

La gestión del cariño
***Una etnografía sobre el aprendizaje
y la enseñanza en una escuela de negocios
del Gran Buenos Aires***

Marisa Vázquez Mazzini¹

Abril de 2015

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) – Magistra en Antropología Social (IDES/IDAES – UNSAM). Primera mención Premio Eduardo Archetti, 7ª edición, año 2014.

Índice

	Pág.
Índice	2
Agradecimientos	4
Prólogo	6
Introducción	9
1 – Planteo del problema	9
2 – La capacitación ejecutiva en la Argentina de los ‘90	11
3 – Mis antecedentes en el campo	18
4 – Los inicios de esta investigación	18
5 – Objetivo de este trabajo y consideraciones metodológicas	25
6 – Estructura de este trabajo	27
Capítulo I: El escenario y los actores	30
1 – El IUFE y su oferta educativa	30
2 – El Programa de Formación en Negocios	33
3 – El grupo de participantes	39
Capítulo II – La nueva economía de los afectos	45
1 – Pasión por el proveedor	45
2 – Negocios y afectos: ¿ámbitos inconciliables o integrados?	53
3 – Sin afectos no hay negocios	61
4 – Todos juntos, en armonía y del mismo lado	65
5 – Formulaciones nuevas, representaciones conocidas	69
Capítulo III – El <i>hard</i> y el <i>soft</i> en la conducción de personas	71
1 – El líder creativo del 2010	71
2 – Empresas esbeltas, colaboradores autónomos	81
3 – La ideología del capitalismo flexible	85

	Pág.
4 – El trabajo afectivo del líder	88
5 – Liderados y managereados	94
6 – Diferentes configuraciones de los mundos hostiles	99
Capítulo IV - Networking	103
1 – El privilegio de integrar la red	103
2 – El autodesarrollo y sus frutos: cuerpo, emociones y empleabilidad	108
3 – El discreto encanto de la sobriedad	114
4 – La gestión del cariño entre pares	122
5 – Los negocios con amigos	127
Capítulo V - Enseñanza y aprendizaje	132
1 – Aprender... lo que se dice “aprender”...	132
2 – La perspectiva de los profesores	134
3 – Los límites del formato didáctico	134
4 – La actividad en el aula	143
Capítulo VI – Conclusiones: El aprendizaje en la práctica	151
1 – Aprendizaje individual y participación	151
2 – Aprendizaje colectivo: producción y reproducción	158
Bibliografía de consulta y referencia	162
Anexo	173

Agradecimientos

Quiero expresar mi profunda gratitud a todas aquellas personas que, de una u otra manera, hicieron posible que pudiera llevar a cabo y enriquecer posteriormente este trabajo.

Patricia Vargas, mi directora de tesis en la Maestría en Antropología Social, orientó mi aprendizaje de manera dedicada y minuciosa; supo también brindarme el estímulo que me hacía falta cuando decaía la confianza en mí misma. Rosana Guber, mi codirectora, me permitió a través de sus señalamientos —siempre agudos, siempre sorprendentes— reflexionar sobre mi propio proceso de producción etnográfica y descubrir así nuevas preguntas y perspectivas de análisis.

Fernando Cabrera, María Rosa Cicciari, Analía Faccia, Fernando Gache, Alba González y Paula Impellizzeri —mis compañeros del Grupo de Estudio y Trabajo sobre Mundos Laborales Contemporáneos que dirige Patricia Vargas en el marco del Programa de Antropología Social del IDES— revisaron una y otra vez las sucesivas versiones de los diferentes capítulos, ayudándome de ese modo a desnaturalizar mis asunciones y a afinar mis interpretaciones.

Mis profesores de la Maestría en Antropología Social me introdujeron con paciencia y entusiasmo en un campo disciplinar novedoso para mí, orientándome en la formulación de la temática a investigar y asistiéndome en la construcción del enfoque. Paula Abal Medina, Santiago Álvarez, Fernando Balbi, María Carozzi y Adrián Koberwein me brindaron además una ayuda invaluable con el aporte de material bibliográfico especialmente referido a mi tema de investigación. Mis compañeros del Taller de Tesis I, así como también Sergio Visacovsky —nuestro docente— me aportaron la mirada crítica y a la vez respetuosa que necesitaba para prepararme antes de salir al campo.

Mauricio Boivin, Guillermo Quirós y Nicolás Viotti, quienes evaluaron mi tesis de Maestría, me enriquecieron con sus agudas y desafiantes sugerencias. Los integrantes del jurado del

Premio Eduardo Archetti edición 2014 —Beatriz Alasia de Heredia, José Alejos García, Mercedes Prieto y Marit Melhuus— contribuyeron con sus comentarios a que me decidiera a publicar este trabajo.

Laura Vázquez Mazzini me brindó una ayuda invaluable con la corrección de estilo, tarea que encaró con profesionalismo, compromiso y calidez.

Edith Litwin (quien ya no se encuentra entre nosotros) y Ernesto Gore —mis mentores, mis referentes en el ámbito de las Ciencias de la Educación— me incentivaron desde siempre para que transformara mi perplejidad en un objeto de estudio y mis “preguntas eternas” en interrogantes de investigación. Ariel Gravano me orientó a través de la selección de textos y me permitió aprender de su experiencia como antropólogo en el ámbito de las organizaciones.

El equipo directivo y docente del Instituto Universitario de Formación para Empresas, al igual que los cursantes del Programa de Formación en Negocios sobre el cual trata este trabajo, me habilitaron de manera generosa el acceso al campo y mostraron constantemente la mejor disposición hacia mi tarea.

Daniela Kestelboim, Alejandra Ondarts, Victoria Piteira y Marcelo Petronio Urrutia me ayudaron a pensar y a pensarme, compartiendo mis reflexiones y brindándome su incondicional apoyo cuando lo necesité.

Finalmente, mi familia me acompañó con ese abrazo amoroso y estimulante mediante el cual suele recibir cualquiera de las iniciativas que decido llevar a cabo.

Prólogo

La última década está viviendo un proceso de crecimiento y diversificación de investigaciones en el mundo de las ciencias sociales en Argentina. Esto tiene que ver con complejas relaciones entre procesos de transformación de la propia sociedad, que hacen visibles nuevos problemas sobre los cuales reflexionar, y una nueva agenda de investigación que incluye temas que anteriormente no despertaban mayor interés. Este giro ha traído, primero, la profundización del conocimiento en áreas sobre las que se sabía poco y nada. En las últimas dos décadas, se observa un mayor interés por *studying up*, es decir por entender mundos sociales más “centrales”, identificados a veces con las llamadas clases medias o las elites. En segundo lugar, esa mayor pluralidad en la investigación social ha traído una renovación en los enfoques. Las ciencias sociales en Argentina muestran una preocupación por lo cotidiano que le ha dado a la antropología, y particularmente a la etnografía, una nueva legitimidad. Ese proceso supone también modos de encuentro entre tradiciones y estilos de investigación diversos.

La gestión del cariño. Una etnografía sobre el aprendizaje y la enseñanza en una escuela de negocios del Gran Buenos Aires de Marisa Vázquez Mazzini es un buen ejemplo de todos esos procesos. Es bueno anticiparlo, no es un estudio pensado como un recorte socio-estructural sobre “elites”. Sin embargo —y allí radica una de las posibles lecturas no explícitas—, el lector atento puede leer entre líneas un recorte socio-demográfico que está implícito en la descripción de un estilo de pensar las relaciones laborales y económicas a partir de nuevas concepciones de la autoridad y el liderazgo. Uno de los aspectos centrales del libro es que esa preocupación por una zona “alta” de la sociedad argentina no es algo explícito.

El libro también aborda de manera implícita un análisis de modos de enseñanza y aprendizaje sin tener la pretensión explícita de ser un estudio de antropología o sociología de la educación. Para ello analiza la enseñanza y el aprendizaje de modos de hacer transacciones comerciales en términos de vínculos íntimos y afectivos, describe formas de aprender a gerenciar equipos o a “ser líderes” redefiniendo las relaciones de jerarquía del mundo empresarial en modos de

relación que pretenden ser más igualitarios e informales. Estos rasgos ilustran cómo la socialización de los nuevos *managers* es parte de proceso de cambio cultural más amplio que permea la redefinición de valores en un mundo social específico.

El vínculo entre enseñanza, aprendizaje y nuevas formas de gestión de las relaciones económicas y laborales da cuenta de un proceso en donde esas prácticas específicas no pueden entenderse independientemente de una ética que encarna y se expresa en relaciones sociales situadas. Ese vínculo, presente en todo el análisis social clásico, adquiere un tono muy singular en esta investigación. Un elemento central que muestra la autora, es la afinidad entre los modos de gestión empresarial y de aprendizaje: el modelo flexible y afectivo de la gestión laboral se extiende sobre las formas de entender cómo y qué se aprende. Se aprende como se trabaja y se trabaja como se aprende: creativamente, sin diferencias jerárquicas, “como jugando”. Vázquez Mazzini muestra una extensión significativa del lenguaje de la reflexividad, las emociones y la creatividad al mundo educativo-empresarial, un proceso que dialoga bien con fenómenos paralelos que se perciben en otras prácticas de gestión vital en el mundo empresarial, como por ejemplo los ejercicios psico-espirituales de desarrollo personal y/o las actividades de solidaridad y responsabilidad social.

La gestión del cariño toca muchos de los temas a los que el análisis sociocultural euro-norteamericano ha definido como un capitalismo flexible, emocional, armónico, en red o espiritualizado. Pero, a diferencia de esos análisis, que en general corren el riesgo de ser fuertemente teleológicos y de justificar en su descripción una meta-narrativa moderna de individualización, secularización y autonomización progresiva, aun relativa en las sociedades euro-norteamericanas, la investigación se concentra en los discursos y las tramas sociales de un Programa de Formación de Negocios específico en las proximidades de la Ciudad de Buenos Aires en las primeras décadas del siglo XXI. El análisis muestra contextos y tramas vinculados con tradiciones culturales locales que si bien innovan en función de discursos y prácticas transnacionales, lo hacen de un modo singular: mostrando continuidades con la experiencia histórica argentina.

La emergencia del nuevo *management* no es casual, está datada en un proceso más amplio de transformaciones sociales y culturales que son las condiciones de posibilidad de existencia de la Escuela de Negocios analizada. Los cambios estructurales de la década de 1990, a veces leídos en términos de un “neoliberalismo” más o menos difuso, y sus continuidades hasta el presente no fueron solo un proceso de reestructuración estatal. Supusieron procesos capilares cotidianos y estilos de vida que adquirieron una densidad cultural e histórica de largo alcance, mayor que la que podemos asociar a una gestión del Estado específica, aun cuando los modos de su administración impliquen consecuencias sustanciales.

Este trabajo combina de modo muy original la preocupación por una zona “alta” de la sociedad Argentina con el análisis de un espacio de aprendizaje del nuevo *management*. Analizar temas relevantes, sin aceptar un recorte predefinido en un área específica, hace de *La Gestión del cariño* un análisis que pone en acción un esfuerzo clásico de la mirada antropológica. Una perspectiva extendida sobre la vida social donde los recortes entre las supuestas “esferas”, como la estructura social, la economía, el trabajo y la educación, son pensadas en continuidad, en tanto son vividas como continuas por las personas. El trabajo realiza, a su vez, un gran esfuerzo por mirar ese mundo con los ojos de quien mira un mundo que le es extraño. Esa esquizofrenia que caracteriza el trabajo antropológico en espacios cercanos, requiere de ejercicios de reflexividad, desnaturalización y de “extrañamiento de lo familiar” que son tanto o más ambiguos que los del clásico *anthropological blues*. Como en el caso de este libro, cuando se convierten en un ejercicio sistemático son una fuente de datos y reflexiones que nos permiten conocer más y mejor los procesos contemporáneos que transforman la sociedad argentina.

Nicolás Viotti

Buenos Aires, abril de 2015

Introducción

1 – Planteo del problema

En nuestra sociedad escolarizada, estamos habituados a calificar de “educativas” a las instituciones dedicadas de manera explícita a la difusión de un saber previamente construido, sistematizado y reconocido como valioso. Solemos llamar “aprendizaje” a la adquisición de ese saber, y “enseñanza” a su transmisión. Asumimos una relación causal entre el enseñar y el aprender, y asignamos a las escuelas y universidades el papel de “contextos” en los cuales ese conocimiento socialmente validado se transmite y recibe.

Este sistema de representaciones operó durante años como encuadre para la investigación educativa, sentando las bases de una agenda enfocada exclusivamente en qué y cómo enseñar y omitiendo cualquier cuestión ajena a la racionalidad técnica de la enseñanza (Litwin, 1997; Lave 1991, 2001 y 2011; Lave y Wenger, 1991).

Desde diferentes marcos, diversos autores se han encargado de mostrar las ausencias de este paradigma así como de revisar sus premisas básicas. Lave (1991, 2001, 2011) cuestiona la dicotomía “instituciones educativas – instituciones no educativas”, a la que considera solidaria de aquélla que distingue entre sociedades premodernas y modernas.

“Los sociólogos y antropólogos de la educación comparada (como Middleton, 1970) dividieron el mundo en dos ‘clases’ de sociedades (moderna y tradicional) con dos formas de educación (formal e informal). Los psicólogos aceptaron y elaboraron estas distinciones al incorporar dos modos de enseñar, dos mecanismos de aprendizaje, y ‘resultados’ inferiores y superiores. Esta división penetrante entre educación ‘formal’ e ‘informal’ fue un instrumento histórico para facilitar la circulación de distinciones abstractas.”

(Lave, 2001:16.
Original en inglés).

Al concebir al aprendizaje como un aspecto de cualquier práctica social, Lave recupera la índole “educativa” de toda institución y el valor formativo de la vida cotidiana.

Otros investigadores (Prerrenaud, 1984; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988; Astolfi, 2000; Willis, 2005) critican la creencia en una relación causal entre las intenciones de la enseñanza y los resultados en el aprendizaje. La escuela —señalan— produce en los estudiantes diversos efectos no buscados ni deseables, opuestos incluso a lo que enuncian las metas educacionales explícitas.

Finalmente Popkewitz (1995), Apple (1986), Grossberg (1994), Giroux y McLaren (1994) objetan la supuesta neutralidad del contexto educativo, concebido en la investigación clásica como “recipiente” de la transmisión y recepción de un saber uniforme e inalterable. Analizan así las condiciones del diseño de los contenidos curriculares, el rol de las instituciones en su producción y reproducción, y sus vinculaciones con el orden social más amplio.

Todos estos abordajes coinciden en enfocar el estudio de las prácticas educativas partiendo de una doble desnaturalización: la relativa a su carácter de “educativas” y la referida al valor intrínseco del conocimiento que transmiten. La primera de estas desnaturalizaciones conduce a tratar a las escuelas y universidades como *sistemas de actividad* (Leontiev, 1978; Engeström, 2001) en los cuales las personas aprenden un quehacer colectivo a la vez que lo co-producen. La segunda, a concebir al conocimiento como una construcción social situada en la que confluyen intereses y propósitos múltiples (Lave, 2001).

Éste constituye el enfoque con el que encaró el estudio de una práctica educativa puntual: un programa de formación para gerentes en el marco de una escuela de negocios. En tanto instancia *de formación*, se asemeja en su estructura a cualquier otro dispositivo didáctico-institucional con el que estemos familiarizados. A la vez, como componente de la oferta educativa de una escuela *de negocios*, remite a temáticas disciplinares comprometidas con los modos de hacer y pensar que se requieren en el ámbito de las empresas. Mi tarea aquí consiste en poner en evidencia el “*currículum de aprendizaje*”² que esta práctica ofrece; para ello, nada

² Lave y Wenger (1991) establecen una distinción entre “currículum de enseñanza” y “currículum de aprendizaje”. El primero está integrado por los contenidos que el docente elige enseñar. El segundo, en cambio, está compuesto por la totalidad de oportunidades para aprender que la práctica social ofrece desde la perspectiva de sus participantes.

mejor que el abordaje etnográfico. Eso que “está ahí” para ser aprendido, al igual que los efectos específicos resultantes de la coparticipación en la dinámica del programa, difícilmente puedan ser reconocidos con prescindencia de la perspectiva de los sujetos implicados.

Apunto con este trabajo a brindar mi contribución a dos de las principales vertientes de las que me nutrí para llevarlo a cabo: las teorías críticas del Management (Grey y Willmott, 2005; Fernández Rodríguez, 2007) y las teorías de la práctica situada (Lave, 1991). A las primeras espero sumar una reflexión crítica relativa a la producción y reproducción de la “*ideología managerial*” en Argentina³. A las segundas, una ilustración más a la comprensión del aprendizaje como participación cambiante en sistemas sociales de actividad⁴.

2 – La capacitación ejecutiva en la Argentina de los ‘90

En los ámbitos empresariales el término “capacitación ejecutiva” alude a un conjunto de programas de formación en temáticas del *Management*⁵ no regulados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Estos programas no otorgan certificación académica, de modo que no requieren de la aprobación de exámenes que den cuenta del aprendizaje. Por otra parte, quienes se inscriben como cursantes —en general, directores o gerentes de empresas— no disponen de tiempo para estudiar o profundizar los temas trabajados en aula. Buscan en estos cursos y seminarios una actualización en cuestiones relevantes para la función gerencial, así como también un intercambio entre colegas que

³ Señala Fernández Rodríguez (2007) que, en los países hispanoparlantes, son muy escasas las publicaciones de textos orientados a deconstruir aquello a lo que denomina “*ideología managerial*”. Casi como referentes exclusivos en América Latina menciona a los mexicanos de la Garza e Ibarra Colado y al argentino Gantman.

⁴ Los estudios vinculados con las teorías de la práctica situada contemplan el aprendizaje de la práctica médica en hospital (Engeström, 2001), de la identidad del “ex – alcohólico” en Alcohólicos Anónimos (Cain, 1991), del oficio de partera en Yucatán (Jordan, 1989), del oficio de sastre en Liberia (Lave, 2011) o del oficio de carnicero en Estados Unidos (Marshall, 1972). Al menos en cuanto a lo que he podido indagar, ninguno de ellos analiza la práctica específica del “oficio de alumno” en una escuela de negocios.

⁵ El término “*management*” (en castellano, “gestión”) suele emplearse en un sentido amplio y en un sentido estricto. En sentido amplio se lo utiliza para aludir al conjunto de saberes vinculados con el quehacer —la gestión— empresarial. En sentido estricto, designa al conjunto de prácticas de conducción de personas ligado a las teorías clásicas de la Administración. En este párrafo uso el término en su sentido más amplio.

posibilite enriquecer la experiencia propia con la de otros. Las jornadas de cursada resultan por consiguiente sumamente intensas. Constituyen la única instancia de desarrollo de contenidos y operan como ámbito de encuentro entre pares.

Habida cuenta de la fuerte influencia que ejerció Estados Unidos en la producción y difusión de conocimiento administrativo en nuestro país (Gantman 2002, 2009 y 2010; Gantman y Fernández Rodríguez, 2008; Szlechter, 2013) la currícula de estos programas guarda afinidad con los lineamientos del *Management* del mundo anglosajón. La bibliografía, el recorte disciplinar, incluso los ejercicios y casos de análisis y las argumentaciones de los docentes remiten a publicaciones estadounidenses o a los lineamientos curriculares de las principales escuelas de negocios norteamericanas.

La capacitación ejecutiva está presente en nuestro país desde 1960, año de fundación de IDEA (Instituto para el Desarrollo Empresarial de la Argentina). A partir de entonces la oferta de formación comenzó a expandirse, acompañando la emergencia de una “*comunidad gerencial*” (Szlechter, 2013) constituida por ejecutivos asalariados a cargo de la conducción de grandes empresas (Luci, 2011). Sin embargo, el crecimiento exponencial de este mercado se correspondió con el giro neoliberal de la economía argentina durante los años ’90.

La llegada a poder del presidente Carlos Saúl Menem en julio de 1989 marcó el inicio de una profunda transformación, edificada sobre el mismo ideario que había adoptado el gobierno de la dictadura militar (1976-1983) para su política económica. Desde mediados de la década del ’70 la estrategia de sustitución de importaciones vigente hasta el momento había comenzado a demostrar sus debilidades, fundamentalmente debido a la falta de dinamismo de las exportaciones y a los consecuentes problemas en la balanza comercial (Cerruti y Grimson, 2004). El déficit fiscal constante, agravado por una gigantesca deuda externa incrementada durante la dictadura, condujo hacia fines de los ’80 a un deterioro general en la economía que se manifestó en la deficiente provisión de servicios públicos, en el desfinanciamiento del sistema previsional, y en el incremento inflacionario constante. La década concluyó con una inflación del 3079% (Rapoport, 2010 y 2011), con un 47% de población pobre (Amadeo, 2008) y con una reducción del 23,5% en el PBI (Cerruti y Grimson, 2004).

En contraste con las expectativas de sus votantes y con los puntos clave de la campaña electoral (“*salario*” y “*revolución productiva*”), el presidente peronista Carlos Saúl Menem sorprendió con un proyecto político marcadamente diferente al de los gobiernos anteriores del mismo partido. De acuerdo con las prescripciones emanadas del “Consenso de Washington”⁶ —que postulaba que los desequilibrios macroeconómicos en los países latinoamericanos eran resultado de la intervención del Estado y de la orientación de la economía hacia el mercado interno— encaró un proceso de transformación radical orientado a lograr la confianza del mundo de los negocios y a atraer inversión extranjera. El cuadro que figura en la página siguiente sintetiza las diferentes reformas, estructurándolas en tres ejes: reformulación del régimen comercial y cambiario, reestructuración del sector público y redefinición del marco regulatorio⁷.

