universitarios están redescubriendo el valor de la inmersión directa en la experiencia, el uso de la imaginación y la intuición, de la colaboración, de comprometerse con problemas que imitan la complejidad y la incertidumbre de la vida real, y de reforzar la capacidad de los alumnos y la disposición a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (Claxton, 2001:345).

Sin duda el desafío es grande para los docentes y participantes adultos en los procesos de capacitación. Claxton (2001) al inicio de este acápite habla por sí mismo. No es el propósito de este documento delinear métodos diferentes a los tradicionales para desarrollar el ‘cómo’ ‘aprender’ y, por lo tanto, ‘cómo’ enseñar y que, efectivamente, son más pertinentes para la formación de los gerentes sociales, debido a que ya existen.¹⁷ Entre ellos, se subraya la propuesta de Mintzberg (2004) que es muestra del desafío que se tiene por delante (ver Anexo 1).

Vale la pena destacar desde la perspectiva docente y a partir de la investigación más reciente sobre el comportamiento de los profesores en EE.UU., Alemania y Japón (Stigler y Hiebert, 1999), el hecho de que la manera de enseñar, es resultado de la cultura de enseñanza de la que el docente proviene. Efectivamente, los tres factores más importantes para determinar esta afirmación, son (1) cómo se ha recibido la enseñanza; (2) cómo se percibe lo que enseñan los profesores que se admira; y (3) cómo se ha recibido el entrenamiento para enseñar. Si se considera que en el ámbito universitario de

América Latina y en el de la capacitación el tercer punto es el más débil –en la medida que la mayor parte de nosotros somos empíricos– el primer y segundo aspecto son los que desempeñan un papel determinante en cómo enseñamos. Por lo tanto, para modificar una cultura de enseñanza –frente a un grupo de capacitadores– es clave conocer qué se hace cuando enseñamos y cómo nos ven los participantes en el proceso de enseñanza. Como en muchas otras actividades, en el proceso de capacitación es mucho más importante lo que se hace que lo que se dice.

Sobre la base de la experiencia lograda en el INDES y, en especial, en el Curso de Liderazgo y Gerencia Social,¹⁸ se quiere compartir algunos de los ‘cómo’ que se derivan del enfoque planteado en este texto. Estas actividades y técnicas están enmarcadas en la idea de Kofman y Senge (1993) de que ‘aprender’ —como se entiende en este texto— es peligroso porque para ello hay que “suspender algunas nociones básicas de nuestros mundos y de nosotros mismos”, lo que es muy atemorizante para el ego (ver Cuadro 3). Requiere que la “ansiedad de aprender” o el miedo a tratar lo nuevo que nos parece muy difícil y que puede hacernos parecer tontos, supere la “ansiedad de sobrevivir” –darnos cuenta que para lograr nuestros propósitos, necesariamente hay que cambiar (entrevista a Schein, en Coutu, 2002). Este temor y pugna de ansiedades ocurre en participantes y docentes.

En un plano más general, la propuesta de alejarse del aprendizaje como transferencia de contenidos, centrado en resultados, implica revisar el proceso de aprendizaje. En este esfuerzo, es clave que un enfoque no sólo privilegie lo cognitivo racionalista, sino que explícitamente incorpore lo emotivo y corporal. Como hay una extensa bibliografía sobre esta temática, sólo se sintetizan tres actividades realizadas.¹⁹

1. Para desestabilizar y mover a las personas fuera de su zona de confort y generar emociones –que luego se reflejan en el cuerpo– se han utilizado técnicas de provocación y de desconcierto, tales como los cuestionamientos relativamente perturbadores de inicio, que desplazan el papel tradicional del docente que supuestamente tiene ‘respuestas’ al docente que pregunta y desafía —a veces en forma agresiva— a los participantes. El proceso da lugar a lo que Heifetz (1977) ha llamado *case in point*. Esto implica hacer un caso de análisis sobre lo que se ha inducido en clase. Es decir reflexionar sobre la acción como un “alto en el camino” para ponderar y analizar lo que pasó; por qué ocurrieron esos comportamientos; qué papel tiene cada uno de los participantes y el docente, entre otros. Esto constituye el insumo para revisar los paradigmas o mapas mentales que estaban detrás de todo ello.

