



Estudio comparativo de dos métodos de aprendizaje experiencial en organizaciones

**Tesis de grado para optar al grado de
MAGÍSTER EN GESTIÓN DE PERSONAS Y DINÁMICA ORGANIZACIONAL**

Alumno: Sebastián Perry F.

Profesor Guía: Eduardo Acuña A.

Santiago, Mayo de 2015

Agradecimientos

Al profesor Eduardo Acuña por su compromiso por el trabajo y el aprendizaje constante

A mis padres por su acompañamiento y apoyo

A Laura por la lealtad, la contención y su participación activa en el desarrollo de este trabajo

Y a mi hijo Bautista, por ayudarme a distinguir lo fundamental en el aprendizaje a través de la experiencia

Introducción

Hoy en día las organizaciones han debido desarrollar programas de cambio interno para lograr una mayor flexibilidad frente a entornos cada vez más dinámicos, volátiles y cambiantes. Para este fin, se suelen utilizar técnicas de recursos humanos que les permitirían descentralizar y dar más autoridad a las personas para la toma de decisiones (Perez Arrau, Eades y Wilson 2012, Acuña 2012, Rodríguez 2001). El proceso de organizar y generar programas de cambio siempre refleja y contiene en sí mismo un aprendizaje que debe ser abordado, pero al mismo tiempo requiere de la creación de reglas y límites que pueden, sin reconocerlo, restringir las capacidades de individuos y grupos para aprender de dichos cambios. Dado lo anterior, han surgido una serie de estudios desde disciplinas y corrientes académicas diversas, que han buscado comprender e identificar los factores que se relacionan con el fenómeno del aprendizaje, de modo de incrementar la efectividad en el logro de las tareas grupales (Miller 1993, Vince 2002). A pesar de lo anterior, todavía no existiría una teoría unificada que haya comprendido el aprendizaje de forma consistente (Vince 2002).

El propósito de este documento es el realizar un análisis comparativo de dos modelos actuales del aprendizaje experiencial en organizaciones. Para este fin, el ensayo se divide en cuatro secciones: la primera de ellas busca presentar las ideas fundamentales y aplicaciones metodológicas del modelo de *aprendizaje para la acción* desarrollado por Argyris (Argyris 1977, Raelin 1997), cuya perspectiva ha adquirido una gran relevancia en la comprensión del aprendizaje y el cambio en organizaciones; la segunda sección busca presentar la visión de las perspectivas socioanalíticas y sus metodologías de *investigación - acción*, las cuales permiten profundizar en la comprensión de los factores inconscientes en el aprendizaje experiencial en organizaciones y grupos. Esta indagación considera básicamente las observaciones incorporadas desde la teoría de relaciones objetales (Klein 1959), los fenómenos grupales y sus aspectos inconscientes para el aprendizaje experiencial en grupos (Bion 1979; 1987) y sus proyectos posteriores que se destacan el aprendizaje experiencial en la gestión actual de organizaciones (Vince 1998; 2002, Miller 1993; 2005). Cada una de estas perspectivas será analizada en base a las siguientes categorías: Definición de aprendizaje, paradigma teórico, métodos y aplicaciones. La tercera sección se aboca a realizar un análisis comparativo que sintetiza los aportes de las perspectivas abordadas, incluyendo sus

similitudes y diferencias. Las conclusiones se orientan básicamente a identificar posibilidades y limitaciones de utilizar los modelos presentados en el contexto de las organizaciones chilenas a partir de los actuales modelos de gestión.

Desde el ámbito de las intervenciones del management, históricamente muchos líderes organizacionales y unidades encargadas del desarrollo de personas, para mejorar rápidamente el desempeño, han orientado sus intervenciones y proyectos replicando técnicas utilizadas por otras empresas. Esta mirada se suele enfocar en la búsqueda de resultados visibles y a corto plazo que les permitan ganar el aplauso rápido de directivos, pero dejan de lado las raíces de donde se originan los problemas. Así visto, se asume que las organizaciones para poder aprender, sólo deben articular una visión clara, proporcionar incentivos y brindar mucha capacitación (Argyris 1990, Argyris 1991). Estas intervenciones se sustentan sobre modelos de pensamiento que se erigen desde el saber experto, que comprenden a las organizaciones como realidades convencionales y suponen que las personas pueden actuar de forma objetiva y libre de sesgos valóricos (Acuña y Sanfuentes 2013a, Smircich 1983). Los modelos de gestión de recursos humanos que están detrás de estas intervenciones se sustentan en una visión sociopolítica que se desarrolla desde una ética de consumo materialista e individualista, cuyas prácticas han preparado el terreno tanto económico como cultural para que las personas tengan una nueva mirada acerca de sí mismos, seduciéndolos a transformarse en ganadores, campeones y héroes. El control mediante la acción racional e instrumental, ha buscado brindar autonomía práctica y un mayor *empoderamiento* a las personas para lograr la excelencia, pero al mismo tiempo se ha ido colonizando su dominio afectivo. Desde ésta lógica de pensamiento, los empleados suelen ser alentados a entramparse en un proceso complejo de ingeniería social que busca estructurar las situaciones de trabajo a través de un intensivo entrenamiento, planificación y aprendizaje continuo, disciplinando sus sentimientos de ansiedad respecto al cambio (Willmott 1993).

Una de las formas más utilizadas hasta hoy para fomentar el aprendizaje en organizaciones está orientado a la utilización de ambientes de aula, aunque desafortunadamente la transferencia de los aprendizajes es baja o casi nula (menos de un 5% de los aprendices logran transferir su instrucción en el trabajo) (Raelin y Coghlan 2006). Para comprender el aprendizaje adulto, debemos reconocerlo y localizarlo en situaciones que no sólo estén situadas en contextos formales como universidades y salas de clase. Las personas aprenden también de sus relaciones y tareas de la vida cotidiana

tales como puestos de trabajo, hogar y actividades familiares. Para lograr aprender en el puesto de trabajo se debe considerar la forma en que se exploran y articulan sus propios roles y la forma en que se relacionan con otros, por lo que se hace indispensable que las intervenciones organizacionales permitan que los profesionales logren reflexionar acerca de la acción, aprender acerca de los eventos en la medida que van ocurriendo (Raelin y Coghlan 2006, Stein 2004).

Algunas investigaciones actuales concuerdan en la idea de que aprender a través de la experiencia puede ser entendido como la base para producir el conocimiento, más allá de los conceptos abstractos y contenidos teóricos convencionales (Raelin y Coghlan 2006, Stein 2004, Fenwick 2000, Bion 1987, Vince 1998; 2002, Acuña 2013). Actualmente han ido emergiendo investigaciones que declaran que aprender a través de la experiencia implicaría abordar las dinámicas y relaciones que se desarrollan al interior de los grupos, incluyendo aspectos emocionales que puedan emerger y que en ocasiones pueden ser difíciles de gestionar, pero que suelen ser un elemento básico para aprender de la experiencia. Los modelos de *aprendizaje para la acción* y de *investigación – acción* han buscado abordar estas dinámicas, promoviendo intervenciones que aborden experiencias de cambio a través de problemas reales del sistema social, con la participación de los mismos clientes en el diagnóstico y la toma de decisiones respecto a sus problemáticas. Estas últimas estarían asociadas a supuestos inconscientes que provienen de modelos de pensamiento que rara vez se observan, y que pueden ser originados por modelos de gestión positivista (Argyris 1977, Acuña 2013, Acuña y Sanfuentes 2013a, Raelin y Coghlan 2006). Los modelos a la base de las metodologías socioanalíticas plantean que detrás de las dinámicas organizacionales existen emociones compartidas inconscientes por los grupos, las cuales resultan ser una fuente de exploración que resulta ser indispensable para el aprendizaje organizacional, aunque muchas veces suele ser un conocimiento que las organizaciones evitan, intentando neutralizarlo o reprimirlo, dado que puede ser significado como una amenaza a la estabilidad del sistema (Acuña 2013, Vince 2002). Esto se representa habitualmente en dinámicas grupales donde las personas prefieren mantener el silencio, dado que existe la creencia de que lo que se piensa puede ser inadecuado, incorrecto o que pueda reflejar algún tipo de incompetencia, pero al mismo tiempo se cierra a la posibilidad de aprender, dada la ansiedad que puede surgir ante el riesgo a la confrontación (Acuña 2013, French y Simpson 2015, Vince 2002). La exploración y análisis de estos elementos puede ser de utilidad para comprender la forma

en que individuos y grupos pueden aprender a través de la experiencia en las organizaciones en las que participan.

En base a lo anterior, el interés del autor para el desarrollo de este ensayo se basa principalmente en explorar y generar iniciativas que permitan a los individuos y grupos abordar la complejidad total de la experiencia, desarrollar madurez respecto a su tarea y generar conocimientos que sean útiles para la mentalidad y acción productiva en organizaciones (Argyris 1993, Bion 1979; 1987, Miller 1993). La relevancia del presente estudio le permite a su autor, desde su rol actual como encargado de capacitación y desarrollo de personas, profundizar en su análisis en la materia, examinar tanto sus propios supuestos y estados emocionales como los de los grupos y organizaciones en los que forma parte, reconociendo la forma en que pueden interferir en las acciones y tareas que se realizan de forma cotidiana. También se posibilitaría la capacidad de conocer modelos de intervención innovadores que le permitan gestionar de mejor forma el impacto de su rol, incluyendo la participación activa de los actores de la organización en la gestión de sus aprendizajes.

La educación no tiene fin. No se termina la educación al leer un libro, pasar un examen. La totalidad de la vida, desde el momento de nacer hasta el momento de morir, es un proceso de aprendizaje.

Jiddu Krishnamurti. Sobre la Educación.

*Sólo se aprende aprende aprende
de los propios propios errores.*

Gonzalo Rojas. El Espejo

El aprendizaje organizacional desde la mirada de Chris Argyris

Introducción

De acuerdo a Argyris, los directivos suelen aceptar la implementación de programas de cambio que posteriormente suelen fracasar. Esto tiene relación principalmente con los criterios que se utilizan para valorar el éxito, dado que los resultados que se buscan lograr se orientan al corto plazo buscan generar una mejora de la imagen externa de la organización. Los directivos toman la responsabilidad de estos programas, suelen estar imperiosamente ligados a una serie de normas o costumbres que fortalecen los problemas en lugar de solucionarlos, y les impiden cambiar lo que ellos consideran que deben cambiar (Argyris 1990). Normalmente, ni los directivos ni las organizaciones suelen ser conscientes de estas paradojas, no logran reconocer la forma en que se suelen producir y reproducir estos errores, y tampoco existen en ellos ningún método para protegerse y evitarlos. Dichos errores consumen una gran cantidad de tiempo y esfuerzo de los ejecutivos, y cuando salen a la luz, generan una gran frustración en ellos. Para Argyris (1990), esta frustración sería el origen de la producción y reproducción de dichos errores, y sus tesis se orientan a explicar el origen y la forma de resolver esta problemática. Esta mirada incorpora la idea de que existen factores inconscientes en el proceso de aprendizaje, de modo que la acción de personas y grupos estarían mediadas por elementos que han quedado fuera de su observación.

Comprensión del aprendizaje en organizaciones

El aprendizaje organizacional para Argyris es entendido como un proceso de detectar y corregir errores, los que pueden ser comprendidos como cualquier característica de un conocimiento o forma de conocimiento que pueda inhibir el aprendizaje. Este aprendizaje ocurre entonces cuando existe un ajuste directo entre las intenciones y las consecuencias que se buscan producir (Argyris 1977, Argyris 1995). Existirían al menos dos formas de corregir errores: una es cambiando la conducta (por ejemplo disminuir los chismes o comentarios negativos entre personas), o cambiar el programa maestro que está detrás de la conducta (corregir aquello que hace que las personas inicien los chismes o comentarios negativos, aunque ellos digan que no tienen la intención de hacerlo). El foco del aprendizaje desde esta mirada, debe orientarse a enseñarles a las personas a razonar acerca de sus propios comportamientos, indagando acerca de las estrategias que ellos utilizan para lograr sus resultados (Argyris 1991, Argyris 1995). En muchas ocasiones, estas estrategias están diseñadas para mantenerlos alejados y soslayar las diferencias que para ellos pueden ser vistas como vergonzosas o amenazantes. De esta forma, se comprende que detrás de la idea que las personas tienen de las organizaciones, siempre existen supuestos y modelos compartidos de pensamiento que dominan la acción de las personas, las cuales suelen ser inconsistentes entre sí. A pesar de que Argyris no realiza la distinción respecto a individuos y grupos, sí reconoce que existen modelos y estrategias de pensamiento prediseñadas, compartidas de forma colectiva, las cuales les serían de utilidad para evitar emociones que para ellos puedan ser frustrantes o dolorosas.