⁶ La expresión “Consenso de Washington” fue utilizada por primera vez por el economista inglés John Williamson en el año 1990. Alude a un conjunto de lineamientos político – económicos acordes con “*el ‘Washington’ del Congreso de los Estados Unidos (...) y a la vez con el ‘Washington tecnocrático’ de las instituciones financieras internacionales, las agencias económicas del gobierno de Estados Unidos, el Directorio de la Reserva Federal y los think tanks.*” (Williamson, John: “What Washington Means by Policy Reform”. En Williamson, John: *Latin American Adjustment. How Much Has Happened*. Washington, Institute for International Economics, 1990. Original en inglés).

⁷ Todas estas reformas responden a las “recomendaciones” del Consenso de Washington, que operaban como condicionamientos para el acceso al crédito. Entre tales “recomendaciones” se encontraba la disciplina fiscal —que permitiría sanear las finanzas nacionales y dismantelar la “*penetrante corrupción*” latinoamericana—, la reducción al mínimo del gasto público, la reforma impositiva, la prescindencia del Estado en lo relativo a las tasas de interés y de intercambio (a fin de no entorpecer la dinámica del mercado), la liberación de importaciones, el fomento a la inversión extranjera directa, la promoción de la competencia mediante la desregulación, y el aseguramiento de los derechos de propiedad (John Williamson, 1990: “What Washington Means by Policy Reform”. En Williamson, John: *Latin American Adjustment. How Much Has Happened*. Washington, Institute for International Economics, 1990. Original en inglés).

Situación a mediados de los '80

Situación a mediados de los '90

REGIMEN COMERCIAL Y CAMBIARIO	
Control de cambios.	Mercado libre de cambios. Plena convertibilidad desde abril de 1991.
Altas tarifas nominales (promedio 32 %). Elevada dispersión (Mínimo 0 % / Máximo 55 %).	Bajas tarifas nominales (promedio 10 %). Baja dispersión (Mínimo 0 % / Máximo 20 %).
Prohibiciones y restricciones cuantitativas a la importación (52 % de las importaciones)	Todas las restricciones cuantitativas eliminadas con excepción de las correspondientes al régimen automotriz.
SECTOR PUBLICO	
Altos déficit totales (6 % del PBI) y primarios (1,3 % del PBI).	Superávit total (0,6 % del PBI) y primario (2,8 % del PBI).
Estructura impositiva regresiva. Baja presión fiscal (16,6 % del PBI en 1987) por deficiente estructura recaudatoria.	Estructura impositiva regresiva. Aumento de la presión fiscal (24,1 % del PBI en 1992) por ampliación de la base y mejora en la recaudación.
Alto número de empresas públicas con posiciones monopólicas u oligopólicas en múltiples mercados de bienes y servicios.	Programa masivo de privatización de empresas públicas.
ACTIVIDAD REGULATORIA	
Precios y salarios controlados.	Precios libres. Indexación prohibida. Negociación colectiva de salarios con incrementos vinculados a aumentos de la productividad.
Tasas de interés reguladas. Control de la asignación del crédito. Activa participación de entidades públicas en el mercado financiero.	Tasas de interés libres. Libre asignación del crédito por las instituciones financieras.
Control de los movimientos internacionales de capital.	Libre movilidad de capitales.
Ley de Contrato de Trabajo suspendida. Activa intervención del sector público en el mercado de trabajo.	Restablecimiento de la Ley de Contrato de Trabajo. Aumentos de salarios condicionados a aumentos en la productividad. Flexibilización de las modalidades de contratación temporaria.
Múltiples regulaciones en los mercados de bienes y servicios.	Se desregulan diversos mercados de bienes y servicios, entre otros los de producción y distribución de gas y petróleo, producción y comercialización de productos agrícolas y comercio exterior.

(Bouzas, 1993: 14).

Las primeras decisiones de Menem estuvieron destinadas a frenar la inflación, a fin de mostrar al capital extranjero que Argentina constituía un destino atractivo. La instauración del “*régimen de convertibilidad*” en 1991 fijó la equivalencia entre un peso y un dólar, a la vez

que eliminó la intervención del Banco Central sobre las políticas monetarias y de cambio. La paridad peso – dólar generó un efecto inmediato en el descenso de la inflación, así como también en la baja de las tasas de interés (Gerchunoff y Torre, 1996). Los capitales extranjeros, que ante la recesión de las economías desarrolladas buscaban mejores retornos en los países emergentes, encontraron una Argentina respetuosa de los requerimientos de los organismos internacionales de crédito que ofrecía estabilidad monetaria y cambiaria.

En lo concerniente al sector público, la Ley de Reforma del Estado sancionada en 1989 habilitó la privatización de más de 250 empresas estatales. La telefonía, el gas, el petróleo, el agua, el correo, los servicios cloacales, los ferrocarriles, el acero y las aerolíneas —entre otras— pasaron en menos de tres años de manos del Estado a manos privadas, extranjeras en la mayor parte de los casos. Semejante proceso de privatización

“(...) tuvo lugar en el marco de una relación de fuerzas desfavorable para el gobierno. Su perentoria necesidad de recaudar fondos y ganar reputación llevó a que los eventuales compradores pusieran un alto precio a su participación en las licitaciones. Así (...), el gobierno debió crear un conjunto de regulaciones protectivas y garantistas que brindaron a los nuevos propietarios de las empresas privatizadas reservas de mercado y el acceso a cuasi-rentas. A este desenlace se llegó vendiendo las empresas estatales bajo la garantía de mantener beneficios monopólicos.”

(Gerchunoff y Torre, 1996:740).

En cuanto a la actividad regulatoria el paquete de medidas adoptado en 1991 tendió a satisfacer los permanentes reclamos de las organizaciones empresariales. La desregulación de precios y la promoción de la libre competencia estuvieron acompañadas por una política laboral que incluyó la disminución de aportes patronales, la creación de modalidades contractuales temporarias (con la consecuente eliminación de la contribución a la seguridad social) y la disminución de los montos de indemnización por despido.

En síntesis: si bien el giro neoliberal atravesó las políticas de gobierno de las diferentes naciones latinoamericanas, *“(...) Argentina constituye tal vez un caso paradigmático, tanto por la radicalidad en la aplicación de dichas políticas como en la celeridad del proceso”* (Cerruti y Grimson, 2004:4).

Lejos de generar los efectos que los cultores nacionales del neoliberalismo esperaban, la década menemista concluyó con resultados marcadamente insatisfactorios: un 14,5 de desempleo, un sistema previsional desfinanciado, un franco deterioro en la provisión de servicios básicos, un incremento de un 70% en la deuda pública y un crecimiento del 130% en el peso de los intereses por deuda (Rapoport, 2011). Llama la atención, sin embargo, el grado de “*tolerancia social*” (Cortés y Marshall, 1999) ante las sucesivas medidas de gobierno. En 1991 el menemismo triunfó en las elecciones parlamentarias, y lo hizo nuevamente en las presidenciales de 1995 a pesar del incremento del desempleo y de los índices de pobreza. En el espectro político eran pocas las voces que se alzaban en contra de los principios del libre mercado (Fair, 2013), y los ámbitos académicos evidenciaban “(...) *la ausencia en la Argentina (...) de una producción intelectual capaz de contrarrestar el radicalismo neoliberal más allá de la crítica negativa*” (Grassi y Neufeld, 2003).

Intentando arrojar luz sobre esta suerte de consenso, diversos autores coinciden en señalar el papel de la hiperinflación (1988-1989) como evento aglutinante en la construcción de sentido. Grimson señala que

“(...) fue la experiencia hiperinflacionaria devenida fantasma la que generó las condiciones para que la mayoría de los argentinos apoyara, a través de su voto o su pasividad, el sistema de convertibilidad. (...) Se criticará que este argumento puede desresponsabilizar al menemismo. Por el contrario, ningún análisis riguroso podría reducir su papel central. El problema es que esa denuncia imprescindible no es suficiente para responder por qué un gobierno fue reelecto, por qué logró un cierto consenso y por qué fue sucedido por una oposición que perjuró mantener ese mismo modelo económico.”

(Grimson, 2004:191).

En una línea afín, Grassi y Neufeld (2003) identifican a la hiperinflación como elemento clave en la construcción de un imaginario colectivo que rechazaba al Estado de Bienestar por corrupto e incapaz de incentivar la inversión, a la vez que exaltaba las virtudes de la “*globalización*” como camino al “*Primer Mundo*”. La crisis hiperinflacionaria dejó —según las autoras— inerme a la sociedad argentina, permeable al discurso neoliberal del que el presidente Menem se apropió y materializó en el proyecto político privatizador.

Instalado en el sentido común como única alternativa posible, el neoliberalismo trajo consigo un nuevo marco valorativo que distinguió “ganadores” y “perdedores”. Las empresas “ganadoras” serían, en línea con este marco, aquéllas que pudieran adaptarse mejor a los desafíos de la modernización. Para eso era preciso que aligeraran sus estructuras y sus costos, aprovecharan su “recurso humano”, adoptaran nuevas tecnologías y se anticiparan a sus competidoras en la satisfacción del cliente. Los individuos que aspiraran a la condición de “ganadores” deberían hacerse cargo de la gestión de sí mismos (Luci, 2011), desarrollar su talento emprendedor y tomar iniciativa para asegurar su bienestar (Palermo y Rivero, 2011).

En un escenario desregulado en el que parecía no haber lugar para todos, la capacitación se reveló como el instrumento privilegiado para incrementar las posibilidades de supervivencia. Se abrió así un mercado de la educación empresaria orientado a favorecer el desarrollo de las competencias organizacionales y personales requeridas para triunfar. Al conjunto de instituciones especializadas que existían en el país desde los '60 se sumaron las nuevas carreras universitarias⁸, las propuestas de las firmas consultoras y la oferta de académicos contratados como asesores de empresas (Gantman, 2010; Gantman y Fernández Rodríguez, 2008; Luci, 2011; Szlechter, 2013).

A pesar de la caída del régimen neoliberal —reemplazado en el año 2003 por un modelo centrado en la sustitución de importaciones y la protección del tipo de cambio—⁹, los contenidos de los programas de formación y de las publicaciones sobre Management continúan difundiendo el ideario del neoliberalismo. La convicción sobre el papel de la capacitación como clave para competir mantiene su vigencia favoreciendo el surgimiento de nuevos programas y guiando la reformulación de los ya existentes. Año a año las diferentes instituciones proveedoras —entre ellas, la escuela de negocios a la que me dedico en este

⁸ El desarrollo del mercado de la enseñanza universitaria de grado y posgrado se vio favorecido por la habilitación de universidades privadas nuevas por parte del gobierno, en 1990.

⁹ El neoliberalismo condujo a una aguda crisis que culminó con la destitución del gobierno surgido en oposición al de Menem. Desde el año 2003, los sucesivos gobiernos peronistas han encarado diversas reformas orientadas a restituir la presencia del Estado en la política social y económica.

trabajo— lanzan al mercado propuestas renovadas, destinadas a un público para el cual la “*empleabilidad*” constituye el resultado de una inversión¹⁰.

3 - M antecedentes en el campo

Mi primera inquietud por la temática a la que dedico este trabajo surgió a fines de los ‘90, cuando comencé a desempeñarme como docente en el Instituto Universitario de Formación para Empresas (IUFE). Ante cada edición de los cursos a mi cargo solía encontrarme con que, al indagar sobre las expectativas de quienes se inscribían como cursantes —gerentes en ejercicio o personas próximas a desempeñar una función gerencial—, las respuestas que obtenía se relacionaban con problemáticas específicas de su entorno de trabajo: aprender a “*pensar estratégicamente, salir de la mirada operativa*”, a “*ser mejor como líder*”, a “*motivar a los equipos*”. Sin embargo esos mismos sujetos, en otras conversaciones y en otros contextos, sostenían que “*se aprende en la vida, trabajando, no en los cursos de la escuela de negocios*” o que “*los cursos son como la facultad, no ves lo que pasa en la realidad*”.

Cuando intentaba profundizar en esa discrepancia entre inscribirse en los cursos para aprender y sostener, a la vez, que los aprendizajes relevantes no se producían en el aula, me topaba con una respuesta relativamente recurrente: “*Es que en el aula ves ‘lo teórico’, después queda en vos el desafío por llevar todo eso ‘a la práctica’.*” ¿Cómo podía un docente satisfacer las expectativas de los cursantes si ellos mismos declaraban que el “puente” entre el aula y la vida fuera del aula “quedaba en ellos”? ¿Cuál era, exactamente, la contribución que esperaban de los programas? ¿Qué significaría “lo teórico”, qué “lo práctico” y en qué consistiría el proceso de “llevar lo teórico a la práctica”?

Solía dialogar sobre estos temas con mis colegas y encontraba entre ellos mucha mayor diversidad de respuestas que entre los alumnos. Algunos estaban convencidos de que los

¹⁰ En cuanto a sus premisas básicas, los programas actuales son muy similares a los de los '90. Sin embargo, llama la atención el hecho de que la actividad empresarial se represente en el discurso de un modo cada vez más “espiritualizado”. Las exhortaciones a “*liderar con el alma*”, “*liberarse del ego para negociar con éxito*” o “*inspirar a las personas*” están cada vez más presentes como ejes estructurantes de la currícula.

programas de capacitación gerencial transformaban a quienes los cursaban: “*Hay un antes y un después. Una vez que entienden ciertas cosas, esa sola comprensión transforma la acción*”. Otros se mostraban más cautelosos: “*Lo que hacemos es poner en contacto dos mundos, el de la academia y el de la empresa.*” Otros sostenían que el aula funcionaba como “*retiro espiritual, para que la gente pueda pensar y pensarse, hacerse más consciente de sí misma fuera de las urgencias del ‘día a día’.*” Otros sostenían que “*en realidad, más que enseñar, nosotros lo que hacemos es facilitar la construcción de redes sociales*”. Y otros, finalmente, declaraban que “*lo que hacemos no sirve para absolutamente nada porque a gerenciar se aprende gerenciando.*”

Al mismo tiempo encontraba ciertos acuerdos tácitos entre actores que yo no comprendía o no compartía. Me refiero fundamentalmente a un conjunto de representaciones —plasmadas en la literatura nativa¹¹ sobre Management— según las cuales el mundo laboral parecía haber adquirido características completamente distintas a aquéllas que resaltaba la literatura clásica del ámbito de la Administración. En esta nueva perspectiva, el trabajo —casi despojado de su condición de medio de vida— era concebido como un espacio de despliegue del potencial creativo en el cual las personas daban cabida al deseo “natural” de hacer algo por los demás. La retribución en dinero aparecía asociada a la “*motivación extrínseca*” y contrapuesta a la “*motivación intrínseca*” derivada del amor por la tarea. Las relaciones entre jefes y empleados se representaban como horizontales y centradas en la confianza. La empatía o la capacidad para armar equipos armónicos se constituían en las principales habilidades gerenciales, a la vez que la autonomía y la disposición a “*hacerse cargo*” adquirían una relevancia creciente como atributos deseables a la hora de contratar empleados.

A pesar de mi condición de “nativa por opción” —graduada en Ciencias de la Educación y sin formación empresarial, aunque con varios años de desempeño en Capacitación Laboral— no lograba “apropiarme” de semejante perspectiva ni tomar en serio esa suerte de

¹¹ Me refiero aquí a la bibliografía de divulgación, que difunde las principales tendencias derivadas de la investigación académica en términos lo suficientemente llanos como para que quienes se desempeñan en empresas puedan comprenderlos. Este tipo de material muestra una orientación prescriptiva, marcando pautas relativas a qué y cómo actuar para obtener cierto resultado.

“desmaterialización” de los entornos de trabajo. Por supuesto que me resultaba esperanzador el hecho de que tanto las investigaciones en Management cuanto la literatura de divulgación se ocuparan de abolir esa distinción entre “los que hacen” y “los que piensan”, tan cara al fordismo. Las prácticas de conducción orientadas a la autonomía del empleado me resultaban sin duda preferibles a aquéllas centradas en la sanción y la amenaza, y estaba convencida de que la gente se desempeñaba mejor en un buen clima interpersonal. Sin embargo, el dinero y la asimetría seguían formando parte de la vida organizacional tanto como siempre. ¿Por qué pretender entonces que habían perdido vigencia, postulando organizaciones equivalentes a grupos de amigos autoconvocados para concretar un emprendimiento? ¿De dónde surgía y a qué obedecía esa insistencia en colocar en primer plano a los aspectos emocionales del trabajo y omitir sus componentes racionales y contractuales?

Estas preguntas y otras similares formaban parte de la currícula de mi curso sobre conducción de equipos destinado a gerentes. Partiendo de una comparación entre las prácticas gerenciales “clásicas” (fijar objetivos, controlar los recursos, aplicar sanciones, evaluar resultados, recompensar) y aquellas otras preferidas por las nuevas concepciones del Management (formar equipos, brindar autonomía, dialogar, empatizar), intentaba analizar con los cursantes qué era lo que cada recorte mostraba u ocultaba en relación con la tarea de un gerente y cuál era su relación con la vida cotidiana en la organización tal como ellos la experimentaban.

Lo que encontraba año a año me resultaba desconcertante. Como primera actitud, los alumnos no vacilaban en adoptar la perspectiva según la cual un “hoy” afectivo y desmaterializado se oponía a un “antes” meramente contractual, jerárquico y atravesado por el valor de las recompensas materiales. Se sorprendían ante mis intentos por reintroducir al dinero en la escena —“*Vos que sos teacher se supone que sabés más que nosotros que hoy...*”—, sostenían enfáticamente que “*la plata no motiva*”, se autocalificaban de buenos o malos gerentes en función de sus capacidades para lograr “*visión compartida*”, y se lamentaban de haber recibido en la universidad formación “*muy técnica, pero poco humana para lo que un gerente necesita*”.

Sin embargo, en los momentos en los que yo simplemente me limitaba a relatar la argumentación “desmaterializada” de ciertos autores actuales —aquellos planteos que colocan en primer plano a las relaciones interpersonales y a la “*motivación intrínseca*”—, reaccionaban con ironía y fastidio: “*Claro, qué vivo, decile a ese autor que eso mismo que nos contás se lo diga a los muchachos del gremio*”; “*se ve que esos autores no pisaron la realidad nunca en su vida*”; “*parece que ahora para ser gerente hay que ser un romántico*”. Alternativamente cuestionaban y reproducían, peleaban con los textos y conmigo, respetaban y despreciaban el recorte disciplinar que la bibliografía más difundida les ofrecía.

Recuerdo haber hecho varios intentos de reformulación del temario, de la dinámica, de las lecturas, de los materiales didácticos y del abordaje. No obstante, edición tras edición me enfrentaba con una configuración similar: personas que se matriculaban en un programa de formación y declaraban que en el aula no se aprendía, valoraban “lo teórico” y a la vez cuestionaban sus discrepancias con “lo práctico”, adherían a una visión “desmaterializada” de la tarea gerencial al tiempo que ironizaban sobre su incapacidad para dar cuenta de los hechos de la realidad. Al terminar la cursada aludían a lo mucho que habían aprendido, aunque no podían explicar en qué consistía tal aprendizaje. Agradecían la dinámica —“*lo hiciste súper llevadero, no nos aburrimos*”—, apreciaban la posibilidad de haber podido construir “*vínculos de confianza*” entre compañeros, y hasta en ocasiones me preguntaban si tenía previsto dictar nuevamente el curso para volver a inscribirse. En suma: el panorama superaba con creces cualquier análisis enfocado exclusivamente a la luz de la racionalidad didáctica de los objetivos y los logros educativos.

Entre tanto, la matrícula en la escuela de negocios crecía. Algunos alumnos —incluso aquéllos que no podían advertir qué era lo que aprendían— se inscribían en más de un curso y difundían entre sus allegados los “buenos resultados” que obtenían. Era evidente que, más allá de la índole formalmente educativa de los programas, en las aulas ocurría “algo” acerca de lo cual ni los docentes ni los alumnos éramos demasiado conscientes. Quizás ese fenómeno al que los cursantes llamaban “aprendizaje” no guardara relación directa con lo que nosotros creíamos estar enseñando. Tal vez, incluso, la manera “educacional” de pensar al aprendizaje —entendiéndolo como la construcción individual de un saber preexistente, transferible

posteriormente a situaciones diversas— nos impidiera reconocer qué era lo que nuestra tarea producía y de qué manera se concretaba tal producción.

Éstas y otras reflexiones fueron cobrando mayor nitidez mientras cursaba mi Maestría en Antropología Social. Al momento de elaborar mi proyecto de investigación resolví transformarlas en preguntas para estudiar los programas de formación, aunque desnaturalizando precisamente su carácter de “programas de formación”. Consideré que una mirada que no asumiera la intencionalidad didáctica podría resultar pertinente para dar cuenta del contenido y de las particularidades de estos programas, así como también de las modalidades específicas mediante las cuales docentes y alumnos coparticipábamos en su producción y reproducción.

4 – Los inicios de esta investigación

Elegí para llevar a cabo mi investigación la misma escuela de negocios en la que me desempeñaba como docente: el IUFE. Uno de los motivos por los cuales tomé esa decisión se vincula con la importancia y el prestigio de la institución en el ámbito de las organizaciones: considerada como una de las mejores escuelas de negocios del país y rankeada entre las mejores de América Latina¹², funciona como referente académico y constituye un modelo a imitar para varias de las instituciones proveedoras de capacitación para el trabajo.