Según Parks (1997), quien ha estudiado la pedagogía de Heifetz (1977), “su poder parece estar en parte en la fuerte naturaleza de la experiencia de los conceptos bajo discusión.” Indica, con razón, que “es más, mucho más difícil que los alumnos nieguen lo que es inmediatamente evidente enfrente de ellos o está siendo sentido en sus vísceras.” El autor del presente documento también ha observado, como Parks (1997), que “el experimentar su comportamiento u observar el comportamiento de otros y tener acceso a maneras de interpretarlo en tiempo real y desafiar sus supuestos previos, ayuda a que los alumnos estén enganchados, participen activamente en tratar de entender “qué es lo efectivamente está pasando.”

Cuadro 3. ‘Aprender’ es peligroso

El aprendizaje ocurre entre el temor y la necesidad. Por una parte, se siente la necesidad de cambiar para lograr nuestros objetivos. Por otra, se siente la ansiedad de enfrentar lo desconocido y lo que es poco familiar. Para ‘aprender’ cosas significativas, se debe suspender algunas nociones básicas de nuestros mundos y de nosotros mismos. Esa es una de las proposiciones más atemorizantes para el ego.

La noción tradicional del aprendizaje es transaccional. Hay un aprendiz que tiene cierta manera de operar y cierto conocimiento. Si este conocimiento prueba ser insuficiente o poco efectivo, el aprendiz tiene la capacidad de abandonar parte de él, cambiar otras partes o agregarle nuevas ideas. Esta puede ser una descripción acertada de cómo se aprende a encontrar buenas ofertas o hacer mejores inversiones, pero se fracasa en llegar al meollo del tipo de aprendizaje necesario cuando se cuestionan nuestras creencias profundas y nuestros modelos mentales.

El problema con este enfoque es que el ser no está separado de las ideas y de los supuestos que lo conforman. Los modelos mentales no son como retazos de tela que se pueden poner y sacar. Son las bases estructurales constitutivas de la personalidad. Para todos los fines y propósitos, la mayor parte del tiempo, nosotros somos nuestros modelos mentales.

El aprendizaje requerido para llegar a ser una organización que aprende es el “aprendizaje transformacional.” Las nociones estáticas sobre quiénes somos deben ser dejadas en la puerta. En el aprendizaje transformacional, no existen problemas “ahí afuera” que deben ser resueltos independientemente de cómo se piensa y actúa en articular estos problemas. Este aprendizaje no es, en última instancia, sobre las técnicas y herramientas. **Es sobre quiénes somos.** Muy a menudo se prefiere fracasar una y otra vez en vez de librarse de algunas de nuestras creencias centrales o diagnósticos magistrales.

Esto explica la paradoja del aprendizaje. Aun cuando se expresa la intención de ‘aprender’, realmente lo que significa es la intención de querer *adquirir* alguna nueva herramienta o entendimiento. Pero, cuando se descubre que *para aprender* hay que estar dispuesto a “hacer el ridículo”, a dejar que otro nos enseñe, el aprendizaje ya no nos es tan atractivo.

No es poco coincidente el que virtualmente todas las disciplinas espirituales, sea cual fuere la cultura o el contexto religioso, se practican dentro de las comunidades. Sólo con el apoyo, la percepción profunda (intuición) y el compañerismo de una comunidad, se puede enfrentar los peligros de ‘aprender’ lo significativo.

Fuente: Kofman y Senge, 1993.

Nota: Énfasis del autor del presente documento.

2. También se utilizan dinámicas como medio de generar aprendizaje experiencial. Su objetivo es diferenciar el conocimiento adquirido por un encuentro específico y la experiencia de aquél, obtenido a través de una propuesta de manera indirecta, sin el encuentro o la experiencia relacionada con la información contenida en la propuesta (Heron, 1999). Esto se ha materializado al proveer una experiencia física a través de algún juego o dinámica que, luego, permita analizar comportamientos personales y grupales. Luego se plantea una serie de preguntas claves tanto en el ámbito individual como grupal en tres campos:

- Contenido: ¿Qué pasó?
- Proceso: ¿Cómo se enfrentó la experiencia? ¿Qué estrategias de resolución del problema se desarrollaron y con qué resultados? ¿Cómo afectaron el resultado las nuevas estrategias?
- Premisas: Examen crítico de los supuestos, creencias y valores de la experiencia.