Las dos teorías que para el autor están detrás de cada acción son las siguientes:

- *La teoría postulada u oficial:* es la teoría compartida por personas de la organización, la cual está relacionada con las reglas, estructuras y políticas explícitas en su interior. Son aquellas cosas que las personas dicen que hacen.
- *La teoría en uso:* Es aquella que se diseña desde la observación del comportamiento de otros a través de mecanismos de ensayo y error, y que suele quedar implícita en cada conducta, especialmente cuando es incongruente con la oficial. La teoría en uso de las personas refleja la forma en que ellas realmente actúan, más allá de lo que se declara oficialmente. Dichas teorías funcionarían como un diseño o programa maestro

que las personas tienen almacenados en su mente para modelar e implementar sus acciones. Estas teorías van más allá de la edad, el sexo, el estatus económico y la cultura, y suelen ser consistentes con sus conductas a pesar de que las personas busquen actuar de manera distinta. Dicha teoría se fundamenta según Argyris en valores básicos universales, los cuales suelen ser utilizados con el fin de evitar frustraciones o sentirse vulnerables o incompetentes, describiéndose de la siguiente manera:

- Ser los únicos controladores de la situación
- Maximizar el “ganar” y reducir al mínimo el “perder”
- Suprimir los sentimientos negativos
- Ser lo más “racional” posible, definiendo objetivos y observando el comportamiento para lograrlo. (Argyris 1991, Argyris 1993).

Las personas y grupos suelen compartir estos diseños, y a pesar de que sus conductas pueden variar de múltiples maneras, la teoría en uso suele ser la misma para todos. Por ejemplo, las conductas utilizadas para conservar una buena imagen puede variar de múltiples formas, pero las proposiciones que se encuentran detrás del diseño se mantienen de la misma manera: Cuando surge una situación frustrante o amenazante, se evade la situación y se busca la forma de cubrir esa evasión (Argyris 1995).

En este sentido, individuos y grupos habrían diseñado estrategias de acción con el objetivo de evitar sentirse vulnerables. En este sentido, se asume que cualquier muestra de vulnerabilidad debe ser rechazada. A partir de las teorías en uso, las organizaciones desarrollan las denominadas rutinas defensivas, las cuales son entendidas como cualquier acción, política o práctica que prevenga a sus participantes de vivir algún tipo de experiencia embarazosa, pero al mismo tiempo los previene de descubrir las causas de estas experiencias (Argyris 1995). Es así como emergen dos tipos de aprendizaje en la organización:

I. El aprendizaje de bucle simple o modelo I

El aprendizaje de bucle simple es aquel que se utiliza cuando los miembros de la organización colaboran para responder a los cambios del entorno, manteniendo los rasgos centrales de la teoría en uso, pero no se cuestiona la norma ni se modifica el statu quo. Con el razonamiento defensivo las personas suelen mantener ocultas las premisas,

inferencias y conclusiones que conforman su comportamiento, evitando comprobarlas de un modo verdaderamente independiente y objetivo. Debido a las imputaciones que entran en el razonamiento defensivo nunca pueden ser debidamente comprobadas dado que existe un acuerdo tácito de no explorarlas, de este modo es que surge un bucle cerrado impermeable a los puntos de vista opuestos que sigue manteniendo este tipo de aprendizaje (Argyris 1991).

Cualquier situación que amenace e implique la pérdida de control de las personas y despierten algún tipo de emoción que pueda sentirse como negativa, es cuando se provoca el aprendizaje de bucle simple. Como señala Argyris (1991), las personas acuden a mecanismos de autocensura que ayudan a sostener el modelo, pero al mismo tiempo utilizan los sistemas defensivos para evitar las experiencias emocionales que pueden emerger de la forma en que se relacionan entre ellas al interior de la organización. De este modo, se pierde la capacidad de dar a conocer los puntos de vista que pueden ser relevantes para reconocer errores y realizar acciones más efectivas.

Este modelo también incluye la existencia de virtudes de carácter social, las cuales se aprenden a muy temprana edad, lo que las hace familiares y reconocibles en el discurso de las personas cada vez que los grupos se enfrentan a algún tipo de situación que pueda ser entendida como peligrosa. Estas se corresponden cuando las personas utilizan los *elogios* y la *amabilidad* para hacer sentir bien al otro, pero al mismo tiempo se evita cualquier comentario o declaración que pueda hacer sentir a los demás como responsables, o traer a la mesa cualquier emoción que pueda despertar alguna falta de control unilateral ante los hechos. También se valora el hecho de no *mentir* a los demás, pero se evita decir al otro lo que se piensa o siente respecto a lo que él hace. Las personas que suelen tener más poder, quienes al mismo tiempo tienen altos grados de especialización profesional y que se reconocen a sí mismos como expertos, también manifiestan virtudes como la *integridad* y la *determinación*. Dichas virtudes se activan cuando su forma de hacer el trabajo resulta de alguna manera cuestionada, y se traducen en acciones en las que estos expertos ostentan el poder levantando el tono de voz y generando acciones en los que impongan sus propios puntos de vista. Quienes se consideran expertos en ciertos temas específicos, muchas veces obstaculizan la productividad de las organizaciones, dado que suelen estar preocupados de defender su identidad respecto al hecho de “ser expertos”. Cualquier elemento que les dé la sensación de salir de ese rol y les quite la sensación de control, puede ser percibido como una

amenaza. Por otro lado, los empleados de menor rango o que no tengan títulos de expertos, cuentan historias de disputas de personas de mayor poder para justificarse de no realizar ningún tipo de progreso, distanciándose lo suficiente de cualquier conflicto para poder actuar con cierta tranquilidad y no ver amenazada la estabilidad de su trabajo. Cuando este modelo se ejecuta eficazmente para enfrentar situaciones o problemáticas peligrosas, el resultado es que los implicados se vuelven defensivos, y en cierta medida, las acciones de los expertos se vuelven contraproductivas. Básicamente se trata de mantenerse siempre en lo políticamente correcto, a menos que tu posición de experto pueda ser puesta en duda. Los errores no suelen originarse por falta de conocimiento o ignorancia sino que más bien obedecen a la hábil realización del modelo I (Argyris 1990). La teoría en uso del modelo I es un aprendizaje reiterativo que requiere de esfuerzo para ser integrado por los individuos, se aprende observando a otros, y las consecuencias de sus estrategias suelen provocar malos entendidos, generan profecías autocumplidas (lo que se dice que va a suceder termina siendo una realidad de tanto repetirlo), y las personas y grupos se terminan impermeabilizando ante cualquier aprendizaje que los haga sentir implicados en su creación. De este modo las teorías del modelo I no permiten que los supuestos que lo gobiernan puedan ser modificados (Argyris 1995).

Aquí se reconoce de forma implícita la existencia de factores políticos en el aprendizaje, ya que muchas veces son los expertos, y así las personas de mayor jerarquía, quienes pueden obstaculizar el aprendizaje al interior de la organización a lo que el autor denomina la *Competencia Incompetente*. Esto se debe a que desde la teoría en uso del modelo I, las personas deben mantener incuestionable su imagen de expertos, y cualquier comentario que surja y atente contra esta idea, puede ser atacada a través de la *integridad* y la *determinación*.

II. El aprendizaje de bucle doble o dialéctico

Este tipo de aprendizaje suele emerger en circunstancias en las que las organizaciones se ven desafiadas a generar algún tipo de cambio. Normalmente surgen tras alguna crisis precipitada por eventos del entorno; una revolución desde dentro tales como un nuevo tipo de gestión o desde fuera, tal como alguna interferencia política; una crisis creada en función de movilizar a la organización (Argyris 1977).

Las conductas de las personas que realizan este tipo de aprendizaje ilustran abiertamente la forma en que llegan a realizar sus conclusiones. En esta medida, cuando los individuos y grupos aprenden de forma *dialéctica*, pueden observar la forma en que las políticas y metas de forma autónoma, lo que muchas veces puede implicar revelar errores que han estado implícitos en la forma de actuar de individuos y grupos. De este modo, serían las mismas personas quienes son capaces de proporcionar el aprendizaje de forma activa, Para comprender la forma en que funciona el aprendizaje de bucle doble, el autor utiliza la metáfora de un termostato que está programado para mantener la temperatura a 20 grados, dicho termostato va generando variaciones hasta llegar a mantener esa temperatura esperada para luego desconectarse. Si el termostato fuese capaz de preguntarse a sí mismo porqué está programado a 20 grados, entonces estaríamos hablando de un aprendizaje de bucle doble (Argyris 1977). Este aprendizaje ocurre cuando se cuestionan las políticas y objetivos subyacentes detrás de la organización, lo que ocasiona una nueva forma de trabajar con el problema de la organización.

Es relevante destacar que cuando las necesidades de cambio emergen de crisis precipitadas, se pueden generar dificultades a largo plazo ya que el problema surge mucho después que la misma necesidad de abordarlo. Las consecuencias a partir de esto son: que la lealtad de aquellos que alguna vez estuvieron alertas ya dejó de valorarse en su momento; los que no estaban alerta deben reforzar sus anteriores conductas luego del cambio, ya que aprendieron actitudes pasivas en la espera de que las cosas sucedan; el cambio luego de las revoluciones y crisis agotan a las organizaciones; finalmente se terminan inhibiendo los factores de bucle doble. Dado esto, el autor señala que no existe la alternativa de obviar el aprendizaje de bucle doble, ya que tarde o temprano serán tomadas por estas crisis o revoluciones (Argyris 1977). Por tanto, es relevante que las organizaciones puedan tomar la decisión consciente de estimular el aprendizaje de doble bucle antes de que se desate el cambio, lo que implicaría la incorporación de nuevos valores que sean coherentes con este tipo de aprendizaje.

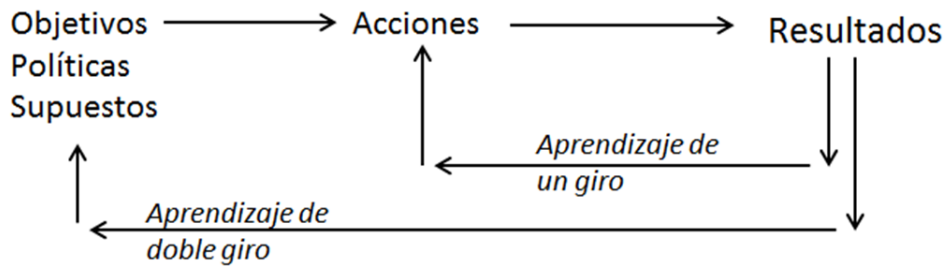


Figura 1. Aprendizaje de bucle simple y aprendizaje de bucle doble. Argyris 1992.

Para la correcta implementación del aprendizaje de bucle doble, es relevante reconocer cuales serían los nuevos valores dominantes. Argyris plantea que existen valores que invitan a la coherencia de este tipo de aprendizaje en lugar de obstaculizarlo, transformándose en una nueva teoría en uso, que sea coherente con la oficial. Estos son:

- 1) *La información válida y útil*: información que describe los factores y sus interrelaciones, que estarían generando el problema para el sistema cliente. Dicha información debe ser verificada de varias maneras, donde se reconocen principalmente las siguientes:
 - Pronóstico válido y control sobre fenómenos: hace que varios diagnósticos independientes sean compartidos por todos y sugieran la misma imagen.
 - Pronosticar resultados de diagnóstico que puedan ser confirmados posteriormente bajo las condiciones que fueron especificados.
 - Alterar los factores sistemáticamente pronosticando efectos diferentes.

- 2) *La elección libre*: Consiste en sostener un mapa cognitivo de lo que se quiere hacer, este mapa implica acción voluntaria y proactiva, no automática ni reactiva. Una elección es entendida como libre cuando las personas que toman planes de acción tengan sus defensas a nivel mínimo, y puedan definir sus propias rutas para lograr sus cometidos de forma realista y desafiante. Aquí resulta ser de gran relevancia la capacidad de las personas de explorar la mayor cantidad de alternativas de acción posibles y que sean centrales para sus necesidades.

- 3) *Compromiso interno*: Implica que los cursos de acción sean aceptados internamente por los miembros, que lo hayan hecho propio y que reconozcan la responsabilidad acerca de la elección y sus implicaciones. El compromiso interno también implica generar acciones que nazcan de fuerzas internas más que fuerzas inducidas, de modo de trabajar de manera informada y libre. El individuo debe tener la capacidad de reexaminar constantemente su posición y tomar acciones en base a información que sea útil para la acción (Argyris 1977).