Por otra parte, mi interés por estudiar la práctica de los programas de formación estaba profundamente ligado a la necesidad de reflexionar sobre mi propio quehacer profesional. Varios años antes el contacto con el IUFE me había aproximado a las temáticas relevantes en el mundo de los negocios y a la perspectiva que compartían las personas que lo habitaban. Poco a poco me había ido conectando con el Management, había comenzado a compartir un lenguaje y había naturalizado yo misma algunas de sus construcciones hasta el punto de haber participado —aunque siempre desde una disposición crítica— en la difusión y creación de conocimiento

¹² Edición 2010 del Ranking de Educación Ejecutiva de la revista América Economía. La lista de América Economía se elabora de acuerdo a cuatro dimensiones: cobertura de clientes (40%), robustez de la oferta (30%), red internacional (20%) y profesores (10%). En las cuatro dimensiones se ponderan las acreditaciones internacionales.

disciplinar. El nuevo enfoque que la formación en Antropología me permitía construir me ayudaba a entender mejor mis perplejidades a la vez que explicitaba mis contradicciones. Comprendí entonces que había llegado el momento de transitar en sentido contrario el camino recorrido tiempo atrás: la institución que me había familiarizado con lo que me era ajeno me permitiría, ahora, “*exotizar lo familiar*” (Da Matta, 1974).

A fines de 2010 comuniqué a los directivos del IUFE que durante el año 2011 no tomaría cursos a mi cargo, ya que preveía dedicarme de lleno a mi trabajo de tesis. Les mencioné también mi intención de investigar en la institución y consulté sobre la posibilidad de participar en algunos programas en calidad de observadora. Poco después me otorgaron la autorización, a la vez que me formularon dos pedidos: que dictara al finalizar un seminario interno para presentar las conclusiones y dar a conocer las características del abordaje etnográfico, y que brindara a los directores de programa una devolución de mis observaciones en términos didácticos.

Comencé la tarea sin una idea clara sobre qué buscar. Implicada como estaba con el IUFE y con sus agentes educativos, consideré que necesitaba aprender el rol de investigadora permitiendo —como me recomendaban mis directoras— que el campo me guiara en mis intentos de distanciamiento y de un nuevo acercamiento. Por eso dediqué tres meses simplemente a “entrenar la mirada” y a “ensayar” el desempeño del nuevo rol, procurando evitar que las categorías didácticas —doblemente naturalizadas, merced a mi formación en Ciencias de la Educación y a mis varios años de ejercicio de la docencia— se me impusieran como foco de la observación.

Semejante “ensayo” se extendió entre marzo y mayo de 2011. Durante ese lapso asistí a conferencias, participé como alumna en talleres, presencié clases y conversé informalmente con alumnos y con docentes. Intenté entender lo que ocurría en las aulas no sólo en términos de contenidos y actividades de enseñanza sino más bien centrándome en la dinámica y los componentes de una práctica social situada, y traté de reconocer qué se mantenía y qué cambiaba clase a clase y grupo a grupo.

Fui así encontrando que —más allá de las particularidades de cada temario y estilo docente— la currícula de los módulos que presenciaba remitía a aquella postulación que yo ya conocía, relativa a un “antes” burocrático y desangelado frente a un “hoy” personalizado y emocional. En el contenido de las diversas clases el mundo del trabajo se representaba como estimulante, convocante, propicio para que las personas se construyeran a sí mismas en la relación con los demás. La tarea en organizaciones aparecía asociada a la armonía y a la comunicación, en tanto que la generación de confianza y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales se constituían en indicadores privilegiados de una buena gestión.

Advertí también ciertas recurrencias metodológicas en cuanto a diseño de los módulos. Noté que las actividades tales como juegos, trabajos grupales, ejercicios orientados a “*compartir*” y a “*aprender juntos*” ocupaban la mayor parte del tiempo de clase, mientras que las explicaciones de los docentes y las tareas individuales de “apropiación” del contenido — habituales en la formación de grado y posgrado— quedaban relegadas por “*aburridas*” o simplemente por “*individuales*”. Los alumnos, por su parte, agradecían esa posibilidad de “*trabajar en equipo*” y “*conocerse mejor en un clima de confianza*” mucho más explícitamente que el nivel académico del docente o la profundidad en el tratamiento de los temas.

Considerando la centralidad que revestía la noción de “*equipo*” tanto en el contenido curricular cuanto en las secuencias didácticas, se me ocurrió preguntarme qué relación existiría entre esas representaciones asociadas a la tarea de un gerente —las exhortaciones a empatizar, a vincularse, a promover la confianza— y los criterios que orientaban la enseñanza de la práctica gerencial. Era posible que, en la labor *educativa* de una escuela *de negocios*, el “qué enseñar” y el “cómo enseñar” se entrelazaran dentro del aula sobre la base de una configuración que otorgara fundamento a las corrientes actuales de Management y a la elección de ciertos dispositivos didácticos. Quizás, entonces, para poner de manifiesto el “*currículum de aprendizaje*” (Lave y Wenger, 1991) que los programas de formación ofrecían, fuera preciso develar el rol que esa concepción particular —centrada en el valor de las interacciones— desempeñaba en las expectativas de los cursantes, en la dinámica del aula, en la reproducción del saber sobre Management y en la generación situada de conocimiento.

En línea con estas reflexiones resolví estudiar un programa que reuniera dos características: una currícula abarcadora de los diferentes aspectos del “oficio” de gerenciar —de manera de poder analizar las premisas básicas que lo sustentan—, y un cuerpo docente lo suficientemente heterogéneo como para poder observar modalidades de enseñanza distintas y maneras diversas de “habitar el aula”.

El equipo directivo del IUFEE me sugirió entonces dedicarme al Programa de Formación en Negocios (PFN) al que se refiere este trabajo. Nicolás, su director, consideró que la disparidad de experiencias laborales de sus destinatarios podía permitirme elaborar trayectorias de aprendizaje diferentes que enriquecerían mi investigación. A la vez, se mostró interesado en recibir el “*feedback didáctico*” que yo pudiera proporcionarle a partir de mis observaciones.

5 – Objetivo de este trabajo y consideraciones metodológicas

Me propongo aquí dar cuenta de los aprendizajes que resultan de la participación en el Programa de Formación en Negocios, poniendo de manifiesto sus vinculaciones con una determinada cosmovisión relativa al trabajo en organizaciones. Intento, en otros términos, develar *qué aprenden los cursantes* en el marco del PFN, así como también desentrañar *cuál es la relación que existe entre los aprendizajes que el PFN promueve y un modo particular de representarse a la actividad empresarial*.

Tal como señalé en páginas anteriores, apunto a desnaturalizar la índole “educativa” del programa para concebirlo como práctica social que facilita —al igual que cualquier otra— ciertas maneras de hacer, pensar y sentir, a la vez que opera como contexto para la construcción situada de conocimiento.

Las preguntas que adopté como guía para mi trabajo en el campo guardan afinidad con los señalamientos de Rockwell (2009) respecto de la necesidad de atender a la dimensión cotidiana de lo que ocurre en las aulas e instituciones educativas. Procuró así enfocarme en cuestiones tales como el significado que los actores asignan al PFN, el lugar que ocupan las

categorías “enseñanza” y “aprendizaje” en la trama de significados que los actores construyen en torno al programa, la producción específica del PFN en tanto práctica social, las maneras mediante las cuales esa práctica se reproduce, el papel que desempeña el saber disciplinar del Management en el interjuego entre producción y reproducción, las discrepancias entre la perspectiva nativa y las perspectivas críticas respecto de las transformaciones del mundo del trabajo, y las relaciones entre el saber disciplinar que el programa procura transmitir y la vida cotidiana en la empresa tal como la experimentan los actores.

El trabajo de campo orientado específicamente al Programa de Formación en Negocios se extendió entre los meses de junio y diciembre de 2011. Durante ese lapso acompañé al grupo de cursantes durante diez jornadas de clases que registré a través de grabaciones, una vez obtenido el permiso para utilizar el grabador. También compartí desayunos y almuerzos, participé de encuentros informales (un cóctel, la cena de fin de cursada, un “*after – office*”), realicé entrevistas individuales a alumnos y a docentes, mantuve con los cursantes conversaciones por correo electrónico, asistí al acto de colación de grados y brindé al equipo directivo —tal como habíamos acordado cuando autorizaron mi participación como investigadora— una devolución en términos didácticos sobre la base de mis observaciones.

Consulté, además, los materiales de lectura proporcionados por los profesores y la bibliografía nativa a la que los docentes y los cursantes hicieron referencia durante el transcurso del programa. Habida cuenta de la centralidad de Estados Unidos en la producción de conocimiento sobre Management, se trata en general de literatura norteamericana o escrita por autores que reconocen como fuentes a especialistas estadounidenses. Este conjunto de textos se caracteriza por una orientación predominantemente prescriptiva que apunta a brindar, sobre la base de los hallazgos académicos, recomendaciones relativas a los “cómo” para obtener determinados resultados.

A pedido de los actores utilicé nombres ficticios para referirme a las personas, así como también a las organizaciones en las que se desempeñan. Habida cuenta de la cantidad y diversidad de actores mencionados en este trabajo, en las páginas finales incluí un anexo que

apunta a facilitar a los lectores el reconocimiento de cada uno de los individuos a los que hago alusión.

6 – Estructura de este trabajo

Este trabajo consta de seis capítulos. El primero —“El escenario y los actores”— consiste en una presentación descriptiva del Instituto Universitario de Formación para Empresas (IUFE) y del Programa de Formación en Negocios (PFN). Doy a conocer a los sujetos que se inscriben como cursantes deteniéndome en las múltiples razones por las cuales se matriculan y en las diferentes demandas que plantean a la institución. Aludo también a la tensión que esta diversidad de expectativas genera en los agentes educativos, quienes deben ocuparse no solamente de enseñar sino también de “*fidelizar*” a los alumnos para que continúen comprando programas y recomienden al IUFE entre sus allegados.

El segundo capítulo se titula “La nueva economía de los afectos”, y da cuenta del modo mediante el cual los actores se representan a los negocios. A través del registro del módulo “Marketing” muestro que, a diferencia del relato al que estamos habituados —que postula a los intercambios mercantiles como opuestos a los afectivos—, la narrativa difundida en el ámbito empresarial describe a las transacciones comerciales en términos de vínculos íntimos. Me centro también en la relación entre esta construcción discursiva y la experiencia concreta de las personas cuando compran y venden, y reflexiono finalmente acerca de los efectos que semejante manera de entender a los negocios produce en la demarcación de lo que puede lícitamente ser comprado y vendido.

En el tercer capítulo —“El *hard* y el *soft* en la conducción de personas”— me dedico a dar cuenta de la coexistencia de dos sistemas de representaciones relativas al gerenciamiento: el que enseñan los profesores de “Liderazgo” —quienes exhortan a los gerentes a “*gestionar el cariño*”¹³—, y el que sostienen los cursantes. En la concepción disciplinar, la contraposición entre un “antes” burocrático y un “ahora” emocional resulta afín con la retórica del Marketing

¹³ La expresión “*gestión del cariño*” que adopto como título de este trabajo está extraída de una de las clases de “Liderazgo” a la que me refiero en el tercer capítulo.

a la que me refiero en el capítulo anterior. Ambas forman parte de una misma configuración ideológica, asociada al personalismo del “capitalismo flexible” y opuesta a la presunta “rigidez” impersonal del industrialismo. Para los cursantes, en cambio, esa oposición “antes – ahora” adquiere sentido solamente dentro del aula. En la vida real en la empresa, lo afectivo y lo meramente contractual se corresponden con dos universos humanos mutuamente excluyentes: el universo de los empleados que “*cooperan*” y el de los que “*miden*”.

El cuarto capítulo recibe el nombre de “Networking”. Pone de manifiesto el papel que desempeña el *corpus* disciplinar de las nuevas corrientes del Management en la relación entre cursantes y en su participación en el PFN. Comienzo aludiendo a dos de los rasgos sobre los cuales construyen la “identidad colectiva” de la trama grupal: el estilo “*sobrio*” y la disposición al “*desarrollo personal*”. Muestro luego cómo, sobre la base de estas dos afinidades que los propios actores reconocen entre sí, el grupo se aboca a una intensa tarea de relacionamiento que proporciona resultados de muy diversa índole: amistad, contactos, circulación de información, referenciación recíproca y negocios entre compañeros.

El quinto capítulo, “Enseñanza y aprendizaje”, procura desnaturalizar la índole educativa del programa. Presento aquí la perspectiva de los cursantes en relación con lo que aprenden, la visión de los profesores y mis intercambios con el equipo directivo. Establezco luego una confrontación entre las declaraciones de los actores, lo que efectivamente ocurre dentro del aula y las prescripciones del marco disciplinar de la Didáctica. Concluyo señalando que la tensión entre enseñar y “*fidelizar*” —a la que me refiero en el primer capítulo— da origen a una manera de “habitar el aula” que, aunque marcadamente distinta de lo que recomiendan los expertos en Educación, proporciona un resultado al que los actores designan como “aprendizaje”.

En el sexto y último capítulo respondo las preguntas que enuncié en esta introducción. Me aboco primero a dar cuenta de los aprendizajes individuales que el programa genera, y destaco la función del contenido curricular —en especial, de las representaciones asociadas a un “antes” impersonal como contrapuesto a un “hoy” afectivo— en el desarrollo de modalidades específicas de sentir, pensar y actuar. Luego me centro en la dimensión colectiva del

aprendizaje, mostrando también el papel que las actuales corrientes de Management desempeñan en la producción y reproducción de la práctica social que el PFN ofrece a sus participantes.

Capítulo I – El escenario y los actores

1 – El IUFE y su oferta educativa

A sesenta kilómetros de la Ciudad de Buenos Aires, en la localidad de Ciudad del Sol —una zona residencial, silenciosa, poco transitada, de casas bajas con jardines prolijamente mantenidos—, se encuentra el *campus* del Instituto Universitario de Formación para Empresas (IUFE). Tal como lo sugiere su nombre se trata de una institución educativa que se dedica a “(...) *formar gerentes y directivos, desarrollando sus capacidades de management para mejorar la competitividad de las organizaciones*”¹⁴.

Se accede al predio amplio y cuadrangular del IUFE por uno de sus vértices, donde dos guardias uniformados controlan el ingreso. Junto al puesto de vigilancia, ocupando uno de los lados del rectángulo, se extiende el estacionamiento que durante el ciclo lectivo suele estar habitado por coches lustrados e impecables, varios de ellos último modelo. No es habitual encontrar autos viejos, sucios, o deteriorados.

Formando ángulo recto con el estacionamiento y delimitando otro de los laterales se ubica, en primer término, el edificio I. Más adelante recrea la vista un hermoso parque, junto al cual se sitúa la “*cafetería*” en la que se sirven los desayunos y almuerzos. El tercer lado del rectángulo, paralelo al del estacionamiento, está ocupado por los edificios II, III y IV. El resto del predio lo componen extensos espacios verdes: una cancha de fútbol, los senderos para desplazarse sin pisar el césped y una superficie que los alumnos emplean para estudiar o descansar al sol.

La mayor parte de las clases se desarrolla en el edificio I situado en el lateral contiguo al estacionamiento. Su primer piso está ocupado por la biblioteca, orgullo del IUFE y prestigiosa entre las instituciones de educación superior en el continente. En la planta baja todos los ambientes se organizan en torno a un amplio *hall* central, cúbico, que suele utilizarse para

¹⁴ Presentación institucional de la página web del IUFE.

algunas actividades didácticas y para las ceremonias de cierre de programas. Lo rodea un pasillo a través de cual se accede a los diferentes ámbitos del edificio. Recorriéndolo de izquierda a derecha se ubica, junto a la puerta de entrada, la recepción. A su lado, el aula A. Le sigue el aula B, y luego varias oficinas y salas de reunión. A continuación se encuentran los baños, una pequeña cocina, el aula C, una capilla católica, la sala de computación y la sala de fotocopias.

Los almuerzos y desayunos se ofrecen en la amplia y luminosa “cafetería” ubicada junto al parque. La disposición del mobiliario allí es similar a la de un restaurante, con mesas redondas convenientemente acondicionadas servidas por mozas y mozos de uniforme. Como en la “cafetería” confluyen a la misma hora profesores y alumnos procedentes de diferentes programas, el personal del IUFE coloca sobre cada mesa un cartel que indica cuáles son las ubicaciones reservadas para los diferentes grupos. Quienes asisten a un mismo programa pueden, de este modo, desayunar y almorzar juntos.

Los cortes (“coffee-breaks”, o simplemente “breaks”) de media mañana y media tarde se arman, cuando el clima lo permite, a la intemperie y en la entrada del edificio I. En caso de lluvia o frío se utiliza el pasillo lindante con el aula. A diferencia de los desayunos y almuerzos en la “cafetería”, en estas ocasiones los “participantes”¹⁵ conversan de pie en pequeños grupos, deambulan, hacen llamadas telefónicas, y se acercan cuando lo desean a la mesa donde está dispuesta la comida o a aquélla en la cual los mismos mozos uniformados sirven café, té, agua y jugo de naranja.

Para llevar a cabo sus actividades el IUFE cuenta con fondos enteramente propios que provienen de la venta de los productos educativos que ofrece. La oferta se compone de dos tipos de programas: los “abiertos” y los “in company”. Los programas “abiertos” son aquéllos en los cuales los grupos de cursantes están integrados por personas que trabajan en diferentes organizaciones. En ellos se busca “promover la articulación entre el mundo

¹⁵ “Participante” suele ser el término que se utiliza para designar a quienes cursan los programas. Existe un acuerdo tácito en cuanto a que “alumno” remite a una situación escolar y asimétrica poco compatible con la paridad y el intercambio de experiencias que los programas apuntan a construir.

académico y el mundo empresarial, así como también el intercambio de experiencias entre pares generando redes de contacto de alto valor.¹⁶ Los “*in company*”, en cambio, son diseñados a medida de los requerimientos de alguna institución en particular. Cada uno de ellos es concebido como “*un proyecto conjunto entre el IUFE y el cliente orientado a generar conocimiento en la organización.*”

Ambos tipos de programa suponen modalidades distintas de venta y de diseño. En el caso de los “*in company*” suele ser la “*empresa cliente*” —a través de la gerencia de Recursos Humanos— quien se contacta con el IUFE para solicitar la capacitación. Por lo general, en estos diseños “a medida” se apunta a que quienes trabajan en diferentes sectores de una misma empresa interactúen en torno a un conjunto de contenidos identificados como actuales y relevantes. La organización cliente paga por grupo de “*participantes*” un honorario que varía según la sofisticación del diseño, las características del plantel docente¹⁷, el menú que se elija para almuerzos y “*breaks*” y la complejidad de la gestión. Este valor incluye, además de la implementación del programa, la entrega de materiales didácticos, la posibilidad de utilizar las instalaciones sin cargo (biblioteca, servicio de fotocopias, eventualmente alguna sala de reunión) y el *catering*.

En el caso de los “*abiertos*” la operatoria es diferente. Aquí no es la demanda del cliente lo que da origen al programa sino la oferta del IUFE, elaborada y permanentemente actualizada sobre la base de diversas fuentes: las publicaciones especializadas que muestran tendencias en el ámbito de los negocios, la propuesta de algún docente, la currícula de otras instituciones prestigiosas dentro o fuera del país, los resultados de las encuestas de satisfacción que los “*participantes*” responden al concluir su cursada, o las sugerencias espontáneas. Quienes conducen el sector “*Abiertos*” asignan una gran importancia a la actualización de la currícula, razón por la cual la generación de programas resulta constante.

¹⁶ Presentación institucional del IUFE.

¹⁷ Suele ocurrir que ciertos programas requieran de especialistas que no residen cerca de Buenos Aires, por lo cual es preciso pagar traslado y estadía.

El diseño de todo producto nuevo que se lanza al mercado queda a cargo de un equipo de proyecto constituido por la directora del sector “*Abiertos*” (Diana), la coordinadora didáctica (Cecilia) y un director académico designado en cada caso en función de sus antecedentes profesionales. Este grupo elabora la propuesta educativa, conforma el plantel docente, analiza los costos implicados, calcula la posible rentabilidad y fija en consecuencia el valor del arancel¹⁸. Una vez definidos la estructura del programa y el monto de la matrícula, los asesores comerciales de “*Abiertos*” se encargan de su difusión con la ayuda de los canales formales de comunicación institucional. Actualmente la oferta resulta sumamente variada en cuanto a contenidos y a públicos. La componen temáticas tales como Liderazgo, Negocios, Emprendedurismo (“*Entrepreneurship*”), Negocios Agropecuarios, Tecnología de la Información, Alta Dirección, Finanzas, Negociación, entre tantas otras vinculadas con diferentes aspectos del ámbito empresarial.