Luego, el desafío del capacitador consiste en cómo llevar lo experimentado y sentido —por lo general a través de una metáfora— a la realidad organizacional y personal de los participantes.²⁰

3. Bitácora de aprendizaje sobre el proceso. La utilización de la bitácora —como en un barco— intenta registrar los hitos en el proceso de capacitación. Es un mecanismo que permite a los participantes reflexionar con la guía del docente sobre lo que está ocurriendo en un momento dado; qué se aprendió; qué queda al final de cada día de capacitación; otros. Si bien el uso de un ‘diario’ está bien documentado en la bibliografía anglosajona sobre gestión,²¹ es importante notar que la costumbre de escribir diarios para reflejar emociones y registrar observaciones sobre el propio comportamiento es menos común en América Latina. Por ende, la introducción de la bitácora de aprendizaje en un proceso de capacitación requiere una explicación que permita al participante saber por qué y para qué será utilizado y cómo engarza con los objetivos de la capacitación. También es necesario asignarle momentos específicos durante el proceso de capacitación para que los participantes hagan sus registros y espacios en los que puedan revisar sus entradas y reflexionar sobre ellas. Hecho de esta manera, es impresionante cuán útil puede ser este último elemento cuando está bien enmarcado dentro del curso para la reflexión y el aprendizaje.²²

¿Cómo aportan estas tres experiencias al proceso de ‘desaprender’ y al aprendizaje transformativo? Primero proveen experiencias concretas que permiten asir los tres ámbitos (cognitivo, emocional y corporal). Luego, estas experiencias pueden ser sujetos de reflexión en acción en el mismo proceso de capacitación, bien sea en el ámbito grupal como individual. Segundo, las tres experiencias buscan revisar supuestos al hacerlos explícitos. Es decir se cuestionan los “mapas mentales”, las acciones, los comportamientos y, en el fondo, las formas de ser. Por último, en ninguno de ellos se construye sobre la ‘información’ —en el sentido tradicional— presentada por el capacitador, sino más bien por una actividad del grupo o del mismo capacitador que luego sirve para examinar los marcos de referencia, hábitos y puntos de vista.

Reitero que lo anterior es sólo ilustrativo para proveer algunas pistas y también para corroborar que no sólo se escribe desde la teoría sino desde la práctica y la propia reflexión sobre la misma. Demás está decir que también se utilizan casos, simulaciones y sociodramas, entre otros, pero, al estar estas metodologías mejor documentadas, en esta oportunidad, no serán analizadas. Sí se destaca, sin embargo, que estas metodologías también están intentando pasar de lo informacional a lo transformacional y que implícitamente tienen el potencial de desarrollar lo que se ha denominado un enfoque holístico hacia la capacitación.

Finalmente hay que mencionar las implicaciones que tienen estos enfoques sobre la práctica docente. Al haber sido formados en un modelo informacional, se tiende a reproducirlos en nuestra enseñanza y llega a ser nuestra “forma de hacer las cosas”. Cambiar hacia un modelo en línea con lo transformacional; construir sobre el aprendizaje de segundo y tercer ciclo y explicitar el ‘desaprender’, implica modificar nuestra pedagogía. En sí mismo permite poner en práctica lo anotado y que, entre otros, supone salir de la zona de confort al revisar los propios paradigmas y, de acuerdo al Diagrama 5, revisar lo que se hace, lo que se piensa y cómo actuamos como docentes. Como

capacitadores profesionales ¡qué mejor manera de aprender al enseñar y modelar ante los participantes!

Reflexiones y postulados finales

A la luz de lo anterior, se propone en este documento que en la capacitación de gerentes —y de liderazgo en particular— es necesario transitar de un modelo de enseñanza informacional hacia uno transformacional para lograr aprendizajes significativos y ayudar a los capacitandos a encontrar nuevas formas de ser, pensar y actuar. ¿Por qué? Porque el ejercicio del liderazgo propuesto, al revisar los paradigmas clásicos sobre el tema e ingresar en el ámbito de la incertidumbre como manera de generar progreso, requiere una estrategia de aprendizaje —personal y grupal— de corte transformativo. Asimismo, en el caso de la gerencia social, si es que se busca formar gerentes comprometidos con los valores del INDES y que sean agentes de cambio, se requerirán estrategias de aprendizaje transformativo que logren desarrollar los cinco marcos de referencia mentales planteados por Gosling y Mintzberg (2002).