Paradigma teórico

El autor aborda el estudio de las organizaciones desde un paradigma cognitivo. Estos modelos entienden a las organizaciones como redes o marcos subjetivos de significado que son compartidos en distintos niveles. Estas pueden ser observadas de forma externa como un funcionamiento basado en reglas, y los esfuerzos de quienes intervienen en las organizaciones buscan comprender la forma en que los colectivos se significan a sí mismos en base a dichas reglas, las cuales pueden ser un terreno para la generación de conflictos. Esta mirada entiende entonces a la organización como cogniciones compartidas socialmente, donde el foco está puesto en el pensamiento que guía las acciones (Smircich 1983). La orientación de la *investigación para la acción* de Argyris, se orientaría básicamente a comprender los mapas o programas cognitivos que guían las acciones.

Raelin destaca y sintetiza la mirada de Argyris, señalando que este modelo se diferencia de perspectivas positivistas que suelen desarrollar teorías que se encuentran separadas de la práctica, que buscan predecir la verdad y no son capaces de reconocer que existen factores relacionales y emocionales detrás del contexto de la investigación y de la acción. Los métodos de intervención de Argyris se basan en la idea de que las personas pueden mejorar su efectividad interpersonal y organizacional explorando creencias ocultas o no examinadas que están detrás de sus acciones (Raelin 1997). La profundización de Raelin indica que en las organizaciones existen patrones de pensamiento, relacionados al aprendizaje de bucle simple, que reintroducen a las

personas a evitar el autodescubrimiento y las aleja de desarrollar capacidades de reflexión respecto a lo que hacen. Aunque Argyris no declare explícitamente que existen factores experienciales detrás del aprendizaje, si incorpora la noción de que las personas deben observar los aspectos emocionales y defensas que están detrás de las acciones para generar un aprendizaje efectivo (bucle doble).

La posición del modelo de Argyris incorpora la idea de que las personas deben utilizar el “darse cuenta” y ser conscientes de sus acciones, factor que resulta ser fundamental para el aprendizaje de bucle doble. Las acciones que realizan las personas desde este tipo de aprendizaje, se orientan a generar y compartir información válida para que las personas puedan tomar sus decisiones de forma más libre (Raelin 1997). Esto implica soltar el control que los expertos del modelo positivista buscan tener con énfasis respecto a sus conocimientos. Muchas veces las personas que llevan más tiempo en un lugar de trabajo suelen ser reconocidos por otros como aquellos que poseen más experiencia, pero la mirada del aprendizaje de bucle doble ayuda a entender que en muchas ocasiones son esos mismos expertos quienes sostienen el aprendizaje por repetición, el que se aleja de la realización de acciones efectivas. Normalmente se asume que las personas que llevan mucho tiempo en algo poseen “mucho experiencia”, lo que suele referirse a un cúmulo o suma de conocimientos, pero este puede entenderse sólo un aprendizaje por repetición o de bucle simple que, contradictoriamente, puede alejar a las personas de estas experiencias. De acuerdo a Argyris (1977), las organizaciones que se sostienen bajo el aprendizaje de bucle simple están constituidas por personas que desde sus orígenes suelen ser dependientes de otros y han aprendido a obedecer tanto a sus padres como a las personas que los educan. El aprendizaje y las teorías tradicionales de gestión se sustentan bajo estas lógicas, las cuales autolimitan a las personas a tomar la iniciativa, participar activamente y comprometerse con sus acciones.

Metodología de intervención

El modelo desarrollado por Argyris supone diagnosticar e intervenir a través de prácticas de investigación – acción tanto a nivel de organizaciones como de consultores del ámbito de las ciencias sociales. Estas prácticas tienen el propósito de ayudar a individuos, grupos y organizaciones a lograr mayor autonomía e incrementar su

efectividad en la solución de problemas, sin perder de vista las situaciones o contextos relacionales. Para esto, la persona que interviene debe ingresar e interponerse en un sistema continuo de relaciones, lo que le permita producir un diagnóstico colectivo y evaluar de forma conjunta las posibles soluciones a un problema real. Quien interviene, debe ser capaz de identificar en las personas los supuestos básicos y modelos mentales, que se representan mediante imágenes, conversaciones e historias y que, al no ser examinados, suelen ser erróneos. Para lograr este propósito, se busca trabajar en la discordancia entre valores y acciones, y vinculando las brechas que suelen existir entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace (teoría oficial y teoría en uso) (Argyris 1977, Raelin 1997).

El elemento esencial de las intervenciones desde el modelo del *aprendizaje para la acción*, tiene relación con mapear rutinas defensivas de los grupos para luego reducirlas, para esto se debe describir las condiciones que rigen los contextos en los que las personas se desenvuelven, generar comprensión acerca de la forma en que las personas se relacionan con esto. Aquí se debe asumir que surjan temas que no han sido sometidos a discusión y que pueden ser amenazantes o vergonzosos (Argyris 1977, Argyris 1993). A través de este método se incorpora la idea de que existen factores emocionales detrás de las acciones que se realizan, y esto permite a las personas reconocer que muchas veces estas emociones pueden afectar la forma en que se realiza la tarea. Es importante destacar que más allá de que surjan emociones no exploradas, lo más relevante es no perder el foco en los errores no explorados que puedan estar distanciando a las personas de realizar acciones efectivas y conscientes. Al cuestionar los principios que rigen el aprendizaje de bucle simple, también debe aclararse que se deben proponer principios alternativos del aprendizaje del modelo II. Las estrategias de acción deben alentar la indagación y facilitar que las personas pongan a prueba sus propios puntos de vista, lo cual implica pensar de manera distinta respecto a nosotros mismos y las demás personas (Argyris 1993).

Argyris destaca que en las organizaciones suelen aparecer ciertas resistencias previas a las intervenciones, ya que se suele creer que el hecho de abordar el aprendizaje de bucle doble implicaría dejar de hacer las cosas que se suelen hacer habitualmente. Esto para Argyris resulta ser también un error ya que el aprendizaje de bucle doble debe necesariamente ser desarrollado en la práctica (Argyris 1977). Para implementar iniciativas de bucle doble, se debe trabajar con problemas que requieran solución,

describiendo situaciones que incluyan conversaciones actuales y brindar un escenario de acompañamiento respecto de los pensamientos y sentimientos que no han sido discutidos (Raelin 1997).

El rol que deben tomar los líderes y directivos de la organización resulta ser fundamental, dado que en los procesos de intervención estos suelen enfrentarse a ciertos dilemas que los desafían y los exponen cuando se reconoce que han estado utilizando el aprendizaje de bucle simple. Ellos deben ser capaces de responder a las frustraciones de los subordinados reconociendo la de ellos mismos, y al mismo tiempo deben ser capaces de explorar los miedos que nacen al comprender el funcionamiento del modelo de bucle simple. Desde esta mirada el modelo de aprendizaje de bucle doble implica la construcción de confianza y toma de riesgo, asumiendo y haciéndose cargo de la frustración que surge cuando se trabaja desde el aprendizaje de bucle doble (Argyris 1977).

Aplicaciones

Las intervenciones propuestas por el modelo de *investigación para la acción* implica el desarrollo de seminarios y talleres en los cuales se trabaja en problemáticas y casos reales de la organización. Una forma de ilustrar lo que el autor denomina la *"incompetencia competente"* se ilustra a través de un cuadro comparativo entre lo que las personas declaran que quieren comunicar en una conversación o diálogo, y luego incorporan lo que sienten y piensan interiormente pero que no está acostumbrado a decir. Por un lado las personas deben escribir una conversación real para lograr un resultado, por el otro lado se describen pensamientos y sentimientos de la persona que hay detrás de la conversación (Argyris 1995). De este modo se pueden ver reflejados todos los mecanismos que se utilizan para evitar enfadar o perturbar a otros.

El siguiente ejemplo refiere a un caso de diálogo entre una persona que busca darle un mayor énfasis al servicio al cliente por sobre el producto, para lo cual debe sostener una conversación con otro colega de la compañía a la que pertenece:

Pensamientos y sentimientos no comunicados	Conversación actual
No le va a gustar este tema, pero debemos discutirlo. Dudo que va a tomar la perspectiva de la compañía, pero debo ser positivo.	Hola Bill. Agradecería la oportunidad de hablar contigo acerca de este problema de servicio al cliente versus producto. Estoy seguro de que ambos de nosotros quisiéramos resolver esto en función de los intereses de la compañía.
Mejor iré más lento. Déjame hacertelo más fácil	<i>Bill: yo siempre estoy agradecido de hablar acerca de eso, como tu bien sabes.</i>
Pero cómo no entiendes. Me gustaría saber de que forma podrías ser más gentil	Existe un número en aumento de situaciones en las que nuestros clientes están pidiendo de servicio al cliente y rechazando el retiro de productos. Mi miedo es que tu personal de ventas pueda jugar un rol cada vez más periférico en el futuro.
Aquí va denuevo, pensando como un vendedor y no como un ejecutivo corporativo.	<i>Bill: no te entiendo, explícame más</i> Bill estoy seguro que estás al tanto de los cambios (y le explica). <i>Bill: no lo veo de esa manera. Mi grupo de vendedores son la clave del futuro.</i>
	Bueno, exploremos un poco más en esto...

Tabla 1. Ejemplo de casos de intervención. Argyris 1995.

En estas experiencias el consultor debe tener la capacidad de identificar y hacer explícitas la forma en que surgen las rutinas defensivas, y reconocer cómo se traducen en mecanismos de autocensura al momento en que los grupos buscan resolver un problema, sin perder de vista los supuestos inconscientes que estarían a la base la generación del problema. Habitualmente las personas expresan sus rutinas defensivas en fragmentos de segundo, por lo que estos cuadros pueden ser relevantes para destacar la manera en que aprendizaje de bucle simple genera una brecha entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace en la organización. Los resultados del análisis de ambas descripciones permiten reconocer en los distintos participantes, las múltiples formas en que se pueden representar los errores del modelo I, y los impactos que estos tienen con respecto al logro de los resultados de la organización.

Los pasos que prosiguen en este tipo de intervención están relacionados básicamente con rediseñar las acciones. Cada participante debe seleccionar un episodio que requiera rediseñar, de modo de ir reconociendo distintas formas de abordar una problemática. De esta forma cuando las personas llevan a la práctica estas conversaciones, ya han hecho conscientes aquellos elementos que normalmente no son reconocidos en sus diálogos habituales, por lo que sus acciones progresivamente dejan de estar mediadas por información acerca de la cual no ha habido un proceso de reflexión.

Estas metodologías de intervención permiten a los participantes conocer la forma en que habitualmente suelen realizar sus propios diagnósticos, inventar, producir y evaluar el impacto de lo que producen, de modo de reconocer el proceso de razonamiento que se desarrolla detrás de las acciones que realizan en su trabajo cotidiano.

Contribuciones socioanalíticas al aprendizaje experiencial en organizaciones

Introducción

La perspectiva del aprendizaje experiencial desde la mirada socioanalítica se consolida en las conferencias de Leicester a partir del año 1957. Estas conferencias estaban inspiradas en los grupos T desarrollados por Kurt Lewin, pero se distinguen de ellos en su forma de análisis ya que contenían un fuerte énfasis en la mirada psicoanalítica. El origen del socioanálisis se atribuye principalmente a los experimentos de Bion en el hospital militar de Northfield en 1942. Su intervención y los posteriores análisis de su trabajo y similares brindan una perspectiva sistémica al pensamiento psicoanalítico (Acuña y Sanfuentes 2013a, Bain 1999). Este modelo adopta del psicoanálisis algunos conceptos que se originan de la investigación clínica desde la relación en la pareja analista y analizado, y por otro lado hace referencia al contexto social que constituye la consciencia y los significados al interior de las organizaciones (Acuña y Sanfuentes 2013a). Los análisis de dinámicas grupales inconscientes de Bion, inspirados por la teoría de relaciones objetales de Klein, y los proyectos que derivan con posterioridad a estos, desarrollados por autores como Vince (1998, 2002) y Miller (1993, 2005), se basan en la hipótesis de que los grupos se hallan afectados por ansiedades primitivas inconscientes, las cuales son de naturaleza psicótica y depresiva. Esto permite transferir el objeto de estudio psicoanalítico desde la dimensión individual a la esfera social y política (Acuña y Sanfuentes 2013a).

Definición de aprendizaje experiencial

Existe cierto consenso detrás de los estudios de aprendizaje experiencial en plantear que la única fuente de valor para el aprendizaje, especialmente en el ámbito de las conductas humanas tanto individuales como grupales, yace en la experiencia de la vida diaria y la conceptualización y reflexión que se puede realizar de ella. Esto implica que el volumen y cantidad de conceptos o teorías que se encuentran en ámbitos académicos o libros no puede ser un sustituto para aprender de la experiencia, más bien tomaría sólo un rol suplementario. (Stein 2004, Acuña 2013).