2 – El Programa de Formación en Negocios

El Programa de Formación en Negocios (PFN) que elegí para esta investigación aparece definido en la presentación institucional del IUFE como una “*formación integral para potenciar capacidades contribuyendo a la competitividad empresarial y a un desarrollo profesional equilibrado.*” Está destinado a “*gerentes y responsables equivalentes de áreas funcionales, unidades de negocios o áreas de apoyo.*” Tiene un costo por persona de \$ 25.000¹⁹, y cuenta con una duración total de 144 horas de clase distribuidas en 18 jornadas de ocho horas con frecuencia semanal, entre los meses de junio y octubre. Al cabo de este lapso

“(…) los participantes desarrollarán habilidades personales y de trabajo en red, e incorporarán conocimientos que les permitan:

- *Identificar los nuevos desafíos de los negocios y de su gestión.*
- *Comprender los nuevos enfoques del management actual.*
- *Incorporar una representación más ajustada de la organización, desarrollando el pensamiento estratégico y la capacidad para reprocesar experiencias.*

¹⁸ En el caso de los “*abiertos*”, el arancel se paga por individuo y no ya por grupo como ocurre con los “*in company*”. También incluye el material didáctico, el *catering* y el uso de los servicios adicionales. En el caso de las personas que trabajan en relación de dependencia, suele ser la empresa la que decide a qué personas inscribir y la que se hace cargo del pago.

¹⁹ La cifra corresponde al arancel del año 2011, en el que se sitúa temporalmente mi trabajo de campo.

- *Mejorar el análisis del liderazgo en situaciones complejas e inciertas articulándolo con la capacidad para entender e implementar procesos de cambio.*
- *Adquirir una visión actualizada de las funciones core²⁰ de la organización.*
- *Comprender las dinámicas personales y gerenciales.*
- *Construir y manejar equipos de alta performance, mejorando los procesos de innovación y de negociación.”*

(Objetivos del PFN.
Presentación institucional del IUFE).

Profundizo sobre los propósitos del programa en una conversación con Diana y con Cecilia, quienes —como ya señalé— se desempeñan como directora del sector “*Abiertos*” y como coordinadora didáctica respectivamente. Diana se graduó como licenciada en Física en la Universidad de Buenos Aires y como Magíster en Estudios Organizacionales en la Universidad de San Andrés. Ingresó a trabajar en el IUFE en 2009, luego de una vasta trayectoria como gerente en grandes empresas nacionales y multinacionales. Nos conocimos hace tiempo, cuando participó en un posgrado que incluía un seminario a mi cargo. Cecilia se graduó como licenciada en Psicología en la Universidad de Buenos Aires y como Magíster en Didáctica en la misma institución. Trabaja en el IUFE desde hace un año, luego de desempeñarse en la investigación y de coordinar la gerencia de “*Abiertos*” en una escuela de negocios más pequeña que el IUFE. Tanto ella cuanto Diana se interesaron siempre por la indagación académica en temas vinculados con el aprendizaje, razón por la cual me habilitaron de muy buen grado el acceso al campo.

Diana me comenta que el PFN fue diseñado tiempo atrás, antes de su ingreso al IUFE. Señala que el programa implica para ella “*un desafío importante*” porque, a diferencia de lo que ocurre con otras temáticas, existen en el mercado varios productos similares entre los cuales los ejecutivos pueden optar. Agrega que por esta razón, a las preocupaciones relativas a la calidad de la enseñanza —que el sector “*Abiertos*” comparte con las escuelas, las universidades o cualquier organización orientada a promover el aprendizaje— debe sumar aquéllas vinculadas con la generación de “*ventajas competitivas*” para hacer frente a la oferta de las otras escuelas de negocios. Me aclara que “*(...) el comprador desde ya que busca calidad educativa, pero no es lo único, porque en el mercado éste es el que nos estamos*

²⁰ “*Funciones core*” puede traducirse como “funciones clave”, es decir, centrales para el funcionamiento de una empresa.

moviendo hay cosas que son como básicas, como la hotelería²¹, la publicidad, el marketing, los eventos promocionales y esas cosas que te marca el mercado en el que querés competir. (...) Si vas a competir solamente por la calidad educativa es como pelear el duelo con un escarbadientes, sabiendo que hay un montón de otras cosas que el ejecutivo valora y que si querés competir y querés fidelizarlo, tenés que darle.”

Cecilia complementa lo enunciado por Diana: el PFN implica para el equipo de “Abiertos” focos de atención de distinta índole. Uno de ellos atañe a la didáctica: *“los profesores pueden saber mucho de su tema, pero no tienen formación docente y no tienen por qué tenerla. Yo no le puedo exigir a un doctor hiperespecialista en Operaciones o en Finanzas que además sea hiperespecialista en estrategias de enseñanza, pero entonces vos misma te vas a encontrar en el aula con baches de didáctica que esperamos con Diana ir puliendo con el tiempo.”* El otro concierne a la satisfacción del comprador, porque *“este público es muy exigente. Como hay tanta oferta, y como son gerentes y directores que tienen un determinado estándar de vida, de consumo y de un montón de cosas, se te pueden quejar de un profesor pero también se te pueden quejar de que no les gustó el menú, o de la velocidad de la conexión a Internet, o de que se aburrieron en una clase. Entonces vamos tomando la temperatura al programa, registrando las señales clase a clase para poder incorporar cualquier mejora por chiquita que sea. (...) Yo ya sé que no voy a dejar satisfechos a todos en un 100%. (...) Porque digo: en cualquier escuela de negocios hay un fin claro de lucro, un mercado muy competitivo que se posiciona en relación con el lujo, cierto glamour, el pertenecer y demás, pero al mismo tiempo la propuesta nuestra tiene que ver con ciertos valores, con la calidad del producto, y demás; ahí hay una tensión.”*

Cuando le pido que precise la tensión a la que alude, me responde que el IUFE se define como institución “sobria” y “austera”. Me explica que quienes la dirigen no están interesados en destinar fondos a grandes campañas publicitarias, a contratar el mejor *catering* o mejorar las instalaciones en términos de lujo. Sin embargo, *“cuando los clientes te comparan, no te*

²¹ Es usual que se agrupe bajo el término “hotelería” a lo concerniente a las instalaciones, el *catering* y los servicios adicionales (disponibilidad de periódicos en la “cafetería”, opciones diferentes de menú, cantidad y calidad de las salas de reunión, actualidad y estilo en la abientación, etc.)

comparan por lo estrictamente educativo y en su percepción, lo que le queda es que otra escuela de negocios les ofrece un campus y una hotelería de súper lujo y nosotros no”. De todas maneras enfatiza que Diana, Nicolás y ella misma tienen “resuelta internamente” la cuestión, a pesar de que sepan que sus decisiones pueden implicar pérdida de matrícula. “Nosotros lo que queremos es que la gente realmente aprenda. O sea: si se van a ir insatisfechos porque no hay lujo, ya lo sabemos y lo asumimos. Lo que no resignamos es la calidad del programa. Que se lleven modelos, herramientas, que haya algo del lenguaje y del pensamiento que se les modifique como te puede pasar en un posgrado o demás. (...) Además, lo otro que está bueno es el tema del networking²². Aprendés mucho de la experiencia del otro, el otro te enriquece. (...)”

Diana y Cecilia me informan, además, que en esta edición 2011 el PFN está conducido por un director nuevo: Nicolás. *“La dirección de un programa como éste te demanda mucho, no es una simple gestión administrativa”, advierte Cecilia. “El director anterior no tenía demasiadas posibilidades de ocuparse a conciencia, pero ya vas a ver que Nicolás está muy pendiente. No solamente tiene antecedentes académicos muy importantes; también tiene un gran entusiasmo”.*

Nicolás es doctor en Administración de la Universidad de Buenos Aires y cursó estudios de especialización en Estados Unidos. Se desempeña en el IUFE desde hace tiempo como docente y en funciones de gestión, aunque recién a fines de 2010 se hizo cargo del PFN. Estoy segura de haberlo cruzado en el *campus* varias veces, aunque él no me recuerda. Me recibe en su oficina en el mes de junio, a pocos días de iniciado el programa, a pesar de una fuerte gripe que casi le impide levantarse de la cama. Se muestra interesado ante mi investigación. Considera que mis hallazgos pueden ayudar a que el programa mejore: *“Todo lo que nos puedas decir que sirva, cualquier cosa que sea, va a ser bienvenida. Porque nosotros podemos tener algunas claridades sobre lo que puede convenir, pero el que define es el*

²² Con el término “networking” docentes y cursantes se refieren al trabajo de vinculación mediante el cual un conjunto de personas desconocidas y ligadas temporalmente por un proyecto deviene en una red de relaciones que se sostiene en el tiempo luego de concluido aquello que puntualmente las convoca. Me dedico a la actividad de “networking” en el capítulo 4 de este trabajo.

cliente. Y si vos vas a conversar con ellos, en fin, por el tipo de investigación que pensás hacer, entonces vas a tener datos de primera mano mucho más ricos que lo que digan las encuestas de satisfacción”.

Tal como me había anticipado Cecilia, durante la entrevista me habla con entusiasmo sobre las intenciones educativas: *“Con el PFN estamos apuntando al conocimiento de la disciplina del Management. Un conjunto de capacidades, hábitos, habilidades, con una determinada metodología. También actitudes, una forma de vivir. (...) Para eso hay que partir de un punto fundamental: el autoconocimiento, que es el conocimiento de los propios valores en diferentes círculos, independientemente del contexto empresario. (...) Partimos entonces del autoconocimiento y la auto-organización; incorporamos el desempeño con aprendizaje, para avanzar hacia un desarrollo profesional que contemple las contradicciones del mundo actual.”*

Respecto de la metodología, me explica: *“Primero se entienden los conceptos, se los lleva a un plano consciente, se los aplica. Se los aplica en dos niveles: para observar la realidad, y en un nivel más complejo, para tomar decisiones. Se crea entonces un espacio para producir un análisis, una comparación. (...) La metodología consiste en analizar lo que uno hace, y compararlo con las expectativas, y los contenidos ayudan a salvar el gap²³ (...).”*

El PFN se estructura en cuatro módulos relacionados en forma directa con las funciones centrales (“core”) de una empresa. Cada uno de ellos tiene una duración total de 20 horas. El primero, “Relación con el mercado²⁴”, analiza la función comercial desde la perspectiva de los diferentes actores sociales involucrados: *“los clientes, los competidores y la compañía”*. Incluye el tratamiento de actividades de Marketing y de Ventas tales como la identificación de oportunidades comerciales, el desarrollo de nuevos productos, la captación de clientes, la elaboración de un plan de marketing y el diseño de una política de fijación de precios.

²³ En castellano, “brecha”.

²⁴ La clase de “Marketing”, correspondiente a este módulo, constituye el tema del capítulo 2 de este trabajo.

El segundo módulo se titula “Personas” y está integrado por tres bloques temáticos: “Cultura y aprendizaje organizacional”, “Liderazgo”²⁵ y “Políticas y Sistemas de Recursos Humanos”. El tercero es “Operaciones y procesos”. Incluye temas tales como herramientas de gestión, diseño y costo de las operaciones, gestión estratégica de riesgos de la empresa. El cuarto, finalmente, es el referido a temáticas contables y económico – financieras: valor temporal del dinero, presupuestos de capital, evaluación de proyectos, financiamiento.

Componen la currícula otros dos módulos adicionales de carácter integrador. Uno de ellos se titula “Management” y está a cargo de Nicolás. De acuerdo con lo que él mismo me informa, su finalidad consiste en articular los cuatro ejes disciplinares previamente descriptos con “*un know how*”²⁶ *sistémico, modelos descriptivos y normativos generalmente aceptados, y también con enfoques y metodologías surgidos a partir de los '90 y los 2000.*”

El otro módulo integrador se titula “La persona de empresas” y se orienta al desarrollo de las capacidades para negociar, innovar y tomar decisiones. Apunta, además —según la presentación institucional del IUFE—, a lograr la integración entre las demandas de la empresa y las “*diversas prioridades de la vida personal y familiar*”.

Las dieciocho clases se desarrollan una vez por semana, de 9:00 a 17:30, a lo largo de cuatro meses con un período de vacaciones entre las primeras seis y la restantes. En su mayor parte tienen lugar en el aula B del edificio I, cuya superficie estimo en 40 metros cuadrados. Está alfombrada en una tonalidad de azul —idéntica a la del tapizado de las sillas— que armoniza con el blanco de las paredes y con el color madera clara de las mesas. En diferentes sitios de la sala, dispuestos de un modo que no entorpezca la circulación ni estropee la estética, varios tomacorrientes indican el uso simultáneo de distintos aparatos electrónicos durante la cursada.

El frente del aula está ocupado por la pantalla que se utiliza para proyectar, así como también por dos rotafolios colocados en las esquinas. Aproximadamente a un metro de la pared frontal

²⁵ Las clases de “Liderazgo” constituyen el tema del capítulo 3 de este trabajo.

²⁶ “*Know how*” suele utilizarse en referencia al saber hacer, al conocimiento tácito o a la práctica competente de los expertos.

se ubica, sobre un escritorio, la computadora que los docentes utilizan para cargar los apoyos visuales que muestran en la pantalla. En el fondo de la sala, la pared posterior está casi completamente cubierta por dos pizarras acrílicas de color blanco. Uno de los laterales cuenta con un enorme ventanal desde el que se aprecia el verde del *campus*, y cuyas cortinas corredizas permiten regular la luz natural. El otro lateral, aprovechado para colgar una larga hilera de percheros, linda con el pasillo que rodea al *hall* central del edificio.

Mesas y sillas móviles están dispuestas de modo de posibilitar el trabajo en subgrupos de cuatro o cinco personas. La cantidad de subgrupos varía según la cantidad de “*participantes*” que se hayan inscripto en cada programa. Para la edición 2011 del PFN se anotaron veinte cursantes, por lo cual en el armado del aula se han previsto cinco subgrupos.

Nicolás y Cecilia suelen presenciar las clases. Él, porque necesita estar al tanto de los diferentes desarrollos a fin de integrarlos en el módulo a su cargo. Ella, para poder asesorar a los docentes en cuanto a metodología de la enseñanza y apreciar el proceso de aprendizaje. Ambos procuran, además, “*tomar la temperatura*” a la cursada e ir evaluando sobre la marcha la satisfacción de los “*participantes*”. De vez en cuando se suman otras personas que permanecen en el aula como observadores no participantes: Diana, algún asesor comercial, un docente nuevo que necesita familiarizarse con la dinámica de las clases. Todos estos “*visitantes*” toman ubicación en “*la mesa de los observadores*” situada al fondo, a dos metros de la pared ocupada por las pizarras de acrílico. Allí me ubico yo también, al menos inicialmente, hasta que logro construir con los cursantes una relación que me permite incluirme en alguno de los subgrupos y compartir actividades.

3 – El grupo de participantes

En la edición 2011 la difusión del PFN y la recepción de matrículas quedaron a cargo de Pilar, quien expresa que disfruta mucho desempeñando una actividad comercial en el seno de una institución educativa. “*O sea, a ver, te quiero explicar*”, me aclara. “*Vender, lo que se dice vender, no vendemos. No es andar como un mercachifle ‘llame ya’.* Asesoramos, explicamos, y yo trato de empaparme de los contenidos para poder asesorar bien a la gente. Si veo que un

cursante no va a andar bien en el PFN lo direcciono hacia algún otro programa del IUFE. Por eso esto es una venta... una venta... consultiva. Eso también hace a la fidelización. Que el participante sepa que vamos a ofrecerle lo mejor para él según su perfil.” Antes de su ingreso al IUFE, hace dos años, se desempeñó en funciones similares en una escuela de negocios competidora. Cuando le pregunto sobre la razón del cambio me responde que el IUFE le resulta una institución afín con ella en cuanto a la preocupación por la calidad educativa.

La tarea de Pilar en lo relativo al PFN 2011 comenzó pocos días después de que el programa fuera difundido a través de la página web y del envío de correos electrónicos a las empresas incluidas en la base de datos. A partir de ese momento se dedicó a concertar con los potenciales compradores entrevistas orientadas a ampliar, junto a Nicolás, la información previamente enviada. Obtuvo como resultado una cierta cantidad de preinscripciones, que al cabo de una semana —luego de un encuentro de admisión y del pago del arancel— se transformaron en inscripciones efectivas.

El grupo quedó así constituido por veinte personas: seis mujeres y catorce hombres. Son graduados universitarios de especialidades diversas, y trabajan a tiempo completo en empresas nacionales y multinacionales de diferentes ramas de la actividad económica: construcciones, salud, industria farmacéutica, servicios tecnológicos, producción de equipos industriales, energía. El rango de edad oscila entre los 32 y los 62 años. Están casados, o conformando parejas heterosexuales con miras al matrimonio y a la formación de una familia: *“Poné ahí [por la investigación] que somos full-life²⁷. O estamos gerenciando, o estamos trabajando de madres y padres”*.

Tres de ellos provienen de la empresa Negocios Inmobiliarios. Se trata de Camilo (gerente de Comercialización), Elina (gerente de Región) y Augusto (gerente de Presupuesto). Durante un almuerzo aprovecho para conocer sus expectativas acerca de la cursada y los motivos que los

²⁷ *“Full-life”* (“vida completa”) suele aludir a un estado permanente de ocupación en actividades no ociosas, orientadas a lograr algún resultado.

indujeron a inscribirse. Elina me explica que habían solicitado a Recursos Humanos la participación en un programa ofrecido por otra escuela de negocios. Sin embargo, el equipo encargado de la capacitación había quedado “*con la boca abierta*” ante la exposición de Nicolás durante el encuentro de presentación. “*Entonces no nos dejaron inscribirnos en el otro, porque decían que la conceptualización de Nicolás era mejor. Y qué vamos a hacer... ¿te vas a poner a discutir con Recursos Humanos? No, no vale la pena ...*”, concluye Camilo.

Otros cuatro trabajan juntos en Software Design. Son Patricio (líder de equipo), Humberto (gerente de Preventa), Carlos (director de Ingeniería) y Jorge (gerente de Cuenta). Indago, también, acerca del porqué de su matriculación. Me contesta Humberto: “*Porque el mensaje del CEO²⁸ fue que es probable que los que estamos elegidos para ir a un programa quedemos como un futuro cuadro de alta conducción. Son... cosas que se dicen a veces. No creo que seamos ‘los elegidos’.*” Complementa Carlos: “*Yo sé que a veces uno cree que los abiertos son programas donde la gente elige venir, a diferencia de los in company que te mandan. Pero en mi caso, me eligieron, y me eligieron a dedo. Ojo, eso no quiere decir que esté molesto ni nada por el estilo. Es que... vos nos preguntás cómo llegamos acá, y así es como llegamos.*” Patricio —uno de los “*participantes*” más jóvenes— me hace saber que es el único del grupo que no desempeña una función de gerente o subgerente. Me indica que, según la evaluación de Recursos Humanos, está calificado como “*potencial cuadro de reemplazo*”. Lo envían a esta capacitación precisamente para desarrolle habilidades que le permitan, en un futuro cercano, hacerse cargo de una gerencia.

Cuando comento a Pilar las apreciaciones vinculadas con el hecho de no haber elegido inscribirse, me explica que “*suele ocurrir, que a veces vienen medio como que no quieren... Pero, bueno. Después se enganchan. Depende de cómo se predispongan, del jugo que le quieran sacar, y también de las habilidades de cada docente. A veces te pasa que vienen sin ganas y después se genera un clima divino, lo pasan bárbaro y hacen un networking buenísimo. Por eso yo estoy mucho en las clases, para ver cómo viene la cosa y cómo hay que seducirlos, cómo fidelizarlos...*”

²⁸ “CEO” es la sigla empleada para referirse al *Chief Executive Officer* (en castellano, “gerente general”).

Lili (subgerente de Marketing), Lucila (subgerente de Comunicaciones) y Gonzalo (subgerente de Plan Médico) integran la misma empresa de salud. Se inscribieron por sugerencia de Recursos Humanos, porque el PFN reúne las características de lo que la política corporativa establece respecto de la formación de gerentes.

Luis —chileno, residente en Argentina hace varios años— ejerce como gerente general en la empresa Energy Argentina, vinculada al rubro de la energía eléctrica. Se declara comprometido con su “autodesarrollo” y señala que, más allá de lo que estipula el plan de capacitación gerencial de su empresa, todos los años elige un programa que le interesa y que costea con dinero propio. Este año eligió al PFN. *“Me preguntas por qué me anoté... Uno viene a buscar contacto con gente de otras industrias. Varas para compararnos. Uno puede compartir criterios de gestión con gente de otras actividades: con el rubro salud, o construcciones, o informática. (...) Por otro lado, también vengo a buscar contactos informales con la gente. Uno se enriquece mucho en los desayunos o en los almuerzos.”*

Mariano (gerente de Administración y Finanzas) y Alex (gerente general) son compañeros de trabajo en una empresa que produce medicamentos. *“Trabajamos en una organización muy informal, no hay programas de capacitación ya planteados”,* explica Mariano. *“Entonces con Alex nos planteamos un esquema de autocapacitación. Tenemos la idea de actualizarnos permanentemente en diferentes universidades. Mucha gente nos había hablado del PFN del IUFE. Digo... incluso gente que cursó con nosotros en [otra escuela de negocios].”*

Rodolfo (gerente de Compras), Alicia (gerente de Comercio Exterior) y Graciela (gerente de Tesorería) provienen de una empresa que fabrica equipamiento para la industria. Reconocen que programas de este tipo ayudan a “levantar la cabeza” y a familiarizarse con temáticas diferentes de la propia. *“Igual”* —añade Alicia— *“yo le dije a mi jefe: ‘¡Es muuuuuucho! Pensá que es el 20% de una semana destinado al PFN’. Algunos días no sabés lo que me cuesta, el esfuerzo que tengo que hacer para dejar todo pendiente allá y venir.”* Agrega Rodolfo que él habría preferido asistir a otro programa, pero que “se decidió” que participara del PFN porque el otro resultaba más caro mientras que éste evidenciaba una excelente calidad a mejor precio.