Para lograr esta propuesta, los aprendices, y también los docentes, deberán revisar no sólo lo que hacen, sino cómo piensan y quiénes son. El proceso no sólo es cognitivo, también es emocional y corporal. Se plantea un enfoque holístico que trabaje en los tres campos y que en cada uno de ellos el concepto de ‘desaprender’ sea la idea fuerza. Adicionalmente, se sugiere una serie de enfoques, tales como el aprendizaje de primer, segundo y tercer ciclo; la revisión de paradigmas; entre otros.

Siguiendo el espíritu ecléctico de este documento, se pide al lector plantearse un enfoque de pensamiento paradójico, donde pueden coexistir dos o más verdades. A continuación se sintetizan las principales propuestas del texto en un esfuerzo tanto de recapitulación como de provocación:

- ‘Desaprender’ para ‘aprender’. Esto no significa que sean procesos separados, sino más bien simultáneos. En la medida que la persona aprende, también desaprende. ‘Desaprender’ significa “dejar ir” ciertos conocimientos, supuestos, destrezas, modos de pensar, entre otros, para permitir que afloren y se desarrollen nuevos marcos mentales y destrezas, haciendo explícito el proceso de ‘desaprender’. Se argumenta que es mediante el ‘desaprendizaje’ que se construye lo demás, es decir las siguientes propuestas.
- Pasar del paradigma informacional —en el que la mayoría ha sido socializado debido a experiencias educativas anteriores— al paradigma transformacional; así como transitar de un pensamiento de una vuelta a uno de doble vuelta, debe ser el punto central de la capacitación gerencial y de liderazgo.
- ‘Aprender’ no es adquirir información ni tampoco conocimiento.
- ‘Aprender’ es un proceso y no un producto. Por ende, la enseñanza adecuada radica en el proceso de aprendizaje.
- Revisar lo que el aprendiz ya sabe, como primer paso del proceso de enseñanza. Siguiendo a Ausubel (1968, citado en Schulman, 1999): “El factor más importante influyendo en el aprendizaje es lo que el aprendiz ya sabe.” Por ende: “Averigüe esto y enséñele en consecuencia.”

- ‘Aprender’ no radica sólo en el hacer, sino en la reflexión crítica de lo que se ha hecho.
- ‘Aprender’ significa salir de la zona de confort. Es decir, el ‘desequilibrio’ y la tensión creativa son necesarios y útiles en un proceso de aprendizaje profundo, que requiere revisar maneras de hacer, pensar y ser.
- ‘Aprender’ no es sólo una actividad cognitiva. Al contrario, lo cognitivo descansa sobre lo emotivo y lo corporal. Entonces, incorporar lo emotivo y lo corporal a nuestra capacitación es vital para lograr mayor impacto en los tres dominios.
- Entonces, la curiosidad y humildad son requisitos imprescindibles para ‘aprender’ por parte de los aprendices y de docentes. Sin ellas no se puede explorar nuevos territorios ni aceptar que no se sabe y que se debe desaprender para aprender.

Anexo 1. Diez reglas de enseñanza en la educación de gerentes

1. No los atiborre de información.
2. No los sature con información.
3. No los embuta con información.
4. Planifique una hora extra por sesión pero no lo comunique a los docentes hasta que lleguen al curso. Así tendrán más tiempo para abrir la discusión entre participantes.
5. 'Predique' menos. Los participantes tienen que aprender tanto de sí mismos como de los docentes. Lo que importa es qué aprenden, no lo que usted les enseña.
6. Deje que los participantes exploren los temas de acuerdo con sus intereses.
7. Sea flexible. Permita que la discusión continúe y, si es necesario, reduzca el material por 'cubrir'.
8. Escuche
9. Escuche
10. Escuche.

Fuente: Mintzberg, 2004.