El socioanálisis comparte con otras perspectivas la visión de que para aprender de la experiencia es necesario aprender a través de la familiarización directa respecto a las situaciones y eventos en los que se vive de forma cotidiana. Esto se contrapone a otros métodos que suelen transmitir sus saberes mediante procesos cognitivos abstractos, los que suelen ser comunicados como si fuera un objeto extraño, una entidad objetiva. Aprender a través de la familiaridad permite a los individuos conocer de sí mismos en el momento en el que se encuentran inmersos en lo que ocurre, a partir de los roles que se toman en relación con otros. De este modo aprender de sí mismo no sólo refiere a un mundo externo que afecta la vida de los sujetos, sino que también permite comprender la manera en que el propio mundo interno del sujeto es creado y recreado a través del conocimiento que surge de las experiencias. Esto sitúa al individuo como un agente activo del proceso de aprendizaje que puede actuar e influir de manera informada en las vicisitudes del entorno, buscando disminuir las relaciones de dependencia, desarrollar autoridad personal y permitir hacer uso de la creatividad en la experiencia de trabajo (Acuña 2013, Miller 1993, Stapley 2004). Esta forma de entender el aprendizaje muchas veces suele estar mediado por el orden político existente el que los individuos están inmersos, dado que puede contraponerse con los saberes convencionales que suelen estar establecidos en las organizaciones desde miradas expertas. Esto supone riesgos de censura y sanciones cuando el pensamiento que surge de la experiencia implica realizar acciones que pueden desafiar el statu quo, y que pongan en duda el conocimiento establecido proveniente de saberes expertos (Acuña 2013, Stapley 2004).

Por otro lado, el socioanálisis se distingue por el hecho de que plantea la existencia de procesos psíquicos inconscientes al interior de los grupos, los cuales pueden afectar el aprendizaje experiencial en organizaciones. Dichos procesos suelen ser complejos de advertir y de controlar, y pueden estar propensos a activarse en momentos en que los grupos se enfrentan a cambios o crisis que suelen ser vivenciados con incertidumbre y falta de control, lo cual despierta ansiedades que suelen estar latentes cuando los grupos se encuentran inmersos en sus rutinas de trabajo (Acuña 2013, Vince 2002, French y Simpson 2014).

Paradigma Teórico

Los aportes de las perspectivas socioanalíticas son relevantes para profundizar en la manera en que se desarrolla el proceso de aprendizaje. El foco primario del socioanálisis es el impacto de lo social en los individuos y en sus mundos internos, de manera que el rol que toman los individuos sería socialmente inducido por el sistema en el que participa. Por otro lado el socioanálisis también aborda la forma en que el individuo con sus características, historia y trama biográfica se acopla con el colectivo (Acuña y Sanfuentes 2013a). El socioanálisis puede ser entendido como una herramienta de consultoría e investigación -acción, que utiliza metodologías y teorías derivadas del psicoanálisis, relaciones grupales, sistemas sociales de pensamiento y comportamiento organizacional. Su metodología es cualitativa y se orienta fundamentalmente a conocer y descubrir los significados inconscientes que la vida en grupos, organizaciones y la sociedad tiene para los miembros. Esta perspectiva entiende la experiencia subjetiva de los individuos como un foco clave de aprendizaje, e indaga en aspectos conscientes e inconscientes de la realidad, dado que la reflexión desde la subjetividad sería el primer paso para lograr un escrutinio objetivo de lo que ocurre en el mundo externo (Acuña y Sanfuentes 2013a, Bain 1999). Desde este marco, el socioanálisis permite lograr una comprensión de aspectos de la realidad psíquica de la organización a través de experiencia vívida de sus miembros individuales y de los grupos a los que pertenecen. El hecho de involucrarse y reflexionar acerca de la experiencia ayuda a líderes y managers a ponerse en contacto con las problemáticas y supuestos subyacentes que no suelen ser exploradas como parte habitual del quehacer organizacional. Brinda espacio para fortalecer su autoridad personal a través de la capacidad de pensamiento crítico y del reconocimiento de mitos y tabúes que traban el desarrollo humano (Acuña y Sanfuentes 2013a, De Gooijer 2013). Estas perspectivas permiten en definitiva, incorporar la idea de que el mundo interno del individuo (experiencias, emociones, actitudes y habilidades), pueden ser movilizadas al servicio de cualquier meta que se persiga y el rol que se está tomando en cada momento (Miller 1993).

En las organizaciones rara vez se indaga acerca de la cualidad de las acciones cotidianas, y su exploración puede ser de vital importancia para facilitar condiciones que promuevan un actuar efectivo. Bajo esta idea, resulta relevante la distinción realizada por Hinshellwood (2001), quien plantea que existen dos tipos de acciones, la acción no

pensada o actuación, la cual tiene el objetivo de impedir la experiencia, donde existe una pérdida de la capacidad de pensar y de considerar las consecuencias de lo que se hace. Por otro lado en la acción pensada, en la cual la reflexión interviene entre las experiencias y el resultado de las acciones. Abordada esta distinción, la acción cotidiana no puede ser vista sólo como una transmisión verbal de información sino que como un acto de pensamiento de una mente por sobre otra, lo que interviene en las interrelaciones y experiencias al interior de la organización.

La comprensión socioanalítica remite básicamente al entendimiento desarrollado por Klein luego de su observación respecto de las primeras etapas de la infancia, lo que ella denomina las *primeras relaciones objetales*. Ella reconoce que luego del nacimiento y por el proceso de adaptación, los bebés sufren una ansiedad persecutoria. El bebé, sin captarlo intelectualmente, vive las molestias como si fueran infligidas por fuerzas hostiles. Luego si estos sentimientos, como el hambre y cobijo, son consolados sin tardanza por la madre, el bebé siente una fuerza bondadosa, que hace posible la primera relación amorosa. De este modo el bebé sostiene una relación con su primer objeto (su madre) que, por un lado, es observada como una fuente todopoderosa de frustración y resentimiento, y por otro, resulta ser una fuente de amor y gratificación. Para que el bebé sobreviva de forma sana, es necesario que pueda sobreponerse al resentimiento generado por la frustración y lograr aceptar la gratificación del primer objeto. La relación con ese primer objeto, se desplaza luego a otras figuras, las que en un comienzo se desplazan a las figuras del padre y hermanos, para luego desplazarlas a todos los grupos y organizaciones. Las ansiedades que emergen respecto a la primera relación de objeto pueden ser reactivadas posteriormente en la vida adulta, y se encuentran en constante flujo dinámico durante todo el desarrollo del individuo (Klein 1959). En cada una de estas relaciones emergen dos estados mentales distintivos, el esquizoparanoide y el depresivo, cada uno de los cuales es organizado por distintas defensas para enfrentarse a la ansiedad. El bebé suele utilizar dos mecanismos defensivos que actúan desde su nacimiento. Uno de ellos es la *introyección*, donde se introduce en el mundo interno lo que sucede en el mundo externo, de este modo lo que el individuo percibe del mundo interno está mediado por la forma en que el bebé se relaciona con una madre que puede ser fuente mayoritaria de gratificación o de frustración, despertando distintas reacciones. La *proyección* tiene lugar de forma simultánea, e implica la capacidad del niño de atribuir sentimientos internos a quienes le rodean y de alguna manera permite al bebé dejar afuera aquellos pensamientos o sentimientos que resultan intolerables en la experiencia

psíquica personal. El estado mental esquizo-paranoide emerge por la incapacidad de las personas de integrar y elaborar las ansiedades psicóticas tempranas, dado que se atribuye la totalidad de los sentimientos a otras personas. Desde este estado mental, las personas suelen dividir los eventos entre lo bueno y lo malo, tornándose incapaces de discernir e integrar los distintos aspectos de la realidad (es decir, la introyección del objeto le parece intolerable). El estado depresivo resulta ser trascendente dado que sostiene recursos emocionales que posibilitan tener una percepción total de los fenómenos y objetos de aprendizaje, integra las dualidades de la posición esquizo – paranoide, ayuda a tolerar las ambivalencias y brinda la posibilidad a que emerja el pensamiento (Acuña 2013, Klein 1959, Stein 2004).

Estos fenómenos explican en cierta medida lo que ocurre respecto a la necesidad de dependencia de los seguidores en la organización respecto al líder, ya que es a este último a quien se le exige normalmente hacer suposiciones y reflexionar acerca de las cosas, el subalterno se predispone a sí mismo como malo para suponer, ya que esto sería tarea del jefe (Berg 1998), de este modo es que se instalan lógicas de relación que provienen desde las primeras relaciones de objeto, dado que es la madre o figura de autoridad quien debe ser capaz de simbolizar los hechos de la realidad antes de vivenciarlos. Dichos modelos son aprendidos a partir de las relaciones de nuestra primera infancia y luego transferidos a nuestra vida adulta, donde en muchas ocasiones se persiste en una forma de dependencia con el objeto cuando no hemos logrado constituir e integrar nuestra propia identidad. En la vivencia de las relaciones de la vida adulta, por ejemplo, un nuevo jefe, no se responde simplemente de un modo racional, ya que se hace uso de un repertorio interno de objetos que surgen de la experiencia de sus relaciones tempranas y formas de relacionarse con la autoridad, lo cual afecta directamente su percepción (Miller 1993).

Los individuos desde nuestra primera infancia nos encontramos en permanente proceso de desarrollo, y en cada momento somos vulnerables a una forma de ansiedad de separación, dado que los cambios de nuestra organización mental interna, el *self*, deja de existir y se transforma en algo distinto. Dejar atrás las certezas acerca de nuestra identidad involucra necesariamente un proceso de sufrimiento que desestabiliza la seguridad que dicha identidad nos provee, dado que nos separa del mundo que hemos introyectado desde la primera infancia (Stapley 2004, Vince 2002).

De acuerdo a las observaciones realizadas por Klein (1959), para tener la capacidad de abordar el aprendizaje a través de la experiencia y observar la realidad de forma directa, los individuos y grupos deben ser capaces de elaborar y sobreponerse al resentimiento generado por la frustración que podría haber sido ocasionada por una presencia inconsistente de parte de la madre. Es necesario generar las condiciones básicas para la elaboración de las emociones primitivas que nacen de situaciones de la primera infancia, de modo de generar progresivamente la capacidad de explorar la realidad desde la propia experiencia.

Los estudios posteriores de Bion, inspirado por la *teoría de las relaciones objetales*, señalan que el sujeto desde su primera infancia es un receptáculo de múltiples estímulos restrictivos denominados los *elementos beta*, los cuales atraviesan los límites psíquicos del individuo y amenazan su existencia, lo cual es un generador de gran ansiedad. Un elemento central en el crecimiento psicológico implica la capacidad de observar, pensar y procesar dichos elementos. A este proceso se le denomina la *función alfa*, cuyo propósito es el de sostener estos elementos sin la necesidad de utilizar mecanismos de introyección y proyección. El rol materno en este sentido resulta fundamental dado que la madre debe realizar un proceso de “digestión” de lo que realiza y es quien puede devolver progresivamente las proyecciones al infante. Estas proyecciones o formas de entender la realidad tienen relación básicamente con la capacidad de darle nombre y de simbolizar lo que sucede, lo que permite neutralizar sus aspectos tóxicos y pensarlos de forma más benigna. El desarrollo de la función *alfa* brinda la capacidad de observar, reflexionar y aprender de la experiencia en la medida en que habilita al sujeto a lidiar con el mundo exterior. Por otro lado, la capacidad que tiene el sujeto para simbolizar su realidad, tiene relación con la existencia de ambientes que les permitan transitar desde la dependencia a la madre o primer objeto, hacia otros espacios y objetos que les permitan realizar dicha transición respecto al cuidado de su madre. Estos espacios y objetos son representados, en primera instancia, por los padres y hermanos, para luego integrar los grupos con los el sujeto se va relacionando a lo largo de la vida. La incorporación progresiva de la *función alfa* le permite al infante diferenciarse de las primeras relaciones y de proveerse de condiciones de autocuidado (Bion 1979, Bion 1987, Foladori 2013, Winnicott 1993, Stein 2004).