Vicente —gerente de Ventas en Editorial Artes Gráficas— tiene una elevada expectativa respecto del “*sentido de pertenencia*” que el programa pueda generar entre sus integrantes. Enfatiza la importancia que reviste para él el hecho de integrar un equipo en el que se sienta cómodo. “*No siempre tuve esa suerte. No siempre te podés sentir parte, y entonces lo pasás realmente mal...*”

No tuve ocasión de conversar detenidamente con Felipe (gerente de Ventas en Pinturerías Industriales), así como tampoco con Micaela (gerente de Sistemas en la empresa de medicina prepaga Total Salud). Una de las cursantes me comentó que, si bien no habían pedido explícitamente participar, consideraban al programa como una oportunidad para “*crecer profesionalmente*”.

Finalmente Pedro, el mayor del grupo, se desempeña como director comercial en una empresa —de la cual es propietario en un 65%— que se dedica al diseño y comercialización de *software* para las áreas de Recursos Humanos. Cuando le pregunto sobre las razones por las cuales se inscribió, expresa: “*Estoy acá porque me divierte. Porque lo paso bien. Y porque estoy convencido del valor de la educación. Educación es lo único que se puede tener, tu mejor capital. Y también es lo mejor que les podés dejar a tus hijos.*”

Todas estas personas con trayectorias y expectativas variadas confluyen en el IUFE una mañana de junio de 2011. Al abrigo de los dispositivos institucionales y permanentemente asistidos por Cecilia, Pilar y Nicolás, inician un proceso de aprendizaje que redundará en resultados individuales y colectivos. A través de modalidades diversas de participación —las interacciones durante las clases, el humor, algunas manifestaciones de rebeldía risueña, los encuentros fuera del aula— los cursantes irán constituyéndose como grupo y desarrollando una membresía como integrantes de la red del IUFE.

En las páginas que siguen intentaré dar cuenta de esta actividad simultánea de aprendizaje y vinculación. Procuraré, además, arrojar luz sobre un peculiar conjunto de representaciones que oficia de marco y que se hace presente, de uno u otro modo, en el contenido de la enseñanza y en la práctica educativa. Se trata de una configuración ideológica según la cual los

intercambios afectivos constituyen la “fuerza motriz” de los negocios, así como también de los equipos de trabajo que toda organización necesita para operar. En el seno de esta concepción, la “*gestión del cariño*” se erige como caracterización privilegiada de la tarea que un proveedor lleva a cabo en relación con su cliente. Describe asimismo el trabajo de un gerente que conduce a la gente a su cargo a través de la empatía y la confianza mutua. La imbricación entre el ámbito mercantil y el de los afectos —que las diferentes disciplinas empresariales valoran positivamente— actúa como trasfondo para la generación de vínculos entre “*participantes*”.

Así, tácitamente estimulada por el equipo docente y avalada por la literatura del Management, la disposición a conectarse que los cursantes evidencian desde su primer contacto en el IUFE da lugar a la construcción de una trama de intercambios emocionales y personalizados, a la vez que racionales y mercantiles.

Capítulo II – La nueva economía de los afectos

1 – Pasión por el proveedor

Hoy inicio mi participación como observadora en el Programa de Formación en Negocios (PFN). En la puerta del aula A —donde está desarrollándose “Marketing”, la clase que voy a presenciar— me encuentro con Cecilia, quien me recibe con una amplia sonrisa. Después de entregarme una lista en la que figuran el nombre y una foto de cada “*participante*” me comenta: *“El grupo está afuera, tomando café. Hicieron un corte de 20 minutos. Ya retoman. Estaban necesitando el break. Porque Helen, la teacher, habla castellano muy bien, pero a veces tanto contenido junto es un esfuerzo. Para los participantes, y para ella.”*²⁹

Me ubico atrás, junto al asiento que aparentemente está ocupando Cecilia. Me gustaría incluirme en alguno de los subgrupos para compartir las actividades con los “*participantes*”, aunque por ser éste mi primer contacto prefiero quedar un poco al margen hasta lograr cierto grado de confianza.

El grupo entra a la sala. Hoy asistieron seis mujeres y cerca de trece varones. Observo la indumentaria de todos y advierto cierta regularidad en las combinaciones de colores: blanco, negro, gris, azul y marrones tenues. Las mujeres están maquilladas con discreción.

Cuando todos toman ubicación en los lugares donde habían trabajado antes del corte, ingresa Helen, la docente. Cecilia se ubica a mi lado en la “*mesa de los observadores*”. No me presenta y nadie pregunta quién soy; quizás asuman que trabajo en el IUFE. Helen anuncia que durante el resto de la mañana continuarán desarrollando el tema “*Branding*”³⁰.

Sintetiza las ideas centrales trabajadas antes de salir a tomar café:

²⁹ Helen es norteamericana, residente en Argentina hace varios años.

³⁰ “*Branding*” es el término utilizado en las disciplinas de Marketing para referirse al proceso por el cual una empresa construye el poder de una marca.

- *“Las necesidades de las empresas grandes no se diferencian de las del consumidor individual.*
- *Tenemos un buen producto, y los competidores también lo tienen.*
- *A igualdad de productos y a igualdad de factores racionales de decisión de compra, el comprador va a elegir en base a emociones.*
- *Si llevamos bien la relación con el comprador, estamos apelando a sus componentes emocionales de toma de decisiones.*
- *Podemos controlar y manejar la experiencia que brindamos al cliente. La podemos manejar de modo de hacer de esta experiencia algo placentero.*
- *Pasamos de vender productos y servicios a vender experiencias emocionales.”*

Pide a los “participantes” ejemplos de “venta de experiencias” que apelen a los componentes emocionales de la decisión de compra. Un muchacho comenta: *“Nosotros estamos en el rubro herramientas. Estamos en todo el país y nuestro cliente son los ferreteros. Tenemos un campeonato de golf, itinerante, como un circo itinerante. Recorre todo el país. Entonces es un fin de semana completo. Invitamos a los ferreteros de una zona, no hay información de la compañía, no se habla de trabajo, no hay Power Point. Es un encuentro de golf entre nosotros y los ferreteros, la gente que nos interesa que esté. Es como un encuentro entre amigos, con los clientes.”*

Señala Helen: *“Fíjense que entonces, en algunas posiciones, el conocimiento del golf y de los handicaps es un requisito para el empleo. No solamente saber de la tarea, o saber de Ventas. Tienen que saber de handicaps porque tienen que invitar...”*

Otro “participante”, varón también, cuenta: *“Nosotros hacemos una fiesta de fin de año, espectacular, en el Sheraton de Pilar, donde invitamos a todos nuestros compradores y a todos los gerentes de Compras de las empresas que son clientes nuestras. Con sus esposas. Al que viene solo, sea hombre o mujer, le resolvemos para que esté acompañado.”* Reímos todos.

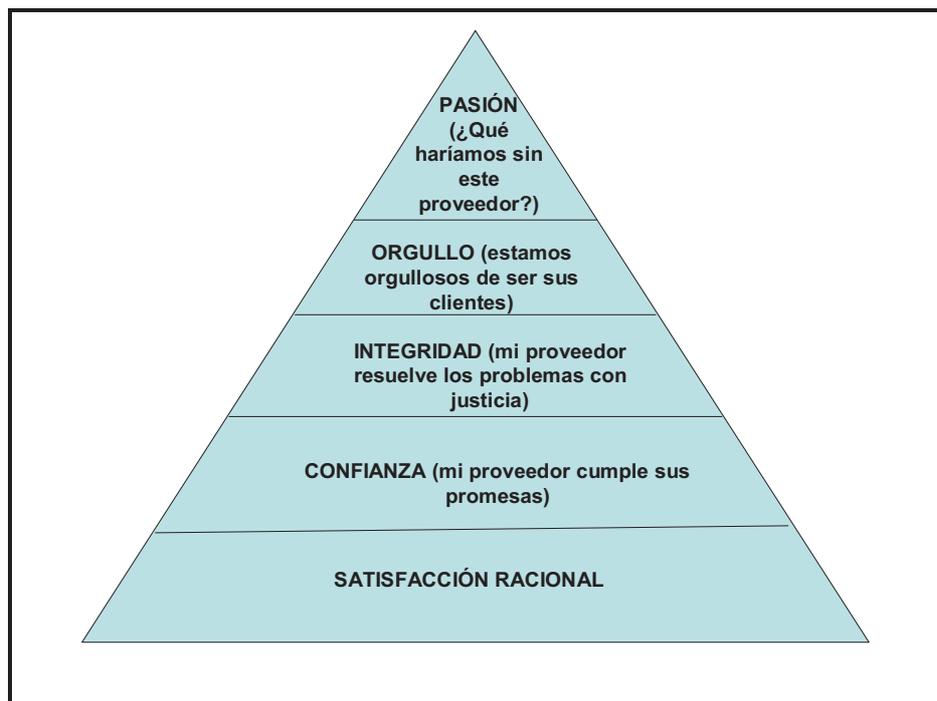
Interviene una mujer: *“Yo estoy en una compañía de seguros, y hacemos, todos los años, para todos los brokers, un viaje a Tailandia... a cualquier destino exótico... Pero todos los años,*

eh... Como los brokers venden nuestros productos, pero también venden los de la competencia... estos... viajes no son un incentivo por cantidad de ventas. Son... un regalo, un beneficio. Van casi todos los brokers. Es una manera de fidelizarlos con nosotros”.

Vuelve a intervenir Helen: *“Eso de invitar a viajes o a fiestas a los compradores, y la empresa proveedora viaja con ellos, es una experiencia que tiene dos ventajas. Una es proporcionar experiencia y mimo en el sentido de Experience Economy de la que estamos hablando, y la otra es compartir tiempo juntos, vendedores y compradores... Fortalecer las relaciones que, como venimos diciendo, son parte de la elección en base a emociones... Vamos a ver, después del almuerzo, un ejercicio que vamos a hacer, cómo se puede programar el marketing incluyendo estas cosas. Cómo se va jugando con las sorpresas... Cómo se va intercalando la sorpresa con la experiencia diaria. Porque yo puedo dar muchas sorpresas, almuerzos, pero si no mantengo la relación en el día a día y no cumplo con lo que me corresponde, esas sorpresas no van a servir.*

Igual ya vemos que las grandes empresas, ahora, no compiten por el producto. Antes competían por la generación de diferencias en el producto. Ahora compiten por generar experiencias placenteras. Ése es el asunto...”

Proyecta una pantalla:



Señala que la pirámide escalona los niveles de apego de un comprador hacia su proveedor. *“Lo de las emociones... lo de las emociones es también para el BtoB³¹. No solamente para el BtoC³². La racionalidad conduce a conclusiones, pero las emociones conducen a la acción. Elegimos con las emociones. Hay una lógica de las emociones. Fíjense que el último escalón es la pasión por el proveedor: ¿qué haría yo sin este proveedor? Esto es tan cierto en el BtoB como en el BtoC.”*

Interviene un muchacho: *“Sabés que nosotros estamos en el negocio farmacéutico. Nos ha pasado en los últimos dos años que cuando invertíamos en la planta y pedíamos a los jefes de control de calidad que propongan... eeh... equipos, iban a un solo proveedor, porque tenían una satisfacción racional pero también porque el proveedor les garantizaba confianza, y*

³¹ “BtoB”, o “Business to Business”, es el término empleado para referirse a la relación entre un fabricante de un producto y su distribuidor, o a la relación entre un distribuidor y el comerciante minorista. En otros términos: alude a las relaciones comerciales entre empresas.

³² “BtoC”, o “Business to Consumer”, es el término empleado para referirse a la relación comercial entre un vendedor y el consumidor final.

también porque había una relación construida. Un farmacéutico habla con orgullo y con pasión de su proveedor de equipos de calidad.”

Levanta la mano para hablar otro “participante”: *“Nosotros tenemos un ejemplo también. Por una cuestión de satisfacción racional, cambiamos nuestro proveedor de Argentina por uno de Brasil. Nos cierra más el costo. Pero no sabés la resistencia que generó eso. Los brasileros no ayudan, es cierto, porque no cumplen las promesas. Pero aparte de eso, hay todo un tema de trayectoria y de relación con el proveedor. ¡Lo aman!”*

Reímos. Helen enfatiza que en este último ejemplo, la satisfacción racional (ahorrar costos con el proveedor de Brasil) se contrapone con otros componentes de la decisión tales como el apego al proveedor anterior.

Agrega: *“Bueno, pero precisamente por lo que dicen, por el rol de la pasión en la compra, es fundamental trabajar los apegos. Tener muy trabajada la relación con el cliente. Brindarle... un mimo, una sorpresa, algo que no espera. Una alegría.*

Todas las situaciones de ustedes son diferentes. Yo acá quiero darles herramientas, instrumentos... herramientas. Para que miren la realidad y entiendan lo que está pasando. Ah... Interesante... En realidad, piensen que la pirámide es un modelo conceptual. No podemos pedirle a un académico que nos explique todos los casos...

Ellos...” —dice mientras proyecta en la pantalla el nombre de una marca de cosméticos— *“... ellos hicieron hace años algo cuando empezaron a difundir la marca por Internet. Son cosméticos bastante caros, tenían cosas interesantes. Me regalaron algo una vez... Me regalaron... una de esas paletas para los ojos que tienen todos los colores... ¿Qué pasa con esas paletas de todos los colores?”* Un muchacho responde: *“Nunca usás todos los colores.”* Otro agrega: *“Son muy grandes y no las usás.”*

Asiente Helen: *“Exactamente. Dos colores, y después no usás ningún otro. Tenés el resto de la paleta quince años en el cajón, porque la sombra violeta no me la voy a poner. Nooo... me*

la vooooy... a poneeeer. Entonces lo que hicieron, cuando empezaron a difundir más la marca por Internet, era que cada una podía armarse su paleta a medida con cuatro colores de sombra. Entonces, esto era relativamente nuevo... y entonces hicieron un experimento. La primera vez que una mujer compraba en este sitio de Internet, al día siguiente de la llegada del paquete la mujer recibía, en su domicilio...”

Proyecta la foto de una orquídea y prosigue: “... recibía... ¡una orquídea! Con una nota que decía ‘muchas gracias por convertirse en un cliente’. Comprobaron que la probabilidad de una segunda compra se triplicaba. Con esta pequeña sorpresa.

Yo una vez di un ejemplo de esto en un grupo de alumnos de la Maestría en Marketing. Uno de los chicos dijo: ‘Pero eran unos estúpidos. ¿Por qué no pusieron en la página que cada mujer que compre recibe de regalo una orquídea, así lo saben? Porque si compran por primera vez, no se enteran’. Y yo pensé: ‘¡No, entendiste mal!’. Porque la respuesta es que si la gente lo sabe, entonces lo convertís en parte del trato comercial, en parte de la oferta. Acá es un cariño, es un mimo, es una sorpresa, es un servicio secreto de esa marca. Una alegría.

La clase continúa desarrollándose. La atención de los “*participantes*” oscila entre el contenido y los celulares, que no paran de vibrar. Todos parecen estar aquí, y a la vez están en sus oficinas trabajando a distancia. Los ejemplos y casos —aportados por Helen, por los cursantes o por los expertos en Marketing cuyas conferencias la profesora trajo videograbadas— resaltan una y otra vez la necesidad de cautivar al cliente a través del vínculo, las experiencias novedosas y el regalo.

Como cierre de la mañana, la docente proyecta una pantalla cuyo contenido va apareciendo de a poco acompañado por una melodía de cajita de música. Su texto plantea una pregunta: “*¿Marca registrada o magia registrada?*”

Luego de unos treinta segundos —durante los cuales sólo escuchamos esa melodía envolvente y observamos los movimientos de la frase en la pantalla— Helen concluye: “*El que pueda identificar todos los pasos por pequeños que sean para conocer al cliente y ponerse en su*

zapato, logrará... magia registrada. Gracias por participar tan activamente durante esta mañana.”

El grupo sale de la sala y se dirige a la “cafetería” para almorzar. Me acerco a Helen, me presento y le comento sobre mi tesis. Se muestra interesada y me ofrece ayuda para lo que necesite. Aprovecho entonces: “¿Puedo hacerte una pregunta, ya que lo ofrecés?”, le digo. “Es sobre lo que estabas enseñando recién”. Acepta, y prosigo: “Resulta que tengo una amiga, Mariana, que hace unos años trabajaba en Marketing en la empresa Repsol.”

Dos veces por año, Repsol organizaba convenciones para todos los dueños de estación de servicio, que son comerciantes minoristas que venden combustible de marca YPF. Los llevaban a los mejores hoteles, les organizaban excursiones, a la noche les ofrecían espectáculos buenisimos, les hacían regalos... Los estacioneros por supuesto que aceptaban los viajes y los regalos, pero en las reuniones de trabajo no paraban de pelear por el precio de las comisiones por la venta de gasoil y nafta.

O sea: todo bien, el estacionero tomaba los regalos, pero los regalos no hacían que se olvidara de su propio interés. Quería plata. Quería más plata que la que la petrolera pensaba pagar. Peleaba, discutía por plata. Entonces en estos casos, cuando el otro lo que quiere es solamente guita, ¿cómo interviene todo esto de las emociones y los regalos?”

Helen se queda pensando. Finalmente responde: “Es... muy buena tu pregunta, pero esas cosas, fiestas, viajes, siempre ayudan porque fortalecen la relación. Eso no es lo único: si el cliente se casa, mandale un regalo. Si tiene un bebé, enterate de si es niño o niña y envíale un regalo.”

Insisto con mi contraejemplo: “Pero en lo que yo te cuento de Repsol, les hacían miles de regalos y les pagaban viajes, pero cuando los dueños de estación decían con todas las letras ‘mi necesidad es que me pagues mejor el litro de nafta’, estaban hablando de otra cosa. En esos casos, donde el otro busca dinero, ¿también recomendás estas herramientas tipo regalos o fiestas?”

Me contesta, luego de unos segundos: *“Son... cosas distintas. Los viajes, los mimos, hacen a la relación, a la fidelización. No todo es plata. Nunca es solamente plata. A veces el comprador habla de plata, y hay que dejarlo hablar... Para dejar hablar al otro hay que tener coraje. Coraje para decirle ‘sí’ o ‘no’, sobre todo si se habla de plata. Si la empresa no está dispuesta a ceder en lo que el otro pide, más coraje hay que tener para decir ‘no’. Pero no todo es plata. A la gente le gustan los mimos. Los valora. Los tiene en cuenta, porque la decisión de compra no es solamente racional. Y cuando se habla de dinero... bueno, entonces se habla de dinero.*

Mirá. Algo así me pasaba cuando yo trabajaba en Home, la fábrica de los electrodomésticos, que yo era gerente de Marketing. Los Frávega, los Garbarino, estaban siempre listos para hacerme los cuernos con otras empresas. Resulta que había una feria de electrodomésticos, enorme, en Alemania. Un excelente ejemplo de BtoB. Resulta que en toda esa feria espectacular, el 30% del espacio se destinaba a un salón comedor. Era espectacular ese salón. Además el chef era uno de los mejores de Milán, la comida era deliciosa... El caso es que todo el mundo quería tener acceso a ese comedor.

¿Qué hicimos en Home? Como participante de la feria, tenía derecho a ciertas cosas. Por ejemplo: a Home Argentina le tocaban cuatro entradas para el comedor. Entonces yo fui, usé las cuatro entradas para invitar a Garbarino a que visitara el stand de Home y le dije que los iba a invitar al comedor. Tuvieron que pasar dos horas conmigo, aunque no querían, era lo último que querían, porque yo creo que iban a la feria a hacerme los cuernos. Pero eso de estar en el comedor, en la mesa de Home, con esa comida exquisita, a comer exquisiteces... ¿quién se lo pierde? Así que dos horas. Dos horas conmigo, aunque yo sabía perfectamente que estaban ahí para hacerme los cuernos. Y ahí no se habló de plata. Para hablar de plata me llaman a mi oficina o me van a ver. No... ¡qué va! Ahí estábamos para compartir.”

2 – Negocios y afectos: ¿ámbitos inconciliables o integrados?

Puede sorprendernos el hecho de que, tratándose de una clase de “Marketing” destinada a ejecutivos de empresa, aparezcan tan pocas alusiones a cuestiones tales como el precio, la rentabilidad, el cobro y el pago. Puede también llamarnos la atención la proliferación de expresiones como “mimo”, “regalo”, “*experiencia emocional*”, tan poco afines con el carácter supuestamente impersonal de un intercambio de compraventa.

Estamos familiarizados con la idea según la cual el ámbito de los negocios es “*un mundo en el que individuos sin trabas se comportan como participantes racionales en las transacciones de mercado, haciendo distinciones sólo de precio y cantidad, una esfera desapasionada donde todo el dinero es igual*” (Zelizer, 2011: 17). Esta “teoría de los mundos hostiles” (Zelizer, 2009) postula que la esfera de los sentimientos y los afectos está escindida de la de los cálculos y la eficiencia, y que los actores deben velar por sostener esta separación a fin de no contaminar un tipo de intercambio con el otro. Si se mezclaran, las interacciones basadas en el afecto se transformarían en ventas interesadas y los negocios estarían teñidos por el amiguismo o el favoritismo.

En una línea similar, Boltanski y Chiapello (2002) señalan en su análisis crítico sobre el desarrollo del capitalismo que el supuesto naturalizado de los mundos hostiles se desprende de la división del trabajo científico, históricamente construida, entre la Economía y las otras ciencias sociales. Es la autonomía del interés y de las relaciones utilitarias —campo de estudio de la Economía— lo que crea, por contraposición, un ámbito de relaciones desinteresadas y puramente afectivas.