Bibliografía

- Abram, D. (1997). *The Spell of the Sensuous. Perception and Language in a more-than-human world*. New York: Vintage Books.
- Argyris, C. (1997). "Learning and Teaching: A Theory of Acting Perspective." *Journal of Management Education* 21(1):9-26.
- Argyris, C. y D.A. Schön (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Atherton, J.S. (1999). "Resistance to Learning: a discussion based on participants in in-service professional training programmes." *Journal of Vocational Education and - Training* 51(1): 77-90.
- Atherton, J.S. (2003). *Doceo: Learning as Loss* 1. www.doceo.co.uk/original/learnloss1.htm. (Consultado el 7 de febrero de 2005).
- Bickford, D. y J. Van Vleck (1997). "Reflexions on Artful Teaching." *Journal of Management Education* 21(4): 448-472.
- Bligh, D.A. (2000). *What's the use of lectures?* San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Aula Abierta.
- Carreras, C. (2003). *Aprender a formar. Educación y procesos formativos*. Barcelona: PAIDOS.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: PAIDOS.
- Cornella, A. (2000). *Aprender y desaprender. Los factores de éxito en Internet*. www.infomana.com/
- Cottín, A. G. (2001). "Desaprender Primero." www.utp.ac.pa/articulos/desaprender.html (Consultado el 26 de febrero de 2004).
- Coutu, D. (2002). "The Anxiety of Learning. Entrevista a Edgar Schein". *Harvard Business Review*.
- Currie, G. y D. Knights (2003). "Reflecting on a Critical Pedagogy in MBA Education." *Management Learning* 34 (1): 27-49.
- Dirkx, J. M. (2001). "The Power of Feelings: Emotion, Imagination and the Construction of Meaning in Adult Learning." En Sharan B. Merriam (ed.) *The New Update on Adult Learning Theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doolittle, P.E. (1999). "Constructivism and Online Education." <http://edpsychserver.ed.vt.edu/workshops/tohe1999/tohe2.html> (Consultado el 5 de febrero de 2005).
- Drucker, P. (2002). *Escritos fundamentales. 2. El Management*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Duart, J. M. y A. Sangrà (comps.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: GEDISA.
- Echeverría, R. (2002). *Ontología del lenguaje*. 6ta ed. Santiago de Chile: Océano.

- Freire, P. (1970/2000). *Pedagogía del oprimido*. 53 ed. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1999). "Enseñar no es transferir conocimiento." *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. 3ra ed. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Goleman (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gosling, J. y H. Mintzberg (2004). "The Education of Practicing Managers". *MIT Sloan Management Review*.
- Gosling, J. y H. Mintzberg (2002). "The Five Minds of a Manager." *Harvard Business Review*.
- Hargrove, R. (2003). *Masterful Coaching*. San Francisco: Jossey Bass/Pfeifer.
- Heifetz, R. y M. Linsky (2003). *Liderazgo sin límites. Manual de supervivencia para managers*. Barcelona: PAIDOS.
- Heifetz, R. A. (1977). *Liderazgo sin respuestas fáciles: Propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles*. Barcelona: PAIDOS.
- Heron, J. (1999). *The Complete Facilitator's Handbook*. Londres: Kogan Page.
- Hill, L. (2001). "The Brain and Conciousness: Sources of Information for Understanding Adult Learning." En Sharan B. Merriam (ed.) *The New Update on Adult Learning Theory*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Kegan, R. (2000). "What "Form" Transforms? A Constructive Development Approach to Transformative Learning." En Jack Mezirow and Associates, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The mental demands of everyday life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self. Problems and Process in Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kitchener, K. (1983) "Cognition, Metacognition and Epistemic Cognition." *Human Development*. 26: 222-223.
- Kofman, F. y Senge, P. (1993). "Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations." *Organizational Dynamics*. 22 (2): 1-5.
- Leamnson, R. (2000). "Learning as Biological Brain Change." *Change*, p. 34-40.
- Mezirow, J. (2000). "Learning to think like an adult." En Jack Mezirow and Associates, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mintzberg, H. (2004). "Third-Generation Management Development." *Training and Development*. March.
- Mokate, K. y J.J. Saavedra (2005). "Gerencia Social: Un enfoque intergral para la gestión de políticas y programas sociales." (mimeo).