Los estados mentales planteados por Klein, pueden ser compartidos a través de los grupos en los que los individuos participan, Bion (1979) señala que ningún individuo,

aun cuando esté aislado del tiempo y el espacio, debe ser considerado como ajeno a un grupo o carente de manifestaciones activas de la psicología grupal, incluso en aquellos que declaran no formar parte de ningún grupo. El primer grupo es la familia, pero luego el individuo pasa a formar parte de muchos otros a lo largo de su vida entre ellos la escuela, municipio, país, grupos religiosos u organizaciones en las cuales trabaja. Estos grupos están presentes en la mente del individuo tanto de forma real como en su imaginario. Cuando el individuo comienza a involucrarse en otros espacios, debe establecer contacto con la vida emocional del grupo en el que participa, lo cual le plantea el dilema de evolucionar y diferenciarse. Estos espacios emocionales están relacionados a ciertos temores asociados a esta evolución. Al observar al grupo más allá de los individuos que lo componen, se puede comenzar a identificar nuevas tendencias: una dirigida a la realización de la tarea y otra que parece oponerse a ella (más regresiva y primaria) (Bion 1979, Armstrong 2010). Las experiencias grupales nos permiten observar las características políticas del ser humano ya que cada vez que existe un grupo reunido (o existe la imagen de grupo), existen relaciones que pueden transformarse en objetos de observación. La forma en que el grupo observa lo que les sucede interiormente, la denominada "mentalidad grupal", puede entrar en conflicto con los deseos, pensamientos y opiniones de los individuos en su particularidad, generándose así ciertas reacciones emocionales defensivas. Así como las personas individualmente, Bion plantea que existen dos modos de funcionamiento mental los cuales se encuentran en un constante interjuego:

- *El grupo de trabajo*: es aquel en el cual las personas cooperan en actividades de a través de medios sofisticados, utilizando ciertas reglas de procedimiento y mecanismos administrativos para funcionar. Se suelen utilizar métodos científicos, aun cuando sean rudimentarios, ya que están interesados por aproximarse a comprender la realidad. Se orientan hacia el desarrollo de tareas y buscan aprender a través de la experiencia, por lo que el desarrollo de este grupo genera y fortalece la capacidad para que se pueda aprender de la experiencia. Las actividades que este grupo realiza suelen verse obstruidas por otro tipo de actividades mentales, las cuales suelen estar movilizadas por fuertes contenidos emocionales, el que se define como grupo de supuestos básicos.
- *Grupo de supuestos básicos*: Estos grupos se encuentran dominados por diversas defensas y mentalidades grupales que se rigen en suposiciones básicas. Estas mentalidades a pesar de mostrarse como caóticas, dan un sentido de cohesión a

los grupos. Estos supuestos suelen relacionarse a estados emociones primitivos que se originan en la infancia, y tienden a evitar la frustración inherente al aprendizaje por experiencia, y por ende, se oponen a cualquier estímulo hacia el crecimiento o desarrollo. Detrás de estos grupos de supuesto básico emergen fantasías que pueden ser entendidas como representantes psíquicos del instinto. Dichas fantasías representan el contenido de los impulsos primitivos del infante. Estas perduran en los estados mentales de las personas a lo largo de la vida, pero luego se van tornando cada vez más elaboradas. El estado mental de estos grupos no requiere de ningún tipo de entrenamiento, experiencia o desarrollo mental, ni tampoco permite que las personas puedan aprender directamente de sus propias experiencias, más bien existe en ellos un odio y una falta de respecto a este tipo de aprendizaje. Desde esta mentalidad los grupos ansían a llegar completamente equipados y capacitados a saber por instinto cómo se debe vivir (Armstrong 2010, Klein 1959, Bion 1979). De acuerdo a lo señalado por Bion, existirían tres grupos de supuesto básico:

- *El grupo de dependencia:* se organiza sobre la fantasía de confiar que existe un líder que debe proveer las necesidades del grupo. Dichas fantasías suelen trasladarse a aquellos a quienes se les transfiere la autoridad al interior de los grupos, depositándoles la expectativa de que este último es quien debe emprender toda la labor, quien debe proveerlos de sus necesidades de dependencia y protección. Las figuras de autoridad suelen reconocer la molestia del grupo en el momento en que se ve frustrado su deseo.
- *El grupo de ataque – fuga:* Se sustenta en base a mentalidades paranoides, donde el líder debe representar la idea de que existe un enemigo dentro o fuera del grupo del que es necesario defenderse o huir. Estos grupos son capaces de aceptar a sus líderes siempre que ellos sean capaces de dar al grupo la oportunidad de atacar o huir de alguien. Si la ganancia después de la lucha es exitosa, se confirma la creencia de que todo puede ser logrado a través de la fuerza. Los enemigos del grupo pueden estar representados tanto en personas como en conceptos. Muchas veces es el mismo consultor quien puede ser considerado el enemigo. Este grupo se sustenta bajo la fantasía de castración o persecución.

- *El grupo de apareamiento*: se organiza en base a la esperanza de que algo nuevo va a nacer, (una idea o una persona) y que todos los esfuerzos se orientan hacia esa idea de futuro. Aquí existe la creencia de que esa idea liberará a las personas de sus sentimientos de odio, destrucción o desesperación. El grupo suele promover y estimular la curiosidad con respecto a esa nueva idea, lo que muchas veces logra involucrar a los observadores del grupo, haciéndoles creer en ella y quitándoles eficacia en su observación (Bion 1979).

Existen también diferencias en el lenguaje entre el grupo de trabajo y el grupo de supuesto básico. Mientras el primero utiliza el lenguaje como una forma de pensamiento, el segundo es utilizado como una actuación, el cual es despojado de cualquier acción comunicativa. De este modo, el grupo no tiene capacidad de desarrollar un lenguaje simbólico que se pueda utilizar para realizar un prelude para realizar una tarea (Bion 1979).

Vince posteriormente incorpora las nociones del modelo socioanalítico al proceso de aprendizaje experiencial en la gestión de organizaciones, y señala que nuestras respuestas emocionales (principalmente la ansiedad y el miedo que surge ante la incertidumbre) pueden proveer las bases para el proceso de aprender, tanto individual como colectivo. Estas emociones pueden orientar el aprendizaje en dos direcciones: una que promueve el aprender y otro que lo desalienta. Las ansiedades pueden ser provocadas en situaciones de la experiencia cotidiana en las que una persona debe decir algo que pueda ser difícil o desafiante, cuando se viven los efectos de decisiones no buscadas o por la presión de una tarea que no resulta ser familiar. De acuerdo a Vince, el aprendizaje experiencial requiere de la capacidad de generar *insights* (entendido como la capacidad de darse cuenta), pero para que estos puedan emerger, resulta fundamental que las relaciones intergrupales brinden un espacio para sostener dichas ansiedades. Este autor comparte con Bion la concepción de que existen factores políticos vinculados al aprendizaje a través de la experiencia, y se debería a que los grupos reproducen continuamente las relaciones de desigualdad entre sus miembros, conectándolos con niveles emocionales e inconscientes de la experiencia, donde los sujetos se relacionan y transfieren al presente relaciones que provienen de experiencias tempranas. De este modo las defensas que surgen de los grupos de supuestos básicos pueden tender a evitar los aprendizajes (Vince 1998, Vince 2002).

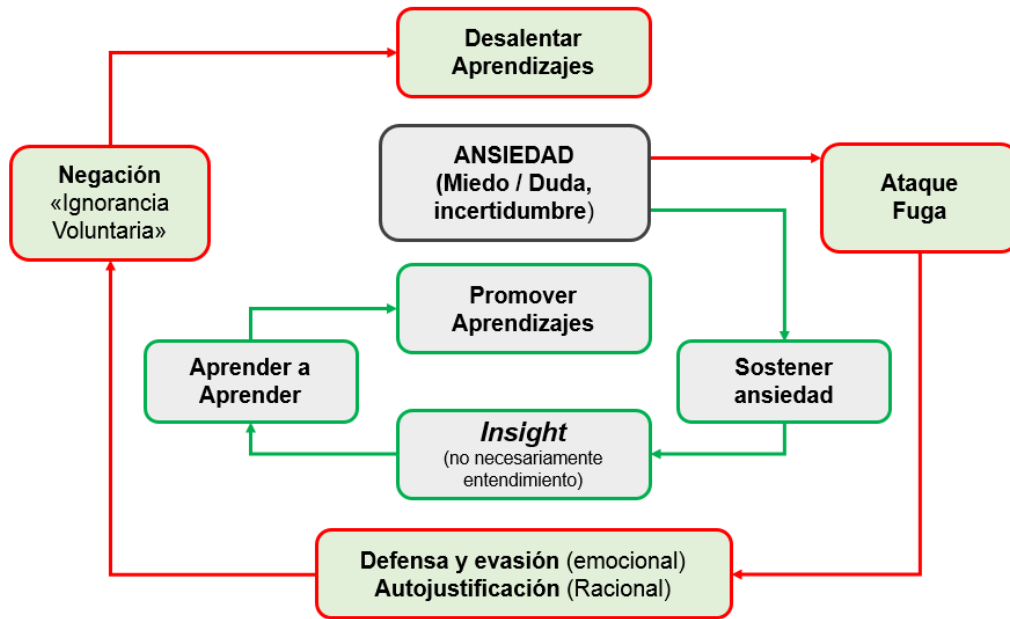


Figura 3. Vista socioanalítica del aprendizaje experiencial en organizaciones. Vince 1998.

A partir de esto, los diversos mecanismos que utilizan los grupos de supuestos básicos suelen ser utilizados para evitar la ansiedad que surge ante los procesos de aprendizaje, por ejemplo, el grupo de apareamiento va a tender a evitar aprender acerca de cualquier elemento que pueda frustrar su fantasía de que una nueva idea va a nacer, este tipo de supuesto se daría con bastante frecuencia en organizaciones que actualmente buscan desarrollar gerencias de felicidad o sostienen la idea de que son los mejores lugares para trabajar (donde muchas veces buscan autoconvencerse de que esto es así dejando fuera cualquier emoción que pueda ser significada como dolorosa). Las resistencias emergen cuando alguien hace ver que en la organización también puede existir algún tipo de sufrimiento o dolor, ya que saca al grupo de la fantasía de estar siempre promoviendo la felicidad y el bienestar. De este modo el fin de proveer de felicidad puede parecer sensato, pero emergen mecanismos de evasión cuando se les cuestiona su visión idealista tanto individual como de la organización, puede ser una muestra de que estarían frustrando la capacidad de aprender.

Las instituciones, desde la mirada del socioanálisis, cumplen un rol fundamental en la defensa de individuos y grupos. Las personas se unen a organizaciones no sólo debido a razones prácticas como el dinero, sino que también les permite formar parte de un sistema social más amplio para el desarrollo de ciertas tareas que les permitiría

defenderse de las ansiedades primitivas. Cuando dichos sistemas tienen sus funciones y estructura de *accountabilities* mal organizadas (o de alguna manera no son necesarias para la tarea específica prevista), conducen a la excitación de las ansiedades psicóticas y generan las causas fundamentales de los problemas en las organizaciones. La experiencia de trabajar en grupos es frecuentemente afectada por una insuficiente claridad acerca de sus propósitos, por lo que el diseño correcto de procesos, la estructura de trabajo y las normas pueden cumplir un rol necesario de sostén de ansiedades pueden promover el aprendizaje a través de la experiencia y la acción reflexiva. (Jacques 1995, Menzies 1960, Mendes 2008, French y Simpson 2014). En este sentido las intervenciones cumplen un rol fundamental en la exploración respecto de la tarea para la cual cada sistema fue creado. La capacidad de ser consciente y volcar las motivaciones psíquicas hacia dicha tarea provee a individuos y grupos para la satisfacción social y cubrir necesidades psicológicas de defensa contra la ansiedad (French y Simpson 2014, Miller 1993).

Otro elemento fundamental que es abordado por el modelo socioanalítico, es la relevancia que se le debe dar a los valores subyacentes detrás de las acciones. Esto debido a que detrás de cada acto y decisión tomada en el trabajo, existen valores subyacentes e implicaciones de carácter político. Un ejemplo que permite graficar esta situación es la prioridad que los encargados de la gestión de personas suelen darle a las herramientas diagnósticas que se utilizan para obtener información relativa a las personas, dado que habitualmente se rescata la información mediante vías estrictamente cuantitativas y de forma directiva, lo que le permiten a la alta administración tomar cierto tipo de decisiones en base a criterios estadísticos, pero pueden soslayar algunos elementos de la experiencia de individuos y grupos, dejando fuera de la vista algunos elementos que pueden ser fundamentales para comprender las problemáticas que deben ser resueltas. En esta medida, las metodologías escogidas deben permitir generar soluciones a largo plazo para que las personas puedan gestionar sus propios cambios de forma proactiva, y al mismo tiempo logren madurez en gestionar los límites entre su mundo interno (impulsos y fantasías) y sus respectivos entornos (Miller 1993).