Agregan que semejante distinción entre negocios y afectos resulta esencial para el desarrollo del sistema capitalista por dos razones diferentes. En primer lugar, porque

“(…) en las categorías del liberalismo la posibilidad de un mercado de trabajo libre se funda en la ficción jurídica (...) de una distinción clara entre la persona del trabajador,

que es inalienable, y su fuerza de trabajo, que aquél puede alienar de forma contractual.”

(Boltanski y Chiapello, 2002:586).

En segundo lugar, porque desempeña un papel central en el reparto entre lo que es o no mercantilizable, y por ende en la construcción de la oposición entre “capital” y “no capital”.

Sin embargo y pese a todo, Helen nos advierte desde el campo que “*no todo es plata*” y que “*nunca es solamente plata*”. Incluso en los negocios, en algunas ocasiones corresponde “*hablar de dinero*” mientras que en otras “*lo importante es compartir*”. Más aun: al enfatizar que “*el comprador va a elegir en base a emociones*”, nos indica que los factores afectivos no sólo intervienen en las transacciones supuestamente utilitarias sino que las definen.

Considerando la centralidad que la oposición “afectivo / mercantil” ocupa en el desarrollo del capitalismo, llama la atención que semejante planteo tenga lugar en una clase de “Marketing” en el marco de un programa para gerentes. ¿Cómo es posible que justamente los expertos en negocios nos hablen de la pasión como criterio para tomar decisiones? ¿Cómo puede ser que el dinero haya cedido su espacio a las relaciones basadas en el afecto?

Desde fuera de los ámbitos empresariales y partiendo de una perspectiva crítica, diferentes autores intentan explicar esta nueva manera de concebir a las transacciones de compra y de venta. Thrift (2001 y 2005) alude a la tarea de “*legitimación performativa*” (2001:414) emprendida por los consultores, los “gurús” del Management y otros integrantes del “*círculo cultural del capital*”, consistente en la elaboración de una retórica que represente a los negocios como algo mucho más energizante y pleno de sentido que una simple actividad para ganar dinero.

Illouz (2007) sostiene que esta suerte de protagonismo de las emociones en el ámbito de los negocios forma parte de una cultura a la que denomina “capitalismo emocional”. La autora se encarga de enfatizar que este repertorio cultural no surge de un día para el otro sino que fue construyéndose históricamente a lo largo de todo el desarrollo del capitalismo. No se trata, según puntualiza, de que las emociones hayan estado ausentes “antes” y se pongan de

manifiesto “ahora”. Se trata, más bien, del grado de visibilidad que se les asignó en los relatos históricos sobre la modernidad. Situando en primer plano a las instituciones o a las fuerzas morales, las Ciencias Sociales omitieron el hecho de que *“la mayor parte de los grandes relatos sociológicos de la modernidad contenían otra historia colateral en clave menor, a saber, las descripciones o los relatos de la modernidad en términos de emociones”* (Illouz, 2007:11). Un relato diferente nos permitiría advertir, por consiguiente, ciertas continuidades en aquello que la literatura sociológica de raíz weberiana tiende a representar como discontinuo. Se tornaría evidente que el capitalismo emocional de nuestros días es resultado de una construcción cultural sumamente activa durante el siglo XX, que indujo a hombres y a mujeres a concentrarse fuertemente en su vida emocional incluso dentro del ámbito de trabajo.

En una línea afín a la de Illouz, Campbell (2001) sugiere que la escisión entre racionalidad y afectos forma parte de una construcción cultural en la cual desempeñó un papel de relevancia la obra de Weber. Al analizar la relación entre protestantismo y capitalismo —señala Campbell—, este autor centró el foco exclusivamente en los elementos ascéticos de la cosmovisión puritana y pasó por alto sus componentes hedonistas y románticos. Una perspectiva que, partiendo del *“desencanto”* al que alude Weber, pudiera atender a cuestiones tales como el encantamiento del mundo subjetivo o el devenir del *“self”* como objeto, permitiría deconstruir la asociación entre capitalismo y racionalidad. A la vez, permitiría dar cuenta del surgimiento de una ética del consumo paralela a la ética de la producción a la que refieren los estudios sobre la modernidad.

Boltanski y Chiapello (2002, 2005) reconocen en el fenómeno de personalización de las transacciones económicas un punto clave del *“nuevo espíritu del capitalismo”* que se desarrolla principalmente durante la década de 1990. Voy a procurar reseñar esta argumentación, ya que en los diferentes capítulos de este trabajo retomo algunas de sus conclusiones.

Los autores se proponen llevar a cabo un análisis crítico de la literatura de empresas elaborada durante los últimos veinte años, poniendo de manifiesto sus naturalizaciones y omisiones³³. Comienzan definiendo al capitalismo como un sistema que apunta a la acumulación ilimitada de capital por medios pacíficos. Lo caracterizan como la continua puesta en circulación del capital dentro del circuito económico con el único objetivo de extraer ganancias, y lo diferencian así del acaparamiento de objetos deseados por su valor de uso.

Desde el punto de vista de los sujetos implicados, la acumulación de capital que encuentra su finalidad en sí misma podría ser considerada absurda:

“(...) los asalariados pierden [en el capitalismo] la propiedad sobre el resultado de su trabajo y la posibilidad de llevar a cabo una vida activa más allá de la subordinación. En cuanto a los capitalistas, se encuentran encadenados a un proceso sin fin e insaciable, totalmente abstracto y disociado de la satisfacción de necesidades de consumo.”

(Boltanski y Chiapello, 2002:40).

Por consiguiente el sistema capitalista necesita, para operar y desarrollarse, de un conjunto de justificaciones que induzcan a los individuos a implicarse.

Podría sostenerse que el trabajador asalariado encuentra tal justificación en su necesidad material de subsistencia. Sin embargo, *“(...) los psicólogos del trabajo han puesto de manifiesto con regularidad lo insuficiente que resulta la remuneración para suscitar un compromiso y avivar el entusiasmo por la tarea asignada”* (Boltanski y Chiapello, 2002:41). El salario podrá, a lo sumo, garantizar la ejecución de una tarea, aunque no necesariamente la implicación del trabajador. En cuanto al capitalista, podría decirse que su participación está justificada por el hecho de que el crecimiento del capital equivale a su propio enriquecimiento.

³³ Si bien los autores se centran en la bibliografía francesa, reconocen la poderosa influencia de las escuelas de negocios del mundo anglosajón en la producción local. Tal como indico en el próximo capítulo, el análisis comparativo de textos de Management que Boltanski y Chiapello encaran resulta pertinente para comprender los temarios del PFN, así como también la selección de lecturas que los docentes proponen a los *“participantes”*.

No obstante, por más que el capitalismo “*constituya, en esencia, un proceso insaciable, las personas en sí son, por su parte, saciables*”³⁴ ((Boltanski y Chiapello, 2002:602).

La calidad del compromiso, entonces, no proviene sólo de los beneficios individuales que la participación pueda acarrear sino de argumentos de orden moral que proporcionen una legitimidad de la que el capitalismo, en sí mismo, carece. A tono con Weber, los autores denominan “espíritu del capitalismo” a la ideología que justifica el compromiso con el sistema capitalista. Destacan que esta construcción ideológica, lejos de constituir una “superestructura” o un “suplemento del alma”, desempeña un papel central en el desarrollo de las diversas formas de acumulación del capital en la historia: le proporcionan, a la vez, una argumentación para responder a los cuestionamientos más radicales y un apoyo crítico para diferenciar las formas lícitas de aquéllas que no lo son.

El *corpus* central del espíritu del capitalismo está compuesto por las ideas clave de las economías clásica y neoclásica. La fuerza de sus argumentos proviene del hecho de que se presentan como enunciados no ideológicos y no morales, derivados de leyes positivas. Propositiones tales como “*La persecución del interés individual contribuye al bienestar general*”, “*El crecimiento global de la riqueza constituye un indicador de progreso cualquiera sea el beneficiario*”, “*La libertad de empresa es buena para todos*” y tantas otras resultan de un trabajo sostenido en el tiempo consistente en representar a la Economía hegemónica como “natural” y no ideológica.

De todas maneras, destacan los autores que estas afirmaciones resultan excesivamente generales como para producir adhesión. Se requiere, entonces, de un conjunto de descripciones que puedan sensibilizar a los destinatarios y alimentar su imaginación frente a las situaciones concretas de la vida³⁵. Por eso, más allá de los principios supuestamente

³⁴ En el contexto de esta cita los autores señalan que, aunque fuera posible postular un *homo economicus* absolutamente insaciable, tal postulación constituiría sólo un ejercicio intelectual habida cuenta de los efectos de la socialización como freno a la voracidad individual.

³⁵ Los trabajos de Boltanski y Chiapello privilegian al grupo de destinatarios constituido por los gerentes y los mandos medios de empresa (“*cadres*” en el original). Consideran que su adhesión resulta indispensable para la reproducción del capitalismo por medios pacíficos.

atemporales y abstractos procedentes de la ciencia económica, el capitalismo debe incorporar a su aparato justificativo creencias y explicaciones que gocen, en cada época, de un alto poder de persuasión.

Siguiendo la línea de Braudel (1979), Procacci (1993), Moraze (1957) y Rosanvallon (1979), Boltanski y Chiapello identifican tres configuraciones del espíritu del capitalismo correspondientes a momentos históricos diferentes. En cada una de ellas, valores tales como la realización personal, la justicia y la seguridad adquieren significados distintos. El primer espíritu del capitalismo centra el foco en el burgués emprendedor de fines del siglo XIX que, liberado de la sujeción a la tierra, hace crecer su patrimonio a la vez que brinda a otras personas trabajo o simplemente su caridad. El segundo espíritu se estructura entre 1930 y 1970 no ya en torno a la figura de una persona sino de la gran empresa que planifica a largo plazo, brinda trabajo y posibilidades de crecimiento a sus integrantes, respeta los derechos laborales y contribuye al estado de bienestar. El tercero, finalmente, toma forma a inicios de la década de 1990. Se corresponde con un *“capitalismo ‘mundializado’ que se sirve de nuevas tecnologías, por no citar más que los dos aspectos más frecuentemente mencionados para definir al capitalismo contemporáneo”* (Boltanski y Chiapello, 2002:60). Contradice al aparato ideológico del período anterior —centrado en la racionalización de la producción y en la eficiencia— y otorga un lugar de privilegio a cuestiones tales como la autonomía, la creatividad y la personalización de las relaciones en el trabajo.

Ahora bien: ¿qué es lo que motoriza esta sucesión de representaciones hegemónicas? Para los autores, un elemento central en esta transformación lo constituye la capacidad del propio capitalismo para “apropiarse” de una parte de las críticas que en cada etapa se le formulan y desarrollar nuevas justificaciones. La crítica anticapitalista, entonces, desafía al sistema a la vez que le proporciona la fuente de su propia reproducción.

Al analizar el tránsito entre el segundo espíritu del capitalismo y el tercero, los investigadores identifican la fuerza transformadora de un tipo particular de crítica a la que llaman *“artística”*. A diferencia de la *“crítica social”* —que cuestiona al capitalismo en tanto generador de miseria y desigualdad—, la *“crítica artística”* pone en primer plano *“la pérdida del sentido, y*

más en concreto, la pérdida de sentido de lo bello y de lo grandioso que se desprende de la estandarización y de la mercantilización generalizadas” (Boltanski y Chiapello, 2002:85). Hasta la crisis francesa de mayo de 1968, este tipo de crítica desempeñó un papel marginal. Sus portadores (intelectuales, poetas o artistas) carecían de relevancia en la esfera de la producción y de poder de convocatoria para movilizar a los asalariados. La revuelta del “mayo francés”, en cambio, posee el doble carácter de revuelta estudiantil y obrera. Organizada alrededor de la noción de “alienación”, asigna un lugar protagónico a cuestiones que la “*crítica social*” que acompañó al desarrollo del segundo espíritu del capitalismo pasó por alto: la deshumanización, la oposición a cualquier jerarquía, la opresión que ofrecen las tareas y los horarios impuestos, la pérdida de autonomía creativa y la ausencia de placer en el trabajo.

“En este sentido, nos parece bastante evidente que la nueva gestión empresarial trata de responder a las demandas de autenticidad y libertad, (...) dejando de lado las cuestiones del egoísmo y las desigualdades, tradicionalmente asociadas a la ‘crítica social’. Así, por ejemplo, las cualidades que en este nuevo espíritu son garantes de éxito —la autonomía, la espontaneidad, la movilidad, la capacidad rizomática, la pluricompetencia (...), la convivencialidad, la apertura a los otros y a las novedades, la disponibilidad, la creatividad, la intuición visionaria, la sensibilidad ante las diferencias, la capacidad de escucha (...) y la búsqueda de contactos interpersonales— están sacadas directamente del repertorio de mayo de 1968.”

(Boltanski y Chiapello, 2002:149).

Sin embargo, mientras que en el ideario del “mayo francés” esos temas estaban acompañados por una crítica radical al capitalismo, en la literatura de la nueva gestión empresarial aparecen desensamblados de la crítica y empleados como justificativo para aquello que la generación del ’68 quería destruir³⁶. La demanda de autonomía ofrece fundamento al surgimiento de empresas “*magras*” (reducidas en niveles jerárquicos) en las que cada empleado se controla a sí mismo. La reivindicación de la creatividad se traduce en el desarrollo de una producción de bienes renovados constantemente según los deseos cambiantes del consumidor. La denuncia relativa al trabajo rutinario opera como aval para el “trabajo flexible”. La lucha contra la despersonalización se traduce en la incorporación de los afectos como parte integrante de las relaciones en el trabajo y las transacciones comerciales.

³⁶ Los autores mismos resaltan el impacto del “mayo francés” fuera de Francia, especialmente en los países anglosajones donde prolifera la bibliografía sobre Management.

El correlato menos luminoso de estas conquistas —la reducción de niveles enteros de la jerarquía empresarial con la consecuente pérdida de empleo para sus ocupantes, el trabajo precario, la implicación emocional como imperativo y no ya como opción— permanece invisible, o incluso se justifica como lógico y pertinente apelando a “*cambios en el entorno*” a los cuales la empresa necesariamente debe adaptarse. Es precisamente esa doble operación —justificar y ocultar— lo que constituye la prueba más acabada de que el tercer espíritu del capitalismo pudo naturalizarse en el sentido común. La crítica, siempre falible y parcial, ha contribuido a que el proceso de acumulación se desarrollara “*en dirección a una reducción de las formas más antiguas de opresión, al precio de un reforzamiento de las desigualdades*” (Boltanski y Chiapello, 2002:90).

Cabe ahora que contrastemos el planteo que acabo de sintetizar con la argumentación de la literatura nativa aportada por la profesora de “Marketing” del PFN. Los autores a los que acude (Rolf Jensen, 2001; B. Joseph Pine y James Gilmore, 1999 y 2011) confirman que la manera de hacer negocios está cambiando, aunque enfatizan como causa la evolución de los mercados y la necesidad, cada vez mayor, de acudir a nuevas fuentes de “*ventajas competitivas*” sobre la base de los deseos y preferencias de los clientes.

“Así como la economía industrial suplantó a la economía agraria y fue, a su vez, suplantada por la economía de los servicios, ahora estamos transitando hacia una economía de la experiencia. Los bienes y servicios ya no bastan. Están transformándose en meros commodities. En el mundo desarrollado, las propuestas empresarias que están rápidamente adquiriendo predominio son las experiencias: eventos memorables que comprometen a cada cliente de un modo completamente personal.”

(Pine y Gilmore

<http://www.strategichorizons.com/bodyOfThought.html>.

Original en inglés).

La personalización de los intercambios mercantiles aparece, entonces, como una estrategia ineludible para no quedar fuera del juego. Tal como señala Helen, “*las grandes empresas, ahora, no compiten por el producto. Antes competían por la generación de diferencias en el producto. Ahora compiten por generar experiencias placenteras.*” Para esto —tal como intentaré mostrar en las páginas siguientes— es preciso que proveedores y clientes coparticipen en una tarea emocional intensa, orientada a modificar la índole comercial de la

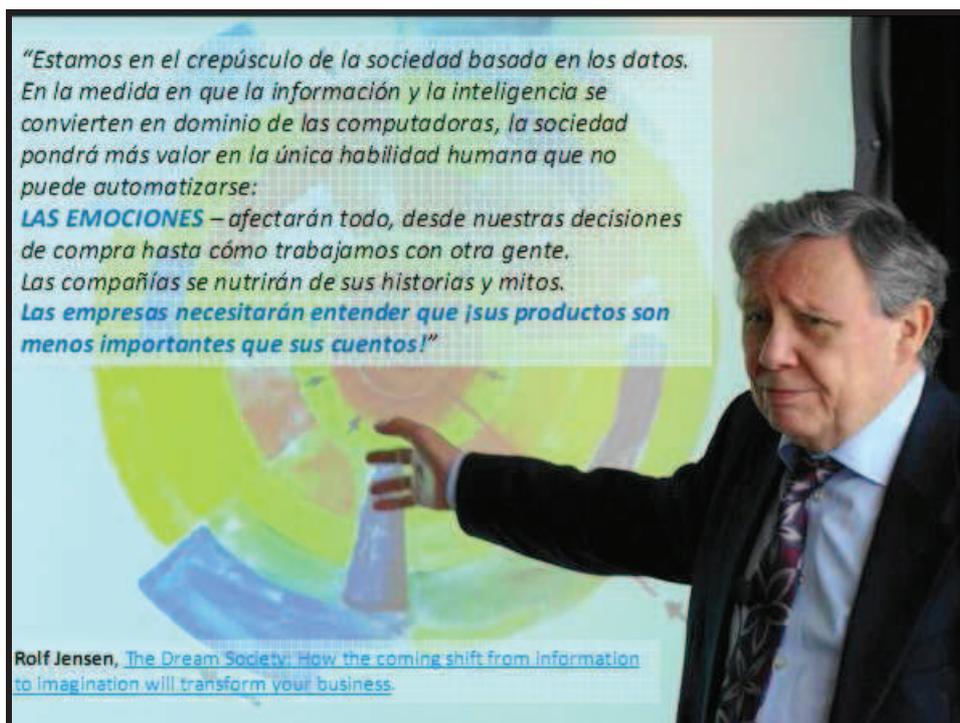
relación. La retórica actual del Marketing les demanda tratar a los vínculos mercantiles como si fueran gratuitos y desinteresados, diluyendo de esa manera los conflictos de intereses.

3 – Sin afectos no hay negocios

Como material de clase, Helen preparó para los participantes un archivo integrado por las pantallas con las que acompañó sus explicaciones más otras tantas que no utilizó. Tres de ellas están tomadas de la obra de Rolf Jensen, director y fundador de la consultora danesa Dream Company (Empresa de los Sueños).



Oferta	Commodities	Bienes	Servicios	Experiencias
Economía	Agraria	Industrial	Servicio	Experiencia
Función económica	Explotar	Producir	Entregar	Puesto en escena
Tipo de oferta	Fungible	Tangible	Intangible	Memorable
Principal atributo	Natural	Estandarizado	Customizado	Personal
Método de provisión	Almacenado a granel	Inventariado después de producido	Entregado a demanda	Develado a través del tiempo
Vendedor	Trader	Manufacturero	Proveedor	Productor teatral
Comprador	Mercado	Usuario	Cliente	Huésped
Factores de demanda	Características	Aspectos distintivos	Beneficios	Sensaciones



Las pantallas postulan el tránsito desde un mundo de cosas e ideas hacia otro de relatos, eventos y afectos infinitamente más atractivo. Explicitan —volviendo a Boltanski y

Chiapello— la profunda transformación que ha atravesado el espíritu del capitalismo en los últimos treinta años: “*el abandono de los rasgos ideológicos específicos que caracterizan a su segunda etapa y la aparición de una nueva representación de la empresa y del progreso económico*” (2002:97). Jensen está diciéndonos que los “*mimos*”, los cuentos y la apelación a las emociones no son sólo herramientas de marketing sino más bien aquello por lo que el cliente en verdad paga. La provisión de un bien o servicio a un precio equis se representa como antigua; hoy lo que genera dinero son los relatos (“*storytelling*”) y las experiencias compartidas.

Quien vende tiene que ocuparse entonces de ejecutar un conjunto de actividades cuyas características se asemejan a aquéllas que Zelizer (2009) considera asociadas a la intimidad: atenciones personalizadas basadas en conocimientos específicos sobre el otro, rituales interpersonales, recuerdos en común y manifestaciones de cariño. Para “*generar experiencias placenteras*”, el proveedor debe conocer a su cliente en detalle de modo de poder “*ponerse en sus zapatos*”. Necesita saber qué le agrada, cuáles obsequios podría valorar, de cuáles encuentros “*entre amigos*” podría disfrutar.