- Morin, E.; E. R. Ciurana y R. D. Motta (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Oberlechner, T. y V. Mayer-Schoenberger (2002). "Through Their Own Words: Towards a New Understanding of Leadership Through Metaphors." *Faculty Research Working Paper Series*, John F. Kennedy School of Government, Harvard University. (Disponible en http://ssrn.com/abstract_id=357542).
- Pagés, A. (2000). "Profesionalización en entornos virtuales integrados." En Duart, José M. y Albert Sangrà (comps.) *Aprender en la virtualidad*. Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: GEDISA.
- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Parks, S. D. (1997). "The Art of Learning Leadership. Un informe para la Lilly Endowment". Harvard University. (mimeo).
- Perriton, L. y M. Reynolds (2004). "Critical Management Education. From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal." *Management Learning* 35 (1).
- Ramsey, J. V. (2002). "Learning journals and learning communities." *Journal of Management Education* 26(4).
- Ratey, J. (2002). *A User's Guide to the Brain. Perception, Attention and the Four Theaters of the Brain*. New York: Vintage Books.
- Reynolds, M. (1999). "Grasping the Nettle: Possibilities and Pitfalls of a Critical Management Pedagogy." *British Journal of Management* 9.
- Salinas, C. (2002). "Aprender y desaprender. Técnicas de Estudio para gente mayor." <http://usuarios.iponet.es/ddt/desaprender.htm> (Consultado el 26 de febrero de 2004).
- Schulman, L. (2000). "Making Differences: A Table of Learning". www.carnegiefoundation.org/elibrary/docs/printable/making_differences.htm
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Sin Lugar: Basic Books.
- Schulman, L. (1999). "Taking Learning Seriously." *Change*.
- Stigler, J.W. y J. Hiebert (1999). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: Free Press.
- Taylor, K.; C. Marienau y M. Fiddler (2000). *Developing Adult Learners. Strategies for Teachers and Trainers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional Intelligence at Work*. San Francisco: Jossey Bass.

Notas

¹ Agradezco los comentarios a las versiones anteriores de Juan Carlos Cortázar, Gustavo Cuadra, Mónica Escalante, Yolanda Gayol, Karen Mokate y Javier Moro; así como las sugerencias de los lectores externos. También reconozco el apoyo editorial de Annabella Gaggero y Michelle Farrell en la elaboración de este trabajo. La responsabilidad por la versión actual es exclusivamente mía.

² Claxton (2001), refiriéndose a Europa y al escribir desde Inglaterra, nos dice: “En ninguna parte es tan evidente como en las universidades la confusión entre el desarrollo de la facultad de aprender y el desgaste de la educación intelectual.” Ello remite a la forma en que se concibe la educación —aspecto que se tratará más adelante. Duart y Sangra (2000) respaldan esa afirmación desde España —y por lo tanto más cerca a América Latina: “... a menudo se confundía la libertad de cátedra con los conocimientos sobre estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje. De hecho, la cuestión más importante era transmitir contenidos. *Cómo se hiciera, daba lo mismo*: había gente que superaba las materias y gente que no.” (Énfasis del autor).

³ Entendido como la actividad de devolver trabajo a la gente para que realice trabajo adaptativo y aprenda nuevas formas de ser en aras de generar progreso hacia la solución de sus problemas.

⁴ El excesivo énfasis en las clases magistrales de ninguna manera es exclusivo sólo de la realidad de América Latina, o, en su caso, del INDES. Similares quejas se tienen de las escuelas inglesas de negocios (Currie y Knights, 2003).

⁵ A modo de ejemplo se menciona que se le ha introducido como concepto y es parte del marco analítico del Curso de Liderazgo y Gerencia Social del INDES, en el que se utiliza un cuestionario de medición.

⁶ Según la teoría de la fenomenología de Husserl y Merlau-Ponty, el cuerpo es como la interfaz de inserción en el campo de la experiencia. Para una síntesis, ver Abram (1997).