Metodologías de intervención

Las metodologías de intervención en el ámbito socioanalítico suelen realizarse a través de una extensa gama de alternativas de intervención, desde el análisis del rol organizacional, la matriz de sueños sociales, la observación organizacional, la biografía de rol, las constelaciones organizacionales, el dibujo de sueños sociales, y las conferencias de relaciones de grupos. Estas intervenciones utilizan básicamente el concepto de *contenedor y contenido*, el cual puede ser entendido a través de la siguiente metáfora: si usted estrecha su muñeca con su otra mano, la mano que sostiene es el contenedor y la sostenida es el contenido. Si el contenedor es muy fuerte, es posible que el contenido detenga su flujo de sangre en la muñeca, pero si el contenedor se mantiene demasiado suelto, la muñeca puede salirse muy fácilmente o romper el contenedor. La esencia básica de las experiencias en el trabajo de grupo es la potencial transformación mutua entre el contenedor y el contenido. Esta interrelación permite que los procesos de crecimiento de investigación – acción y consultoría socioanalítica generen una co-evolución hacia el aprendizaje experiencial en organizaciones. La función de contenedor y contenido puede ser abordada de múltiples maneras, pero en este caso es abordada como el diseño de una metodología para la exploración en consultoría e investigación – acción, para estudiar el comportamiento de los grupos. A pesar de esto, los aspectos de contenedor y contenido también involucran las ideas y teorías socioanalíticas, la institución misma en la que los individuos forman parte y el mismo individuo como contenedor de la experiencia (Bain 1999). Los experimentos desarrollados por Bion en Northfield contribuyeron con algunos elementos para el desarrollo de lo que se entiende como el rol del consultor (o consultores) como contenedor socioanalítico.

Desde esta mirada, el consultor es aquel que observa al grupo y los fenómenos institucionales, de modo similar, pero no idéntico, al de un psicoanalista. Aquí se distingue la relevancia de la *capacidad alfa* de los consultores (soñar y pensar), que permite abordar las proyecciones de los participantes y fortalecer al grupo de interpretantes en su función contenedora, promoviendo espacios transicionales para la reflexión acerca de la experiencia. Se debe construir un espacio que permita indagar colectivamente y traer a la consciencia todos los factores que estarían interviniendo en la experiencia de aprender desde el momento presente, desde las relaciones entre individuos y grupos. Dichas metodologías se enmarcan dentro metodologías dialéctico – reflexivas, donde el objeto

(individuos y grupos), pasa a transformarse en sujetos creadores de conocimiento. La consideración de Klein (1959) respecto al procedimiento psicoanalítico de la elaboración puede ser incorporada al rol del consultor en socioanálisis, este proceso induce la posibilidad de volver a experimentar emociones y ansiedades de origen primitivo, de modo que las personas vayan aumentando su adaptación a la realidad externa. Para este fin, es imprescindible que el espacio y contexto de aprendizaje brinde una contención suficiente para lograr dicha elaboración. El contenedor socioanalítico permite desarrollar capacidades para mantener el contacto con la realidad de la propia experiencia, tanto con lo conocido como con lo desconocido (Bain 1999, Foladori 2012).

Por otro lado, los individuos y grupos suelen enfrentar las situaciones con una idea prediseñada que no se suele corresponder ni es sensible al origen de los problemas. La ansiedad y frustración puede dispersar a los individuos hacia formas no productivas en el trabajo de investigación-acción. El consultor frente a esto, debe desarrollar la capacidad denominada *atención suspendida*, la cual señala que la capacidad de *insight* parece estar basada en una habilidad de dar un tipo particular de atención, donde se busca entender la experiencia emocional del momento presente del grupo, libre de expectativas y esperanzas, y sin memoria, deseo o comprensión. De este modo, se debe trabajar desde una postura de “no saber”, prestando atención a cómo uno es “hecho sentir” a través del grupo. En esta medida, el rol del consultor de investigación – acción en socioanálisis debe ser capaz de observar las reacciones emocionales propias que emergen al momento de ingresar a trabajar con individuos y grupos, estando abierto a aceptar que él también será movilizado por dichas dinámicas. Al mismo tiempo debe tener la madurez suficiente para reconocer la existencia de dichas dinámicas como información adicional y roles que inconscientemente le son transferidos, sin actuarla sino que más bien, generar hipótesis que puedan ser probadas en la realidad de la experiencia para generar acciones productivas, fomentando la reflexión (Bain 1999, Bion 1979, French y Simpson 2014). Para que esto ocurra, el consultor debe ser capaz de desligarse de la autoridad que le pueden transferir los grupos que lo demandan a resolver algún tipo de problema, más bien debe promover la horizontalidad de las relaciones con el fin de disolver las amenazas que pueden afectar el íntegro abordaje de la experiencia del grupo. Los grupos deben ser capaces de gestionar su propia autoridad respecto a los proyectos y tareas que realizan. Son ellos mismos los que deben incorporar las reglas que rigen el funcionamiento efectivo de estos. En estas circunstancias, las reacciones impulsivas de los miembros del grupo, deben ser sometidas al filtro de la palabra y considerar las reacciones de los demás

pares, el aprendizaje implica la capacidad de tramitar y demorar los impulsos en función de un proyecto colectivo. En este sentido el concepto de autoridad personal resulta ser una distinción importante, dado que este implica desarrollar el coraje de abordar las propias experiencias como factor esencial para el aprendizaje para la acción organizacional (Foladori 2012).

El método socioanalítico no tiene pretensiones de causalidad lineal sino más bien lo que busca es la generación de hipótesis de trabajo en colaboración con el cliente que pueden ser examinadas, ratificadas y reelaboradas en nuevas realidades (Acuña y Sanfuentes 2013a). La metodología de este enfoque se contrapone a las intervenciones prescriptivas utilizadas por los métodos de origen positivista. Desde esta perspectiva, el conocimiento deja de ser entendido como una sumatoria de contenidos que deben ser trasvasijados en los alumnos, aquí el consultor y/o investigador debe ser capaz indagar en sus propias experiencias y de suspender sus propios prejuicios y preconceptos, poniendo atención en aquellos elementos que pueden emerger de la mentalidad del grupo. El trabajo personal es, por ende, de gran relevancia, ya que los factores inconscientes detrás de su biografía, podrían impactar en la forma en que los grupos – clientes se relacionan con la tarea.

Aplicaciones

Un ejemplo de intervención es la denominada Conferencia de Relaciones de Grupo. Esta conferencia puede ser estudiada experiencialmente a medida que se forma, evoluciona y termina, y resulta ser un escenario relevante para el estudio en el aquí y el ahora de la relación entre individuo, grupo y organización. Dicha institución temporal enfatiza el aprendizaje a través de la experiencia directa actual en organizaciones, intensificando los aspectos de la vida organizacional y trabajando a través de esas experiencias, lo que permitiría internalizar los entendimientos que en ella se producen. Para lograr este resultado, emerge lo que se denomina la *tarea primaria* de la conferencia, la cual busca dar oportunidades para estudiar el ejercicio de la autoridad en el contexto de las relaciones interpersonales, intergrupales e institucionales dentro de la institución de la conferencia (Miller 2005). Dado que el taller está diseñado para que los miembros aprendan de sus experiencias, no hay clases ni presentaciones de teorías ni de

conceptos. Los mismos miembros son los protagonistas directos en el desarrollo de la organización temporal de aprendizaje. Estas conferencias están constituidas por un director, quien se encarga de la coordinación y la elección de los demás consultores que participarán en la conferencia (quienes deben haber tenido a lo menos una experiencia básica en este tipo de intervención). Los demás consultores, al aceptar la invitación del director, deben compartir la responsabilidad de proveer los límites necesarios para el desarrollo de la conferencia – definición de tarea, territorio y temporalidad- entre los participantes de la conferencia. Al interior de la conferencia existen: plenarios de apertura y cierre; *grupos grandes de estudio*, que buscan estudiar las relaciones que ahí ocurren en la medida en que suceden; los *grupos pequeños de estudio*, que se reúnen para estudiar roles y dinámicas emergentes entre sus miembros como subsistema del grupo grande; *eventos institucionales*, que indagan en las relaciones que establecen los individuos al haber constituido una institución; y los *grupos de aplicación*, en donde se indaga la forma en que se puede aplicar la experiencia del taller en la realidad externa de cada uno de los participantes (Miller 2005, Universidad de Chile 2015).

Análisis comparativo de los modelos presentados

Dimensión	Modelo de Aprendizaje para la Acción de Argyris	Modelo Socioanalítico de investigación - acción
Paradigma teórico	Psicología Cognitivista	Psicoanálisis y perspectiva sistémica
Supuestos	Mapas mentales colectivos que se sustentan en errores cognitivos obstaculizan el aprendizaje	Emociones primitivas inconscientes y su interrelación con el sistema social obstaculizan la capacidad de aprendizaje
Alcance temporal	Mediano – Largo plazo	Mediano – Largo plazo
Ámbito de intervención	Intervenciones individuales y grupales	Intervenciones individuales y grupales
Propósito de intervención	Facilitar autonomía en la exploración en resolución de problemas cognitivos, disminuyendo rutinas defensivas.	Promover la autoridad personal y sentido de agencia que proviene del aprendizaje a través de la experiencia
Foco de trabajo	Intervenciones a nivel cognitivo y orientado a la acción.	Exploración de ansiedades primitivas y mecanismos de defensa colectivos a nivel de grupos. Foco en la reflexión
Comprensión de factores emocionales	Incluye factores emocionales emergen de la frustración y la pérdida de control unilateral (principalmente vulnerabilidad y vergüenza) que nacen del modelo I. Las reconoce pero no trabaja directamente con ellas.	Explora emociones negativas (principalmente ansiedades primitivas), y sus mecanismos defensivos individuales y grupales. Trabaja directamente con ellas.
Comprensión de factores políticos	Individuos que ostentan roles de experto suelen obstaculizar el aprendizaje para evitar frustraciones, personas con menor poder evitan situaciones que desafíen y expongan a personas con mayor poder.	La exploración de la experiencia puede desafiar statu quo de saberes convencionales, que suelen ser sostenidos por miradas expertas.
Características de intervención	Generar diagnósticos conjuntos con participantes a través del mapeo de rutinas defensivas, dando a conocer sus efectos y reduciendo brechas entre teoría oficial y teoría en uso.	Interviene a través de la interpretación, basada en hipótesis de trabajo con respecto a las dinámicas de los participantes respecto a mentalidad grupal y factores inconscientes
Rol de consultor	Consultor debe indagar en errores cognitivos y promover modelo de aprendizaje del modelo II. Desafía actitudes expertas	Consultor aborda las dinámicas de grupos desde el “no saber”, desligándose de la autoridad transferida por individuos y grupos.

Tabla 2. Síntesis comparativa del modelo de Aprendizaje para la Acción de Argyris y de Investigación Acción de perspectivas Socioanalíticas. Elaboración propia.

El análisis de ambas perspectivas permite reconocer la existencia de elementos y factores comunes entre ambos modelos, básicamente al considerar que la experiencia y las acciones en organizaciones requieren de una implicación e involucramiento activo de los distintos actores en la comprensión diagnóstica del origen de los problemas organizacionales. Ambas perspectivas reconocen la presencia de ciertos supuestos que, al no ser explorados, estarían interfiriendo en el logro efectivo de las metas y objetivos de la organización. La forma de comprender dichos supuestos es lo que genera la diferencia esencial entre ambas perspectivas, dado que el modelo de *Aprendizaje para la Acción* se sostiene bajo la concepción de que existen errores cognitivos que deben ser explorados y modificados para cambiar así la forma de pensar y actuar en la organización (y lograr el aprendizaje de doble bucle). Visto de este modo, involucrar a las personas en el cambio bastaría con darles a conocer cuáles son los errores cognitivos en los que se encuentran y proponer nuevos modelos de pensar y de actuar. Desde la perspectiva del modelo de *investigación – acción* desarrollada por la perspectiva socioanalítica, los supuestos se originarían espontáneamente y de manera inconsciente con el fin de evitar ansiedades primitivas que se reactivan en la adultez, incorporando en su metodología herramientas para lidiar y elaborar dichas ansiedades, las cuales interfieren en la capacidad de reflexionar acerca de la experiencia y el pensamiento productivo. El hecho de que individuos y grupos sean capaces de desarrollar la capacidad de sostener dichas ansiedades es un factor diferenciador en este modelo, ya que permite distribuir capacidades a todos los actores de la organización en su orientación hacia el aprendizaje y en la correcta exploración de las problemáticas que emergen al interior de la organización, promoviendo además diseños organizacionales que permitan emplazar sus acciones hacia el logro de sus objetivos. Esto último no descredita las consideraciones del modelo de Argyris, más bien manifiesta que es posible aprovecharlo como una herramienta que permitiría argumentar y demostrar de una forma cognitiva la manera en que los factores emocionales pueden interferir en las organizaciones, entendiendo que muchas de ellas basan sus acciones e intervenciones desde una perspectiva que se sustenta en la racionalidad. Dado lo anterior, la perspectiva del *aprendizaje para la acción* puede ser entendida como la puerta de entrada a organizaciones que suelen ser lideradas por individuos cuyas preconcepciones acerca de su quehacer se relega y sostiene sobre datos “duros”. De este modo, el modelo de Argyris puede ser vista como la cara racional externa de intervenciones que brinden una mayor profundidad a la experiencia vivida de los distintos actores de la organización.