Las relaciones entre vendedor y comprador quedan, por tanto, caracterizadas con atributos similares a aquéllos que según Illouz (2009) suelen señalarse como propios del amor romántico. Sostiene la autora, siguiendo a Bourdieu (1979), que las disciplinas sociales y el sentido común —reacios a reconocer las ligazones entre el amor y la racionalidad económica— otorgan al vínculo romántico el lugar de la negación del mundo social cotidiano: en la narrativa con la que estamos familiarizados el amor romántico prioriza los sentimientos por encima de los intereses, avala la gratuidad por sobre el beneficio económico, y rescata la singularidad de un ser amado no reemplazable. Las prácticas amorosas parecen subvertir las categorías de lucro, utilidad e intercambiabilidad entre socios, concernientes al proceso de acumulación capitalista. Semejante subversión se produce merced al aislamiento y demarcación de la experiencia mediante cuatro tipos de límites simbólicos: el límite temporal (resultante de la oposición entre el “*tiempo romántico*” destinado a actividades especiales y el tiempo de la rutina cotidiana), el espacial (concerniente al uso de espacios no corrientes o a la transformación física de los ámbitos cotidianos), el que trazan los objetos (flores, bebidas,

obsequios, bienes suntuarios, elementos “anti-utilitarios” que contradicen la racionalidad cotidiana acumulativa y lucrativa), y el límite emocional (afectos singulares, diferentes, únicos, asociados con una persona en particular a la que se distingue del resto).

Los “*encuentros para compartir*” que se mencionan en la clase resultan sorprendentemente afines con esta caracterización de los eventos románticos. El proveedor es un seductor; debe lograr que el cliente se sienta especial, único, cortejado, y para ello debe agasajar en espacios y tiempos específicos mediante artefactos específicos. El dinero invertido en agasajos podría, desde una perspectiva centrada en el lucro, considerarse como un derroche: no hay certezas de que la inversión realizada en viajes a Tailandia, las orquídeas, las fiestas suntuosas o las invitaciones a comedores exclusivos retorne en forma de rentabilidad o de retención de clientes. No obstante, en la visión del amor romántico, el agasajo apunta a provocar “*un cortocircuito aparente en la racionalidad económica de la pérdida y la ganancia*” (Illouz, 2009: 318). Así, mediante prácticas similares a las del cortejo, el proveedor instituye un intercambio de índole diferente al de las transacciones de mercado.

De todas maneras, más allá de las similitudes mencionadas y de los acuerdos entre Helen, los “*participantes*” y los expertos en Marketing, resulta difícil soslayar el hecho de que la relación entre proveedor y cliente es una relación comercial. Ninguna empresa invertiría en conquistar al cliente si eso implicara una pérdida significativa y sostenida de ganancias; lo que justifica el gasto en regalos y agasajos es la creencia en que el comprador “*apasionado*” no intentará “*hacer los cuernos*” a su proveedor sino que seguirá comprando y actuará como referencia para atraer a clientes nuevos. Como necesariamente ocurre en los negocios, las relaciones que clientes y proveedores construyen están atravesadas por propósitos utilitarios: el de beneficiarse con una compra, o el de ganar dinero en la transacción. Sin embargo, la narrativa de la “*economía de las emociones*”³⁷ parece intentar negar —o al menos soslayar— el componente utilitario y convencernos de que es lo vincular lo que verdaderamente importa.

³⁷ La expresión “*economía de las emociones*” es utilizada por los expertos en *Branding* Gobe y Zyman (2001) para fundamentar las elecciones de los clientes y sus apegos por las marcas (Gobe, M. y Zyman, S.: *Emotional branding: The new paradigm for connecting brands to people*. New York: Allworth Press).

Como medio para satisfacer sus intereses particulares y cumplir, a la vez, con las demandas de una construcción discursiva que impulsa a construir relaciones de afecto y fidelidad, los socios comerciales optan por aparentar que la utilidad no cuenta. Juegan el juego de los afectos, haciendo *como si* estuvieran unidos por vínculos que se justifican en sí mismos. Deben, para ello, desarrollar una disposición que les exige “*que se renuncie a la amistad, o más bien, que se renuncie, a la hora de evaluar la calidad de un vínculo, a distinguir entre relaciones amistosas desinteresadas y relaciones profesionales y útiles*” (Boltanski y Chiapello, 2002:181).

Los clientes lo saben, al igual que los proveedores. Helen sabe que “*los Frávega*” y “*los Garbarino*” van a la feria a “*hacerle los cuernos*”, no obstante lo cual los invita a almorzar y los retiene dos horas. Por su parte, “*los Garbarino*” y “*los Frávega*” saben que Helen lo sabe aunque aceptan su invitación y por supuesto nadie menciona el tema durante el almuerzo en el exclusivo comedor. En línea con los preceptos de la “*economía de las emociones*”, todos pretenden que lo único que cuenta es la relación personal “*para compartir*”. No hay negocios por fuera de las emociones, de modo que quien quiera obtener resultados comerciales tiene que mostrarse “*genuinamente*” interesado en su contraparte.

4 – Todos juntos, en armonía y del mismo lado

En el seno de las relaciones mercantiles que estamos habituados a reconocer, las partes configuran sus identidades mutuas en tanto socios comerciales y reafirman un vínculo orientado específicamente al intercambio de mercancías (Carrier, 1995). Puede entonces esperarse que cada actor procure maximizar los intereses que su identidad le prescribe —ganar más dinero o comprar a menor precio—, así como puede preverse el conflicto derivado de la discrepancia entre expectativas. Sin embargo, la “*Experience Economy*” exhorta a quien vende y a quien compra a trabajar juntos, “*del mismo lado*”, coparticipando de “*encuentros entre amigos*” en los que se desvanezcan —al menos temporalmente— los roles específicos y las tensiones potenciales que entraña la relación.

Adquiere entonces un papel protagónico la marca, en tanto hacedora de un “nosotros” que neutraliza las diferencias. “La marca es el todo, y es las partes; y el todo es más que la suma de las partes”, puntualiza el especialista catalán Joan Costa desde una de las pantallas seleccionadas por Helen. Unifica, aglutina en una tarea de co-producción y a la vez de co-consumo en la que los propósitos utilitarios parecen haberse difuminado. Éstos y otros recursos forman parte de aquello que los expertos en Marketing denominan “*estrategia de engagement*”³⁸. *En el nuevo paradigma del Marketing, la estrategia de engagement es el mundo al revés (...). No es que los proveedores hablen al cliente, sino con el cliente. Las comunicaciones de marketing de la marca se arman en conjunto (...).*”



Vamos a detenernos en la “*estrategia de engagement*” para considerarla a la luz de las reflexiones de Illouz (2009) sobre la dimensión utópica del amor. En referencia a las relaciones amorosas en el marco del capitalismo, la autora llama la atención acerca del valor de utopía que se asigna al vínculo romántico. Al proclamar la supremacía de las relaciones basadas en la entrega del propio ser, el amor no solamente exalta la fusión de dos almas y dos cuerpos sino que abre la posibilidad de un orden social alternativo, desinteresado y no

³⁸ “*Engagement*” suele traducirse como “implicación” o “compromiso”.

utilitario. La dimensión utópica del amor romántico constituye, para la autora, una derivación de la categoría que Turner (1967) define como “*liminalidad*”. En el estado liminal se invierten las jerarquías del orden normal, a la vez que “*se liberan energías comunales para fundirse en un vínculo orgánico*” (Illouz, 2009:29). El “yo” y el “tú” quedan transfigurados en un “nosotros” firme y vinculante, que los entrelaza solidariamente y los aísla del ámbito exterior que los rodea.

Las herramientas asociadas a la “*estrategia de engagement*” parecen especialmente orientadas a producir el estado de “*communitas*”³⁹ que la liminalidad instituye en las relaciones amorosas. A diferencia de lo que ocurre en un intercambio de compraventa, los “*encuentros para compartir*” exaltan

“(...) la supuesta existencia de un vínculo orgánico [que] borra todas las dificultades y toda la laboriosidad que implica una relación. (...) La temporalidad intensa, cerrada y ‘vertical’ de los fenómenos liminales anula el tiempo cotidiano y ‘horizontal’ del esfuerzo, el trabajo y la rutina.”

(Illouz, 2009: 243).

La organicidad del estado de “*communitas*” no deja espacio a la racionalidad individual ni al antagonismo; por consiguiente, tampoco a los medios a través de los cuales se mide la equidad de una transacción. Soy yo —y no los nativos— quien introduce el tema del dinero luego de la clase. La docente se encarga de enfatizar la importancia de los “*mimos*” y regalos, y me aclara que para hablar de plata se necesita “*coraje*”. En efecto, reintroducir la temática del dinero implica nombrar lo innombrable: el hecho de que los socios continúan vinculándose *en tanto clientes y proveedores* más allá de lo que proponga la retórica persuasiva de la “*economía de las emociones*”. Nada les impide —al menos en el terreno de lo posible— que unos quieran pagar lo mínimo mientras que otros busquen subir sus precios.

Podría decirse que hacia el interior de las organizaciones, “*hablar de plata*” y participar en “*encuentros para compartir*” se corresponden con una determinada división del trabajo. Mientras que los sectores de Ventas, Marketing o Publicidad pueden dedicarse a la generación

³⁹ Siguiendo a Turner (1967), Illouz define “*communitas*” como “*un estado de fusión emocional intensa entre los integrantes de un mismo grupo*” (Illouz, 2009:195).

de relaciones, las áreas de Facturación o Cobranzas están directamente vinculadas con lo relativo al dinero. Sin embargo, no es éste el enfoque con el que Helen encara el tema.

Para la docente, “(...) las organizaciones pueden funcionar como silos, que son los sectores. Cada sector se ocupa de lo suyo... (...) Pero... el branding es transversal. Se consigue solamente mediante un proceso de alineamiento de la empresa. Donde en lugar de tener distintos empleados de los distintos departamentos, cada uno con su versión... ¡cuánto más fuerte es la empresa si está alineada! (...) El branding comportamental es la construcción de la cultura fuerte para alinear a la organización. (...) Trabajar sobre el factor comportamiento está relacionado con la prédica de una empresa hacia los empleados. Para los empleados también hay que crear magia y asombro, para generar un determinado comportamiento: la cultura orientada al cliente (...). La prédica no es declamatoria, hay que hacer cosas para que el empleado quiera venir, trabajar con alegría. Crear una cultura es sostener la marca, porque la marca es la bandera. (...) La marca, para los empleados, funciona como... como atracción. ‘¡Yo quiero trabajar aquí!’, dice el empleado, se apasiona por la marca. Cuando el empleado se apasiona por la marca, el cliente se apasiona también.”



Así, entonces, la generación de pasiones ya no queda circunscripta a un tipo particular de transacción entre determinados integrantes de la organización y los consumidores. El planteo

disciplinar del Marketing actual nos indica que concierne a todos por igual y que nadie puede quedar al margen⁴⁰.

5 – Formulaciones nuevas, representaciones conocidas

El “*segundo espíritu del capitalismo*” establecía una nítida separación entre los hechos y relaciones que correspondían al “mundo afectivo” o al “mundo económico”, a la vez que alertaba sobre la contaminación moral que implicaría el contacto entre ambos mundos (Zelizer, 2009). El “*tercer espíritu*”, al investir a los intercambios mercantiles con la valoración social de la que goza el amor (Illouz, 2009), legitima como mercancía a la movilización de afectos y reformula los límites entre lo que puede o no lícitamente ser comprado y vendido.

El contenido de la clase de Helen podría inducirnos a pensar que, en los negocios actuales, la oposición entre relaciones mercantiles y relaciones personales perdió vigencia. La recurrente aparición de términos tales como “*compartir*”, “*afectos*”, “*emociones*” y “*mimos*” podría convencernos de que la retórica del Marketing logró finalmente desafiar al sentido común, deconstruyendo la creencia en que negocios y afectos constituyen esferas separadas.

Sin embargo un análisis más cuidadoso nos permite advertir que la “*economía de las emociones*” debe su poder performativo precisamente a esa configuración que intenta negar: la teoría de los mundos hostiles (Zelizer, 2009). ¿Cómo podría un cliente apreciar el “*mimo*” si no fuera por contraposición al “no – mimo”? ¿Qué sentido tendría regalar una orquídea si no fuera por la diferencia que establecemos entre obsequio y mercancía? ¿Qué quedaría de los “*encuentros entre amigos*” de no mediar una comparación con aquellas otras reuniones en las que sólo se habla de precios y plazos de pago? La oposición “utilitario – desinteresado” no desaparece. Está naturalizada en el sentido común y forma parte, como sostiene Carrier (1995), de la manera mediante la cual Occidente se describe a sí mismo y da cuenta de sus

⁴⁰ En el capítulo siguiente me ocupo del papel que desempeña el intercambio de afectos en las relaciones jerárquicas entre “*líderes*” y “*colaboradores*”.

relaciones con los otros. Por consiguiente, no estamos asistiendo a una abolición de las esferas separadas como construcción cultural sino más bien a una alteración en su contenido.

Tal como señala Helen, su relación con “*los Frávega*” y “*los Garbarino*” prevé reuniones para hablar de dinero y cenas suntuosas “*para compartir*”. No se trata de transacciones que, de por sí y en abstracto, pertenezcan al ámbito de la utilidad o de los intercambios personales. Son los actores quienes tienen a su cargo el trabajo de identificar el tipo de transacción que corresponde en cada caso. Merced a su conocimiento mutuo y a su comprensión de la situación en curso, compradores y vendedores reconocen y actúan el grado de “afectividad” o “mercantilidad” que en cada evento es preciso poner en juego.

Capítulo III – El *hard* y el *soft* en la conducción de personas

1 – El líder creativo del 2010

El día de la clase “Creatividad” llego 10 minutos antes de las 9 y me dirijo a la “cafetería”. Es hora de iniciar la cursada, razón por la cual encuentro allí sólo a tres muchachos del PFN: Camilo, Augusto y Rodolfo. “*Sentate. Te invito un té*”, me dice Camilo mientras me acerca el plato de medialunas. La invitación causa gracia a los otros, ya que está claro para todos que deberíamos correr hacia el aula.

En menos de tres minutos trago a toda velocidad el café que me serví y nos levantamos los cuatro para ir a clase. Llegamos a la sala, armada en subgrupos como habitualmente. Los demás “*participantes*” están ya ubicados. El profesor, sentado sobre el escritorio situado en el frente, sonrío levemente y balancea las piernas. Suena de fondo una música tenue. Los tres muchachos y yo pedimos disculpas y tomamos asiento, ellos entre sus compañeros y yo en la “*mesita de los observadores*” colocada junto a la pared trasera.

Cecilia presenta al docente: “*Fermín es ingeniero, ejerció como directivo en grandes empresas prestigiosas [dice los nombres], y ahora se dedica a la docencia y la consultoría. Es especialista en temas de Creatividad, y...*” Fermín interrumpe: “*No me presentes como especialista que me inhibo...*”. Se baja del escritorio y, siempre con la música de fondo, comienza a enunciar los propósitos y las características de la clase. El volumen de su voz es muy suave; casi cuesta oírlo y me suena un tanto monocorde. Sus movimientos me resultan pausados, relajados, como formando una unidad con el timbre de su hablar y con la melodía que estamos escuchando.

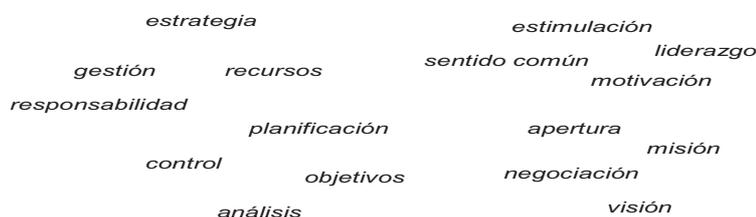
Miro al grupo; se nota que ésta es la cuarta reunión del programa. Los “*participantes*” parecen haber establecido vínculos, a juzgar por las conversaciones silenciosas aunque persistentes y las risitas apagadas mientras Fermín presenta su módulo. Al igual que en la clase de

“Marketing”, varios de ellos están respondiendo mensajes desde sus computadoras o sus celulares.

El docente propone que, para comenzar a tratar el tema de la creatividad, consideren la noción de “liderazgo creativo”. Pide a los participantes que digan en voz alta todas las palabras que les vengan a la mente relacionadas con el Management.

La gente va expresando: “liderazgo”, “visión”, “misión”, “sentido común”, “recursos”, “estrategia”, “análisis”, “planificación”, “rentabilidad”, “responsabilidad”, “estrategia”, “recursos”, “estimulación”, “motivación”, “objetivos”, “apertura”, “control”, “negociación”, “gestión”.

Mientras escucha, Fermín va anotando en el rotafolios los conceptos de la siguiente manera:

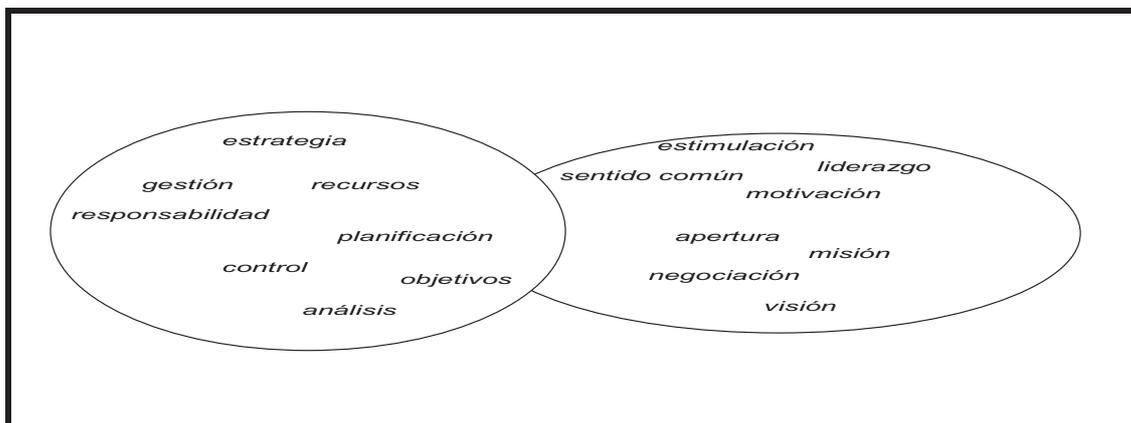


Luego explica: *“En realidad la palabra ‘management’... quiero pedir disculpas si digo algo en contra de los académicos [me señala a mí, supuestamente por “académica”] pero quiero plantear una mirada de cómo se instalan estos conceptos. En los ‘50 y ‘60 se empiezan a plantear teorías de cómo funcionan las empresas. Entonces los académicos ven que las empresas que funcionan bien son las que tienen managers que hacen esto, esto, esto, esto... [señala las palabras anotadas a la izquierda]. Así que las teorías de Management empiezan en los años ‘50 o ‘60 (...). Y una vez que se crea una teoría de Management, ¿qué pasa? Empiezan los demás a ver, para aprender, qué es lo que dice esa teoría.*

El tiempo va transcurriendo. El concepto de 'manager' está más orientado a lo que es gestionar, manejar la empresa. Cuando la gente empieza a leer estos libros y a ver qué empresas funcionan mejor y qué empresas funcionan peor...se advierte que tales tipos están haciendo management pero están haciendo algo más... Están haciendo liderazgo.

En los años más o menos '70, '80, se empieza a estudiar el concepto de 'liderazgo'. El liderazgo tiene algunas características del management, pero tiene algunas más. Hay cosas que los líderes tienen que están como por fuera del concepto de 'management'. ¿Cuáles son estas cosas características que están por arriba del management, del concepto de 'gestionar'? ¿Qué cosas son las distintivas de un líder?"

Algunos "participantes" responden, sin demasiado entusiasmo: "motivación", "visión". Tengo la sensación de que escucharon y pronunciaron esas mismas palabras varias veces en otros encuentros de capacitación similares a éste. Camilo, mientras garabatea una hoja en blanco, comenta: "nos faltó decir 'carisma'; también nos faltó 'credibilidad'." Una chica agrega que falta algo muy importante: la creatividad. Fermín le da la razón. Luego traza líneas curvas entre las palabras que anotó en el rotafolios, de manera que el esquema queda así:



Pregunta qué diferencia hay entre los dos bloques de conceptos. Nadie contesta. Insiste entonces: "¿Habrá algo de lo laboral y lo humano? ¿De lo masculino y lo femenino? ¿Qué les parece?" Responde una chica que ella no cree que tenga algo que ver con el sexo, sino que

en los '70 y los '80 empezaron a valorarse cosas más sutiles en el ejercicio de un rol de conducción.

Interviene nuevamente Fermín: *“Lo masculino y lo femenino no tiene que ver con el sexo físico sino con atributos de la femineidad o la masculinidad, lo activo y lo pasivo. Es algo más sutil. Vean que esto de la izquierda es como más hard, mientras que lo de la derecha es como más soft. Uno es más técnico, y otro es más humano, de mayor acercamiento. Más soft, más femenino, más sutil, más... ¿flexible? ¿Dónde ponemos ‘flexible’? Porque este tipo [señala las características de la izquierda] es como más rígido, mientras que este otro [señala las características de la derecha] parece más flexible. ¿Está bien?”*

Hay largos períodos de silencio: celulares sonando o vibrando atendidos sin demora, dibujitos en las hojas, bostezos, desprecios, conversaciones en voz baja mientras el docente habla...

“Entonces”, sigue explicando el docente, “veníamos de una historia donde ‘manager’ era como lo que está ubicado a la izquierda, después se valoraban los atributos de un líder, y ahora, desde el año 2010, se valora el liderazgo creativo. Esto no debe ser nuevo para ustedes, lo habrán leído en algún libro. ¿Qué sería un líder creativo? Yo ahora les voy a pedir que hagamos un ejercicio para ver qué cosas valiosas tiene un líder creativo en el año 2010... A qué me refiero con esto: quiero decir... el líder del presente y del futuro. Por ejemplo: es creíble, tiene experiencia, tiene que tener capacidad de escuchar... Todo esto ya lo saben. Quiero que se concentren en características específicas que tiene que tener un líder en el 2010, en el 2020, que no tenía el liderazgo tradicional. ¿Qué cosas son las que tiene que tener? De manera individual escriban su definición, qué sería esto. Escriban. Simplemente. De manera individual escriban su definición de qué sería esto del liderazgo creativo del 2010 ó 2020.”