⁷ Mayores detalles en www.newfieldnetwork.com

⁸ Esas cuatro formas son: (1) Establecer, configurar y mantener la intersubjetividad; (2) relacionar los acontecimientos, las expresiones y el comportamiento con la medida tomada; (3) construir los particulares en un contexto normativo —referido al significado en su relación con las obligaciones, normas, expresiones de conformidad y desviaciones; (4) hacer propuestas —aplicación de reglas de los sistemas simbólico, sintáctico y conceptual, empleados para lograr significados descontextualizados e incluso reglas de inferencia y lógica, así como distinciones como todo/parte, objeto/atributo e identidad/alteridad.

⁹ (1) En el primer nivel, el individuo computa, memoriza, lee y comprende; (2) en el segundo nivel (meta cognición), monitorea su progreso y los productos a medida que desempeña tareas del primer nivel cognitivo.

¹⁰ Se refiere a la práctica y destreza para “sobre la marcha explicitar, criticar, reestructurar y poner a prueba la comprensión intuitiva del fenómeno experimentado. A veces toma la forma de conversación reflexiva sobre la situación” (Schön, 1983:241-242).

¹¹ Para una interesante discusión sobre el aprendizaje como ‘pérdida’, véase Atherton (2003). Para un estudio sobre la resistencia al aprendizaje en los programas de capacitación profesional, ver Atherton (1999).

¹² También lo he encontrado en una entrevista a Edgar Schein (Coutu, 2002) en el Harvard Business Review y, por ende, dirigido a gerentes; así como en tres artículos en español en la web; cada uno aplicado a un contexto específico. El primero (Cornella, 2000) está relacionado con la necesidad de adaptarse al

cambio para tener éxito en el Internet; el segundo (Cottín, 2001), dirigido a facilitadores en la sociedad del aprendizaje; y el tercero (Salinas, 2002), como una técnica de estudio para adultos de la tercera edad.

¹³ Entre las varias acepciones de conciencia, se utiliza la propuesta de Ratey (2002:139) precisamente porque destaca que la conciencia –desde una mirada fisiológica– es el “tiempo de atención que toma la memoria” (attention times working memory).

¹⁴ Hay que reconocer que, por lo general, los niños tienen menos temor a ‘aprender’ porque su sentido de la ‘vergüenza’ es menor que en un adulto y, por ende, son más abiertos a tratar de experimentar.

¹⁵ Morin, Ciurana y Motta (2003: 67-68) destacan que este posicionamiento es adverso al desarrollo del pensamiento complejo y son muy críticos al respecto cuando tipifican dos tipos de ignorancia: “la del que no sabe y quiere aprender y la ignorancia (más peligrosa) de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo, que avanza haciendo luz allí donde antes había oscuridad, ignorando que toda luz también produce, como efecto, sombras.”

¹⁶ Agradezco esta síntesis a uno de los lectores externos.

¹⁷ A modo de ejemplo sobre esta literatura, véase: Bickford y Van Vleck (1997); Carreras (2003); Palmer (1998) y Taylor y Fiddler (2000), entre otros.

¹⁸ Curso de seis días dirigido a personas que han desempeñado funciones de responsabilidad durante más de diez años de experiencia profesional. Hasta agosto de 2004, se ha ofrecido en cinco oportunidades y cuenta con 90 egresados. Para más detalles del curso ver <http://indes.org/liderazgo/>

¹⁹ Se agradece la colaboración del colega José Jorge Saavedra en la transición hacia este terreno. Él introdujo al autor a muchas de estas actividades y, luego, en conjunto, se desarrollaron otras nuevas.

²⁰ Las metáforas al “construir puentes entre lo que sabemos y lo desconocido, de lo familiar a lo extraño...nos ayudan a entender y a interactuar con fenómenos que de otra manera serían muy abstractos y muy complejos” Oberlechner y Mayer-Schoenberger (2002). Ratey (2002:5), por otra parte, indica que el cerebro trabaja por analogías o metáforas.

²¹ Véase Ramsey (2002) y la bibliografía ahí citada, entre otros.

²² Por ejemplo, en los cursos de Liderazgo y Gerencia Social, entre el 90 por ciento y 100 cien por ciento de los participantes utilizan la bitácora y sólo el 6 por ciento declara que le fue “poco útil” en su aprendizaje. Este es un motivo por el cual el logro del “mayor auto conocimiento”—uno de los objetivos de aprendizaje del curso— es el logro mejor alcanzado en opinión de los participantes.