Otro de los elementos relevantes que son compartidos por ambas perspectivas, es que buscan instalar capacidades internas a mediano – largo plazo en las organizaciones en lugar de promover la dependencia habitual que se suele sostener con las empresas que proveen de servicios de consultoría. Estas empresas en muchas ocasiones ofrecen productos – servicios prediseñados que comprometen acciones rápidas y eficaces, pero al mismo tiempo evitan a individuos y grupos sostener un proceso reflexivo respecto sus acciones en la organización. Lo mismo ocurre respecto a los procesos de capacitación, donde las ofertas muchas veces autodenominadas experienciales, generan entornos que simulan una práctica de lo que ocurre en el trabajo e introducen conceptos abstractos que deben ser incorporados y entrenados. La mirada desde estos modelos de gestión contiene implícito un proceso de privatizar, ordenar y disciplinar la experiencia, poniéndola en compartimentos que pueden pasar a ser un recurso que puede ser explotado y racionalizado, de modo de ignorar factores fundamentales de la experiencia humana como la identidad y las relaciones políticas (Fenwick 2000, Raelin y Coghlan 2006). Las prácticas habituales utilizadas por estos modelos se sostienen en el uso de herramientas tales como role playing o dinámicas outdoor, que buscan entrenar algún contenido propuesto de forma externa, traducido normalmente como una competencia y que debe ser aprendido para realizar cierto tipo de tareas en la organización. Dichas intervenciones funcionan con una lógica de consumo que suele rechazar o evitar cualquier análisis, desincentivando la participación auténtica y dejando afuera ciertos aspectos que son de vital importancia para aprender de las experiencias. Los modelos presentados abordan las problemáticas organizacionales desde una mirada colectivista, aunque existen ciertas diferencias en la forma en que se comprende la colectividad. Desde la perspectiva de Argyris, la acción colectiva se sustenta básicamente en mapas compartidos de pensamiento, mientras la mirada socioanalítica incluye factores identitarios permiten la colaboración de los grupos de trabajo al servicio de las tareas desde sus distintos roles. De este modo, ambas perspectivas se distinguen de los modelos de gestión actuales que tienden a individualizar las acciones de la organización, dado que estos últimos dificultan la relación entre personas para el logro de metas comunes y tareas compartidas. Esto último suele reflejarse en los procesos de detección de necesidades de capacitación, donde se realizan diagnósticos de brechas y planes de acción individuales para el desarrollo de personas y que en muchas ocasiones quedan desencajados de una mirada común respecto a las estrategias de la organización. Dichos diagnósticos de detección de necesidades de capacitación son abordados a partir de evaluaciones de desempeño que

se realizan como hitos que suelen realizarse una o dos veces al año, y que refieren básicamente a la evaluación de logro de objetivos y al logro de una serie de competencias que se relacionan con dichos objetivos, sin indagar ni realizar ningún análisis de los roles ni en el modo de relacionarse de los individuos con sus respectivos grupos. De este modo, cada individuo busca resolver y mejorar su desempeño por sus propios medios, promoviendo la competencia entre personas y dejando fuera la capacidad de compartir aprendizajes y de gestionar el conocimiento interno de la organización. Por otro lado, las instancias de evaluación suelen estar sujetas a grandes cantidades de ansiedad, ya que los evaluadores, reservan y expresan cualquier tipo de retroalimentación relativa a acciones que el evaluado haya realizado durante el año a ese hito, lo quita la posibilidad de aprender de lo que sucede en el mismo momento, dejando muchas veces fuera de la memoria la emoción y los criterios de decisión que sostuvieron dichas acciones.

Uno de los propósitos de los programas del management actual, es el de descentralizar la toma de decisiones y aumentar la confianza en los líderes y directivos, con la intención de que la empresa pueda operar con dotaciones más ajustadas y reaccionar de forma flexible a la volatilidad del mercado y los cambios del entorno. Estas iniciativas han dejado de considerar a los individuos como parte de un grupo, más bien buscan desarrollar un set de competencias específicas e individuales con el fin de transformar la cultura de las distintas organizaciones en las que pertenecen, aunque al mismo tiempo y de manera inconsciente, estarían alterando el patrón de relaciones emocionales (Acuña 2012, Rodríguez 2001, Hufington, James y Armstrong 1998). Desde ambas perspectiva presentadas, la concepción de *empowerment* que se propone desde estos programas proviene básicamente de la filosofía del *self made man*, donde cada trabajador es entendido como un individuo que debe tratar de labrar sus posibilidades en la organización, buscando el triunfo económico más allá de los costos que esto pueda llevar (tanto para él como los demás). En este sentido, el hecho de *empoderar* referiría a dar el poder de forma vertical a una persona que sea menos poderosa para realizar una negociación o tomar una decisión práctica. Esta concepción contiene en sí misma una paradoja, dado que implica utilizar la autoridad a través del uso de la fuerza o del poder, lo cual ignoraría la existencia de dicha autoridad. Dicho de otro modo, la autoridad sólo se puede desplegar por sobre algo que pueda hacer reaccionar al otro, si ese otro no tiene la posibilidad de tomar una decisión libre y voluntaria a través de la convicción. De no ser así, la autoridad se hace inexistente y se transforma en autoritarismo (Rodríguez 2001, Montero 2003, Foladori 2012). Desde la perspectiva del *aprendizaje para la acción*, estos

programas de cambio suelen estar llenos de contradicciones, dado que las personas que los dirigen, suelen estar de acuerdo con él desde la teoría, pero confían más en sus modelos de mando y control dado que les resultan familiares. De este modo, los directores y managers buscan estimular el compromiso de los trabajadores a través de la definición externa de tareas y objetivos, pero no indagan en las contradicciones internas que emergen para que los sujetos puedan asumir la responsabilidad respecto a su puesto de trabajo, ya que esto quedaría fuera de las virtudes sociales y los alejan de lo políticamente correcto. Así visto, no existiría un verdadero *compromiso interno* de los sujetos para tomar estas responsabilidades que se les delegan (Argyris 1998, Rodríguez 2001).

Desde la perspectiva socioanalítica, la toma de autoridad, más allá de una exigencia de origen externo, debe provenir del compromiso emergente de la experiencia vívida de individuos y grupos, pero en muchos casos puede generarse una contradicción con la necesidad de seguir sosteniendo un tipo de relación paternalista. La concepción e imagen mental de una organización que utiliza modelos de intervención directivos (y que asume que el aprendizaje debe ser depositado verticalmente), resulta ser coherente con estos modelos de *empoderamiento*. El proceso de aprender desde la mirada socioanalítica, implica hacerse cargo de la autoridad de los aprendizajes que nos provee la experiencia tanto individual y grupal. Un desafío central respecto a la forma de abordar la descentralización de responsabilidades, es el de desarrollar la habilidad de reconocer y gestionar las necesarias incertidumbres y ambigüedades del propio rol en relación a otros, tanto en las relaciones verticales como horizontales (Hufington, James y Armstrong 1998). Desde este enfoque, se debe tener el coraje de saber esperar respuestas que provienen de fuentes que suelen ser desconocidas e inconscientes y que emergen de la interrelación entre individuos y grupos. Individuos y grupos no pueden arrancar ni forzar de sus experiencias frente a un evento cualquiera, pero sí sostener y elaborar las ansiedades que surge de la pérdida de control ante lo desconocido. Esto implica ir más allá de la acción sólo por el hecho de mostrar resultados rápidos y buscar la gloria individual a través de lo que suelen hacer, también se relaciona con aceptar que muchas veces las situaciones no pueden ser resueltas a partir de soluciones prediseñadas e inmediatas. Esta perspectiva plantea que los grupos de supuesto básico suelen realizar acciones compulsivas que buscan aplacar contenidos emocionales inconscientes. Resulta necesario explorar estos contenidos experienciales para que las acciones provengan de mentalidades productivas. Esta concepción es compartida en cierta medida por la mirada

de Argyris, dado que plantea que para hacerse cargo de los programas de cambio desde el modelo II, es necesario que exista un *compromiso interno* que provenga desde el entendimiento propio de los sujetos para resolver las problemáticas en el interior de las organizaciones, para lo cual deben primero aceptar la existencia de vulnerabilidades para trabajar con dichas problemáticas en lugar de vivir en el autoengaño inducido por el modelo I. Esta aceptación permitiría observar con mayor claridad los mecanismos defensivos que no permiten a individuos y grupos actuar de forma productiva. Dado que la teoría propuesta por Argyris señala que dichas defensas provienen de errores cognitivos que se aprenden desde la infancia y que son compartidos socialmente, se puede interpretar que estas podrían provenir originalmente de ansiedades primitivas que se encuentran en un momento del desarrollo del infante que resultan ser previos a lo cognitivo y social, y que son expresadas por modelos del socioanálisis, las cuales tendrían una justificación social posterior que incentivaría la dependencia de la autoridad vertical promovida por el saber experto, por sobre una búsqueda progresiva de autonomía en la exploración y la toma de decisiones de cada individuo y grupo. De acuerdo a Argyris, dichos errores estarían ubicados más allá de la cultura, por lo que no habría posibilidad de intervenir a este nivel. El socioanálisis se diferencia de la mirada de Argyris en este punto, dado que la cultura de grupo sería el marco que permitiría interpretar la forma en que los grupos se pueden percibir a sí mismos como una totalidad, lo que les permitiría la capacidad de aprender a través de la experiencia (Bion 1979; 1987). En esta medida, el análisis de las interpretaciones estaría vinculado con el aprendizaje del modelo II, ya que este incluye la observación de las propias interpretaciones de los individuos y grupos respecto a las problemáticas y situaciones a las que se enfrentan. Así visto, sin la capacidad de incorporar la propia interpretación al análisis, no existiría un aprendizaje orientado a aprender de la propia experiencia.

Una diferencia destacable respecto a ambas perspectivas, tiene relación con el rol del consultor respecto a su forma de intervenir en la organización. El modelo de Argyris básicamente entiende al consultor como un individuo que es capaz de reconocer y mapear los errores sobre los que se sustentan las acciones de la organización. Aunque éste reconoce que existen factores emocionales, no indaga ni reconoce que puede verse afectado por las ansiedades de individuos y grupos. Esto es abordado de manera diferente desde el modelo socioanalítico, ya que éste advierte que los grupos pueden involucrar y transferir en el consultor un rol de liderazgo, el que les permitiría tomar distancia de sus propias ansiedades. En la práctica, esto suele reflejarse en las dinámicas

de aprendizaje, donde suele depositarse en los consultores y/o facilitadores de capacitación la expectativa de que estos serán capaces de responder de forma inmediata y de resolver las necesidades del grupo sin ningún tipo de análisis, manteniéndolos en la superficie de cualquier análisis (lo cual suele ser visto habitualmente en los grupos de supuesto básico). Así visto, el consultor es exigido a emitir comentarios que reflejen expertiz y que actúe ágilmente manteniendo la necesidad de entretenimiento de los grupos. El consultor socioanalítico se desliga constantemente de cualquier desplazamiento de autoridad hacia su persona, poniéndose en el rol de “no saber”, lo que permite a individuos y grupos tomar responsabilidad por la autoridad que les brinda su propia experiencia.

Conclusiones

A partir del análisis desarrollado en el presente documento, se puede concluir que el hecho de aprender de la experiencia significa desarticular la dependencia con las ideas preconcebidas a las que induce el modelo de management actual. Esto implica un esfuerzo progresivo de diferenciación respecto a los patrones de pensamiento tradicionales, ya que dejan de traer a la mano la excusa de repetir tradiciones y conceptos que provienen de otros, más bien se pone en tela de juicio las consecuencias del diseño actual de modelos y prácticas de gestión de personas, abordando los emergentes emocionales que implica la observación de los factores emocionales que se encuentran detrás de la experiencia.

Todo profesional que se encargue de intervenir en organizaciones debe ser capaz de explicitar y traer a la consciencia cuales son los mapas de acción que están a la base de su quehacer, lo que determina al mismo tiempo la elección de herramientas, marcos de intervención y herramientas de diagnóstico. Evitar este tipo de aprendizaje implicaría directamente asumir que las organizaciones deben vivir en un constante ciclo de crisis y revoluciones que no podrían ser evitadas. Esto se relaciona también con poder indagar acerca de la experiencia que emerge al tomar roles al interior de la organización, y en ocasiones hacer el ejercicio de desarticular los supuestos establecidos que se encuentran detrás de los roles.

El marco de acción tanto de organizaciones que proveen de servicios de consultoría como de aprendizaje de modelo de gestión en el Chile actual, se sostienen desde una lógica de gestión ingenieril, abstracta y generalista que proviene fundamentalmente de la instalación de modelos que las empresas latinoamericanas debieron adaptar durante los años 80. Estos surgen básicamente a partir de la observación de sus competidores internacionales, las recomendaciones de consultores expertos, libros de moda, pero principalmente por la formación extranjerizante, que proviene de universidades de Estados Unidos y Europa (Perez Arrau, Eades y Wilson 2012, Acuña 2012). La integración de dichos modelos ha debido enfrentarse a las características de la idiosincrasia cultural del trabajador chileno, dentro de las cuales destaca el *paternalismo*, cuyo origen se remonta a los tiempos de la colonia. Este tipo de relación refiere al momento en que los patrones de la hacienda ofrecían protección a sus

inquilinos a cambio de su lealtad, y se refleja por una costumbre arraigada de recibir instrucciones precisas que deben provenir de una autoridad vertical (Rodríguez 2001). En contraposición a esto, el estado chileno ha dejado de trabajar bajo la lógica de dependencia que proveía de seguridad a sus ciudadanos, y ha tomado más bien un rol subsidiario con escasa protección social. La protección que antes era demandada al patrón o al estado ya no es indispensable, y los beneficios de salud, previsión y educación, deben ser obtenidos directamente por el interesado, desde una relación que se ha instrumentalizado progresivamente a través de un vínculo contrato / sueldo. Por otro lado, existiría una percepción de baja confianza y credibilidad respecto a las instituciones y sus líderes, tanto en el ámbito público como privado, ya que se han legitimado una serie de prácticas de corrupción y explotación que han afectado las relaciones de grupos, lo que deja a las personas en una situación de vulnerabilidad e incapacidad de gestionar sus propias ansiedades (Acuña y Sanfuentes 2013b, Perez Arrau, Eades y Wilson 2012).

En línea con lo expuesto, las metodologías estudiadas en este documento pueden ser de gran relevancia, dado que permite considerar los distintos factores que se relacionan con el hecho de aprender a través de la experiencia y promover el *empoderamiento* en la acción de individuos y grupos. Estas metodologías al involucrar a los participantes en el diagnóstico, los inducen a observar sus propios patrones de pensar, sentir y actuar, y cambiando la naturaleza de relaciones y roles. Desde estas perspectivas, los líderes cumplirían una tarea fundamental, ya que, más allá de fortalecer competencias particulares para el logro de ciertas tareas desde un rol de “expertos”, deben tener la capacidad de observar y analizar los preconceptos tanto de sus propios roles como los de los demás individuos y grupos, desarrollando la capacidad de asumir su autoridad personal por sobre las demandas psicológicas externas, además de promover espacio para el diseño y diálogo respecto del *accountability*. Los aportes de la perspectiva socioanalítica consideran el hecho de generar espacios organizacionales que permitan traer a la consciencia las ansiedades individuales y grupales, y al mismo tiempo poder interpretar las ansiedades de otros. En esta medida, la capacidad de contener, elaborar ansiedades y transformarlos en acciones previamente reflexionadas y orientadas a generar *accountabilities*, permitiría que individuos y grupos puedan gestionar estados mentales más productivos, y desarrollar mayor autonomía respecto a la comprensión y desarrollo de sus tareas.

La realización del presente ensayo ha permitido al autor realizar un proceso de aprendizaje dialéctico en su desarrollo profesional, dado que ha logrado aprender acerca de la experiencia en rol como profesional encargado del área de capacitación en una empresa del ámbito eléctrico. El mayor desafío presentado durante la elaboración del proyecto y el tiempo en el que ha desempeñado su cargo, ha sido el negociar y ajustar las brechas entre las expectativas externas relativas al dicho rol, y la concepción personal que se tiene de lo que debe realizar un encargado de capacitación. Al mismo tiempo, ha logrado explorar a través de la textura de su propia experiencia, los *insights* que se generan cuando se es capaz de sostener ansiedades al momento de vivir un cambio de trabajo y todas sus implicaciones. Estos cambios se relacionan con exigencias que le han exhortado a abordar su rol de manera diferente a lo que se encontraba habituado, donde anteriormente se focalizaba en el diseño y ejecución de talleres de capacitación y desarrollo organizacional, a abordar tareas de mayor responsabilidad que incluyen temáticas de control de gestión y manejo de presupuestos, añadiéndole la complejidad de integrarse a una organización que se reconoce a sí misma como un organismo de excelencia en el desarrollo de sus tareas. Esta última ha tomado iniciativas en los últimos tiempos con la finalidad de distribuir su liderazgo a través del *empoderamiento* de las personas, pero al mismo tiempo se están exigiendo iniciativas desde el directorio donde la gestión a través de índices, datos y benchmarks, sostienen una gran relevancia. Para el autor resulta importante contar con una mirada crítica y proponer vías alternativas para gestionar y distribuir de forma efectiva la toma de decisiones en la organización, tomando en consideración los modelos presentados, relevando el análisis de las dinámicas grupales emocionales para desarrollar los cambios en la organización. En esta medida las principales aplicaciones observadas para su ejercicio profesional se pueden reflejar de la siguiente manera:

- Asesorar a jefaturas en su rol de contenedores para el aprendizaje a través de la experiencia, distinguiendo la manera en que podrían estar frustrando aprendizajes a partir de identidades individuales que se sustentan en el saber experto. Además de lo anterior, se hace necesario dar el espacio necesario para poner en común los *accountabilities* para el logro de tareas de grupos e individuos, promoviendo instancias que permitan traer a la conciencia las ansiedades individuales y grupales que podrían estar interfiriendo en el logro de dichas tareas.
- Gestionar iniciativas de aprendizaje tanto para individuos como grupos de trabajo, que les permitan aprender de la experiencia de los grupos desde su propia

autoridad, abordando la resolución de problemas atinentes a su trabajo cotidiano e incorporando en su diseño las nociones de factores emocionales y políticos del aprendizaje experiencial.

- Mejorar la toma de decisiones respecto a proveedores de consultoría y capacitación, al mismo definir expectativas con una base de conocimientos sólida respecto a la gestión de aprendizajes a través de la experiencia.

La experiencia extraída del Magister en Gestión de Personas y Dinámica Organizacional, ha permitido al autor contar con un ejemplo claro y vívido de metodologías innovadoras en la gestión de personas y el desarrollo organizacional, con un debido espacio de contención en las experiencias de aprendizaje y relaciones grupales que se encuentran en sintonía con los contenidos presentados en este ensayo. El ejemplo de dichas metodologías permite fortalecer la consideración de que los actores pueden ser sujetos activos en su proceso de aprendizaje, y abordar de forma integral las dinámicas que se encuentran detrás de la superficie visible en la gestión de organizaciones.

Referencias

- Acuña, E. (2012). Management flexible y toxicidad organizacional: Socioanálisis de una novela chilena. *Praxis. Revista de Psicología*. 21. 11-33.
- Acuña, E. (2013). Aprendiendo de la experiencia en educación en management: Un caso en una Escuela de Negocios en Chile. En Acuña, E., y Sanfuentes, M. (Eds.). *Métodos Socioanalíticos*. (Pp. 241 – 264). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Acuña, E. y Sanfuentes, M. (2013a). Introducción. En Acuña, E., y Sanfuentes, M. (Eds.). *Métodos Socioanalíticos*. (Pp. 23-37). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Acuña, E. y Sanfuentes, M. (2013b). *Informe Listening Post en Chile*, Enero 2013. Extraído de <http://www.opus.org.uk/Dawn-2013-Chile.pdf>
- Argyris, C. (1977). Double Loop Learning. *Harvard Bussiness Review*. Sept. 1977. 115-125.
- Argyris, C. (1991). Un enfoque clave para el aprendizaje de los directivos. *Harvard Deusto Review*. 48. 51-63.
- Argyris, C. (1992). *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid, España: Editorial Diaz de Santos.
- Argyris, C. (1993). Education for leading-learning. *Organizational Dynamics*. 21. 5-17.
- Argyris, C. (1995). Action science an organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*. Vol. 10. 20-26.
- Argyris, C. (1998). Empowerment: The emperor's new clothes. *Harvard Bussiness Review*. 76. 98- 105.
- Armstrong, D. (2010) Bion's work group revisited, en (Ed) Garland, C. *The Groups Book* (Pp. 139-151). Londres: Karnac.
- Bain, A. (1999). Sobre el socioanálisis. En Acuña, E., y Sanfuentes, M. (Eds.). *Métodos Socioanalíticos*. Pp. 41-57. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Bion, W. (1979). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Bion, W. (1987). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Berg, D. (1998). Resurrecting the muse, followership in organizations, Klein, E., Gabelnick, F. & Herr, P. (Eds.). *The Psychodynamics of Leadership* (Pp. 27-52). Nueva York, Estados Unidos: Psychosocial Press.

De Gouijer, J. (2013). Diagnóstico de Culturas Organizacionales: un Enfoque socioanalítico. En Acuña, E., y Sanfuentes, M. (Eds.). *Métodos Socioanalíticos* (Pp. 195-217). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Fenwick, T. (2000). Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*. 50. 243-272.

Foladori, H. (2012). La conducción de los equipos de salud: entre la autoridad y el autoritarismo. *Revista Castalia*. 22. 1-11.

Foladori, H. (2013). *El origen del rol del consultor en la institución y sus derivaciones*. Manuscrito no publicado.

French, R. & Simpson, P. (2014). *Attention, cooperation, purpose: An Approach to working in groups using insights from Wilfred Bion*. Londres: Karnac.

Hufington, C., James, K. & Armstrong, D. (1998) What is the emotional cost of distributed leadership?. (Eds.) Hufington, C., Armstrong, D., Halton, W., Hoyle, L., & Pooley, J., *Working Below the Surface: The Emotional Life of Contemporary Organizations* (Pp. 77-82). Londres: Karnac.

Jaques, E. (1995). Why the psychoanalytical approach to organizations is dysfunctional. *Human Relations*. 48. 343-349.

Mendes, T. (2008) Roles filled by people or people that fill in roles. Manuscrito no publicado.

Menzies Lyth, I. (1960). The functioning of social system as a defence against anxiety. (Eds.) Menzies Lyth, I. (1988). *Containing Anxiety in Institutions*. Londres: free Association books.

Miller, E. (1993). On values and concepts; (Eds.) Miller, E. *From Dependency to Autonomy Studies in Organization and Change* (Pp. 3-23). Londres: Free Association Books.

Miller, E. (2005). *Liderazgo, Creatividad y Cambio en Organizaciones*. Santiago, Chile: Editorial Copygraph.

Perez Arrau, M., Eades, E. & Wilson, J. (2012). Managing human resources in the Latin American context: the case of Chile. *The International Journal of Human Resource Management*. 23. 3133-3150.

Raelin, J. (1997). Action learning and action science: Are they different?. *Organizational Dynamics*. 26. 2-79.

Raelin, J., Coghlan, D. (2006). Developing managers as learners and researchers: using action learning and action research. *Journal of Management Education* 30. 670-689.

Rodriguez, D. (2001). *Gestión Organizacional: Elementos para su Estudio*. Santiago, Chile: Ed. Universidad Católica.

Smircich, Linda. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*. 28. 339-358.

Stapley, Lionel. (2004). Introduction. En Gould, L.J.; Stapley, L.; & Stein, M.; *Experiential Learning in Organization Applications of the Tavistock Group Relations Approach* (Pp. 9-19) Londres: Karnak.

Stein, M. (2004). Theories of experiential learning and the unconscious. (Eds.) Gould, L.J.; Stapley, L.; & Stein, M.; *Experiential Learning in Organization Applications of the Tavistock Group Relations Approach* (Pp. 28-46). Londres: Karnak.

Universidad de Chile, Facultad de Economía y Negocios (2015). *Taller Experiencial: Autoridad, Liderazgo y Colaboración (Brochure)*.

Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Vince, R. (1998). Behind and Beyond Kolb's Learning Cycle. *Journal of Management Education* 22. 304-319.

Vince, R. (2002). The impact of emotion on organizational learning. *Human Resource Development International*. 5. 73-85.

Willmott, H. (1993). Strength is Ignorance; Slavery is freedom; managing culture in modern organizations. *Journal of Management Studies*. 30. 512-552.