Después de 4 minutos Fermín anuncia: *“Ustedes ya escribieron la definición de ‘liderazgo creativo’. Yo les voy a pedir que vengan hasta acá y elijan una imagen que represente lo que acaban de escribir. Entonces elijan una que represente lo que escribieron, o la que mejor represente.”*

Coloca sobre el escritorio situado en el frente de la sala una pila de imágenes. Algunas son fotos, otras son reproducciones de cuadros, otras son caricaturas o historietas. Los cursantes se levantan. Se acercan y comienzan a examinar las imágenes hasta seleccionar la que se llevan consigo a sus asientos. El docente pide entonces que escriban una descripción de la imagen que eligieron.

Agrega: “Después, la otra cosa que les voy a pedir, es que hagan consciente por qué conectaron esa imagen con la definición sobre el líder creativo que se necesita en el 2010 ó 2020. Después de haber escrito la síntesis de la imagen, y también de haberla conectado con su definición de ‘liderazgo creativo’, les voy a pedir que busquen en la imagen cosas nuevas. Qué nos dice sobre el liderazgo creativo. Cosas de texturas, de superficies, de colores, de fondos... Y anoten qué nuevas cosas les dice la imagen. Fluyan. Permítanse fluir.”

Algunos “fluyen” al son de la música envolvente, mientras otros parecen ausentes. Miro a los cuatro muchachos sentados en la mesa ubicada adelante, a la derecha. Creo que trabajan todos en la misma empresa y que gerencian personas que diseñan *software*. No paran de trabajar con sus computadoras o de hacerse consultas entre ellos. Parecería como si estuvieran físicamente en el aula, pero mentalmente en sus “oficinas portátiles” sin demasiada atención puesta en la clase. Los noto preocupados, como si tuvieran algún problema acuciante por resolver.

Luego de unos minutos retoma el docente: *“En cada mesa, cada uno va a contar a los demás: ‘Mi definición de liderazgo creativo es ésta, elegí esta imagen y la sintetizo de tal manera, la conecté a mi definición por tal y tal razón’. Después vamos a hacer una síntesis de los aportes y después vamos a construir este concepto de ‘liderazgo creativo’. Vamos a construir conocimiento entre todos.”*

Me acerco a la mesa donde se ubicó Camilo, que es la más cercana que tengo. Lo acompañan Graciela, Alicia y Micaela. Pido permiso para escucharlos mientras trabajan. Como aceptan, me siento en una de las sillas vacías e intervengo nuevamente: *“Perdón, capaz para ustedes es obvio, pero... ¿por qué justamente en el 2010 cambia la onda del liderazgo? ¿Qué pasó en el 2010?”*

Me contesta Graciela que lo que Fermín quiso decir es que cada vez más lo que se vende es intangible, y que por eso hace falta un tipo de liderazgo diferente del de antes. Camilo bromea: *“Para mí que tiene que ver con el calendario maya o alguna cosa así... Digo, no... Así como se termina el mundo en el 2011, cambia el modelo de liderazgo en el 2010...”* Reímos. Para Alicia, en cambio, lo del 2010 ó 2020 es solamente una manera de referirse al futuro así como “los ‘60” o “los ‘80” es una manera de referirse al pasado; no hay un correlato preciso con tiempos reales.

Propone Graciela: *“Bueno, empecemos. Elegí... esta imagen [la muestra] de un campo florido. Lo asocio con colores: rojo, amarillo, verde, en lugar de números. Porque yo lidero un equipo que diseña encuestas. Es parte de nuestro trabajo. Liderazgo creativo para mí (y para mi gente también) es generar acciones diferenciadoras para cada cliente o para cada grupo de clientes. Un liderazgo creativo no es esquemático, por eso lo elegí.”*

Le toca el turno a Micaela. Su imagen es una tela de araña. Explica: *“Mi imagen es una telaraña, redes, redes que unen. La asocio porque para mí el liderazgo creativo es crear canales de comunicación que no existían. Veo también algo más, que ya es mi interpretación: inclusión, integración.”*

A sus compañeros les agrada lo que dijo. Sigue Alicia: *“La imagen que elegí es un helecho que sale de un árbol. Porque el liderazgo creativo es encontrar nuevas formas y nuevos lugares para sobresalir. ¿Y qué veo, yo subjetivamente? Veo que es difícil, muy difícil. Soy así de estructurada [dibuja un cuadrado en el aire con los dos índices].* Le toca el turno a Camilo: *“Mi imagen es un helado. La gente va a las heladerías y encuentra diferentes gustos. La base es la misma, porque todos son helados y se hacen con ingredientes comunes. Pero lo que vemos es la diversidad. El líder creativo es el líder de la diversidad.”*

El profesor camina entre las mesas: *“Ready? Are you ready⁴¹? ¿Cómo les fue? ¿Todos pudieron contarse las imágenes y ayudarse a ver algo más? ¿Encontraron cosas nuevas*

⁴¹ “¿Listos? ¿Están listos?”

conversando con los compañeros?” “Sí”, contestan varios mirando con una sonrisa a los compañeros de la misma mesa. Comenta el docente: “Yo no sé si se dan cuenta de cómo cambió la energía del grupo, no... Ahora están confiando. Se genera confianza. ¿Sería fácil para mí conversar con mis compañeros de mesa si no tuviera confianza? Pero para que haya confianza tiene que haber igualdad. ¿Es fácil tenerle confianza a una persona que es más poderosa?”

Nadie contesta. Parece que, conforme finaliza el disparador⁴² y se inicia la reflexión conceptual sobre los contenidos, el grupo vuelve a distraerse o a perder interés. Fermín se responde a sí mismo. *“No. No, porque uno siente que el otro tiene más poder. Entonces la igualdad ayuda a la confianza. La confianza se incrementa también con el conocimiento de los secretos. El primero de ustedes en intervenir está corriendo un riesgo. Después habló otro, se fueron sintiendo más en confianza y fueron construyendo como un pequeño momento de equipo. Entonces siempre piensen estas características de sus equipos. La construcción de confianza es clave si ustedes quieren creatividad en el equipo. Hubo... acá en las mesas hubo diálogo.”*

Los “participantes” asienten. Prosigue Fermín: *“Es necesario acá que hagamos una diferencia entre el diálogo y la discusión. ¿Qué diferencia existe entre el diálogo y la discusión?”* Contesta Rodolfo: *“La discusión va para un lado, pero el diálogo va para los dos lados.”*

Retoma el docente: *“ ‘Discusión’ tiene la partícula ‘DI’, que significa ‘dividir’. La discusión divide. Pero ‘diálogo’ tiene ‘DIA’, que significa ‘construir’. En el diálogo construimos con el otro. Esta diferencia, que puede ser chiquita, cambia mucho la manera en que construimos conocimiento. Muchas veces, en la discusión, cada uno se agarra a su idea y en estos*

⁴² Es usual que en Capacitación Laboral se utilice el término “disparador” para referirse a actividades de carácter lúdico que operan como “puerta de entrada” (Gardner, 1993) al contenido a aprender. Puestos al servicio del aprendizaje, estos disparadores cumplen dos funciones. Por un lado, permiten a los sujetos que aprenden evocar saberes previos. Por el otro, proporcionan una base vivencial sobre la cual reflexionar luego a la luz del marco conceptual elegido por el docente como tema de enseñanza.

procesos ni siquiera escuchamos al otro. Lo escuchamos solamente para rebatirlo. Buscamos el hueco de por dónde rebatirlo. (...) cuando estamos operando, en las empresas, los líderes tienden a tener ideas fuertes. Entonces vienen con 'yo quiero hacer esto'. En los procesos comunicacionales tienden a imponer las cosas nuevas. Pero si empiezan por el diálogo van a poder enriquecer ideas y conceptos y construir con los colaboradores. (...) A ver qué mesa quiere empezar. ”

Inicia un muchacho. *“Nosotros acá estuvimos conversando mucho... Tuvimos cosas en común, y cosas... Para nosotros el liderazgo creativo es la flexibilidad para incorporar al desarrollo nuevas herramientas no tradicionales para el entorno sociocultural del momento.”* Se hace un segundo de silencio. Después, los compañeros de las demás mesas comentan: *“Chaaaaauu... ¡ah, bueeeeeno!”* y expresiones similares, hasta que largamos todos la carcajada. Camilo grita desde atrás: *“Fuente: Wikipedia”*.

Luego de concluidas las risas el docente pide que cada uno muestre la imagen elegida y lea su definición individual de “liderazgo creativo”. Van poniéndose de pie, levantando las fotos para que los demás las vean: *“Es la búsqueda de alternativas no convencionales.” “Liderazgo creativo es tener una visión y evitar las cuestiones que nos distraigan (...).” “Lo que hemos visto es que el líder creativo es alguien dispuesto a tomar riesgos, a sumergirse en aguas desconocidas. A partir de ahí, aprender, ser curioso, sumar, acompañar, para que miradas diversas converjan en una instancia superadora que no es del líder solo sino de la construcción.” “Esta imagen es un túnel con luces y sombras. Acá salió enfrentar lo desconocido, enfrentar también las sombras, tomar riesgo, correr una aventura y motivar a los colaboradores para que se aventuren.” “De esta imagen, vemos manos que trabajan en conjunto. Esto es integrar.” “Liderazgo creativo es motivar, motivar, motivar...”*

Alguien muestra una imagen en colores sepia: *“Vemos varias manos en sepia. Somos todos iguales, somos un equipo. Las manos empujan para mover, pero empujan todas las manos. El líder es uno más, como un par, uno más con una función diferente.”* Rodolfo levanta la foto de un tigre: *“Es un tigre, cazando bajo el agua. Me hizo pensar en la motivación, es la motivación lo que lleva a buscar caminos no convencionales.”*

Como síntesis, luego de haber escuchado a todos, Fermín retoma: *“Todos se refirieron al trabajo en equipo, y está muy bien, porque hoy en día en la organización nadie puede hacer nada solo. Está muy bien, porque una cosa es el liderazgo, y otra el liderazgo creativo. No es lo mismo.*

Vamos a repasar rápidamente lo que dijeron ustedes y yo anoté acá. ‘Equipo: apertura mental, diversidad, armonía, confianza, compartir, diálogo, energía personal, sinergia (...)’. Termina de leer y reflexiona: *“Acá podríamos seguir metiendo más cosas. (...) Pero antes les voy a pedir una cosa: díganme, cada uno de ustedes. ¿Se sienten más acá [señala las palabras que anotó en la hoja anterior, como referidas al manager], más acá [señala las palabras asociadas a lo que todos llamaron ‘liderazgo’], o más acá [señala lo que los cursantes mencionaron como “liderazgo creativo”]?”*

Comenta un muchacho: *“La realidad te lleva allá [al management]”.* Agrega Alicia: *“Sí, totalmente. Para mí, depende de la persona y de la situación. No todas las personas son iguales”.* Retoma el muchacho: *“Sí, por eso. La realidad. Depende de cómo y con quién sos manager, sos líder o sos líder creativo.”*

El docente insiste: *“Pero imaginen un observador. Viene alguien y observa. ¿Dónde sentís que te ubica?”* Sin esperar la respuesta contesta él mismo: *“En algunos momentos toman decisiones de management, en otros momentos de liderazgo tradicional, y en otros momentos de liderazgo creativo. (...) La realidad nos va llevando a encontrar maneras de actuar como líder creativo. Pero lo demás, también existe y está bien. Otras cosas que no aparecieron acá pero aparecen en otros grupos es el tema de la transparencia. El líder creativo es transparente, y esto tiene que ver con la cosa de la confianza. Y también con la tecnología. La tecnología nos permite hacer vínculos a la distancia, con los clientes, liderar equipos a la distancia. Los líderes creativos son como más relajados. Tienden a formar líderes, no a ser líderes ellos. Ayudan a crecer, se interesan por que los colaboradores desarrollen cosas nuevas.”*

Propone entonces un ejercicio individual: identificar qué iniciativas podría encarar cada uno para desarrollar las capacidades que requiere el liderazgo creativo. Siempre con música de fondo, los “*participantes*” se abocan a trabajar con las consignas escritas de sus materiales. Una vez que todos terminaron el docente anuncia que va a proyectar un video cortito relacionado con el liderazgo creativo. Me levanto y apago la luz, mientras algunos de los participantes bajan las cortinas de las ventanas.

Se trata de un cortometraje en inglés con subtítulos en castellano y portugués⁴³. Transcurre en una plaza poblada de personas que caminan, descansan al sol o conversan. En la escena inicial un muchacho se levanta y comienza a bailar solo. Los demás lo miran con desconfianza o de manera risueña, como quien mira a un “loquito” inofensivo y cómico; sin embargo, segundos más tarde alguien se levanta y comienza a bailar también. Luego se incorpora al baile un tercero y así sucesivamente, de modo que cuando el video concluye ya no hay nadie descansando. Todos danzan y ensayan coreografías cada vez más sofisticadas.

La voz en *off* comenta que el líder no tiene miedo al ridículo; que se lanza con una iniciativa sin saber quiénes o cuántos lo seguirán; que el momento clave es aquél en el que alguien (aunque sea una sola persona) decide seguirlo, porque el seguidor constituye al líder; que un líder no existe sin seguidor, de modo que se puede hablar de “liderazgo” siempre y cuando haya al menos un “*follower*”⁴⁴; que el liderazgo está sobreestimado, porque la clave para el liderazgo reside en los otros; que de a poco, con una persona a la vez, se logran adhesiones y lo que inicialmente resultaba ridículo se transforma en algo aceptado y compartido.

Cuando concluye el video Fermín pide apreciaciones. Los cursantes comentan: “*Para mí, me llamó la atención que lo importante no es el líder sino los seguidores.*”

El docente asiente: “*Es el primer seguidor el que te convierte en líder. Ahí ya estamos obligados, al tener un seguidor, a subirnos nosotros al movimiento y a subir más gente. Los*

⁴³ El video se titula “Dancing Guy” (http://www.youtube.com/watch?v=XQP_vM7GIFM)

⁴⁴ Seguidor.

seguidores siguen a los seguidores. Al primero no, porque ya no hay más primero. El primero solamente inicia el movimiento. En el video se ve movimiento. Un loco hace piruetas en una colina... y los demás miran. Se suma otro, y otro. Éste era el mensaje que quería dejarles sobre el líder creativo.”

2 – Empresas esbeltas, colaboradores autónomos

En “Marketing”, Helen nos hablaba de un “antes” y un “ahora” en el modo de hacer negocios. Los productos, los servicios y los criterios racionales de compra quedaban, desde su perspectiva, localizados en el “antes”. El “ahora” se distinguía por la *“lógica de las emociones”* y los *“encuentros para compartir”*.

Fermín parece adherir a esta idea en relación con la conducción de personas, aunque establece tres momentos. Hay un “antes – antes” (los ‘50 y los ‘60), un “antes” más reciente (los ‘70 y los ‘80), y un presente – futuro (2010 y 2020). Al primero corresponde un conjunto de ideas, actividades y rasgos a los que el docente y el grupo denominan *“management”*; al segundo, otro conjunto llamado *“liderazgo”*. Cada una de estas dos categorías se describe en oposición a la otra: *“lo laboral y lo humano”, “lo masculino y lo femenino”, “lo activo y lo pasivo”, “lo rígido y lo flexible, “el hard y el soft”*. El tercer momento, finalmente, es el que corresponde al *“liderazgo creativo”* y al *“trabajo en equipo”*. Ni Fermín ni los *“participantes”* explicitaron las razones del tránsito entre los tres momentos. Sin embargo, a pesar de la falta de precisiones en la periodización, parece haber acuerdo en relación a que diferentes épocas requieren diferentes modalidades de conducción.

La distinción entre un pasado y un presente en la actividad gerencial está también planteada en la literatura nativa, aunque en líneas generales los autores no discriminan tres momentos sino dos. Sobre esta cuestión resulta especialmente ilustrativa la investigación de Boltanski y Chiapello (2002), que compara cerca de sesenta textos de Management escritos en los años ‘60 con otros tantos de la década de los ‘90. Para ambos autores, estos materiales conforman una de las principales fuentes de inscripción de lo que denominan *“espíritu del capitalismo”*

porque están destinados a mandos medios⁴⁵ y a gerentes, es decir, a individuos cuyo compromiso con el sistema capitalista resulta indispensable para el proceso de acumulación. Además, no sólo orientan sobre cómo maximizar los beneficios de la empresa sino que proporcionan un justificativo moral para sus recomendaciones.

Respecto de los textos de los años '60, los investigadores identifican dos temáticas recurrentes. Una de ellas es la insatisfacción de quienes supervisan personas con el contenido de su tarea, definida en términos más técnicos que “humanos” y fuertemente regulada por procesos y sistemas de trabajo que dejan escaso margen para la decisión. La otra se vincula con el temor hacia la gran empresa, que se presenta como

“(...) un enclave amenazante para las libertades en el seno de los países democráticos. Si el reino de la pequeña empresa podía aparecer como el reino de la libertad, los observadores se interrogan acerca de los efectos derivados de la burocratización de las empresas en lo que a la distinción de Occidente con respecto al bloque comunista se refiere.”

(Boltanski y Chiapello, 2002:108).

Para hacer frente a ambas preocupaciones la literatura nativa de los '60 exalta las bondades de una meritocracia impersonal, no teñida de las subjetividades propias del mundo doméstico, merced a la cual cualquier mando medio o gerente puede desarrollarse profesionalmente y escalar posiciones en la empresa. El crecimiento “vertical” en la pirámide organizacional se concibe como fuente de motivación, no sólo porque implica un incremento en el sueldo sino fundamentalmente porque posibilita el acceso a mayores niveles de autonomía en la toma de decisiones. Propuestas tales como la dirección por objetivos⁴⁶ o similares se revelan como

⁴⁵ “Mandos medios” (“*middle management*”) se utiliza para designar a quienes se desempeñan en los niveles intermedios del organigrama. Se los distingue de los supervisores (que tienen a su cargo al personal operativo de la base de la pirámide), así como también de la “*alta gerencia*” y de los directores (la cúpula).

⁴⁶ La expresión “dirección por objetivos” cobró popularidad a partir de 1954 merced a los escritos de Peter Drucker. En su trabajo “*The Practice of Management*”, Drucker aludía a “*la trampa de la actividad*”. Sostenía que los gerentes estaban tan inmersos en su rutina de tareas cotidiana que solían perder la noción de hacia dónde se dirigían. Proponía, entonces, cierto grado de descentralización en la planificación. Sugería que la fijación de objetivos no se encarara como un proceso “de arriba hacia abajo” sino que cada individuo con personal a su cargo tuviera la posibilidad de definir, en línea con la estrategia de la empresa, qué era lo verdaderamente importante para sí mismo y su equipo y cuál era

aptas para promover un sistema que recompense el mérito, aprovechar las ventajas de una descentralización acotada y mantener a la vez la consistencia interna que una gran empresa necesita para operar.

En los '90, en cambio, son otras las temáticas. Las publicaciones dan cuenta en primer lugar de un marcado rechazo a la jerarquía justificado mediante consideraciones pragmáticas —la necesidad de situar a la demanda del cliente por encima de cualquier estructura— así como también morales. En su dimensión moral, semejante cuestionamiento se vincula con “(...) *un rechazo más general de la relación dominantes – dominados. Atañe también a una evolución ineluctable de la sociedad: las personas no desean seguir siendo mandadas, ni siquiera desean mandar*” (Boltanski y Chiapello, 2002:115).

En segundo lugar aparecen constantes menciones a la competencia y al cambio tecnológico cada vez más rápido. Se resalta la incidencia conjunta de ambos fenómenos en la creación de un escenario sin precedentes, que compele a los actores a una actividad vertiginosa e indispensable para no quedar fuera del juego. Es preciso llegar primero, o al menos llegar. De ahí las referencias frecuentes a la “*gestión del cambio*”, que incluye la capacidad de innovar así como también —cuando menos— de adaptarse a un entorno renovado permanentemente por las iniciativas de otros.

Finalmente, es posible reconocer en esta literatura una narrativa fatalista según la cual la realidad no deja alternativa. Los cambios externos —producto de una multiplicidad de causas⁴⁷— prácticamente determinan la necesidad de abandonar por completo las soluciones

la mejor manera de lograrlo. El grado de cumplimiento de los objetivos brindaba un criterio para recompensar o sancionar si era preciso, así como también una justificación para las promociones y los aumentos de sueldo diferenciales. Por eso el sistema satisfacía los requerimientos de descentralización y meritocracia, a la vez que mantenía a resguardo el conjunto de normas y decisiones centralizadas necesarias para evitar que una empresa de gran tamaño se fragmentara.

⁴⁷ La crisis del petróleo que afectó fundamentalmente a los países occidentales del capitalismo avanzado, el consecuente incremento de los insumos energéticos, la globalización, la emergencia de nuevas potencias (con Japón a la cabeza), los desarrollos tecnológicos, la diversificación de la demanda o los nuevos hábitos de consumo se conciben —con diferente peso relativo, según los autores— como desencadenantes de la situación actual, sin que medie intervención alguna de sujetos conscientes o intencionados.

conocidas para abrazar otro repertorio de características marcadamente distintas. Las propuestas, entonces, difieren casi por completo de aquéllas que se enunciaban en los '60. Mientras que entonces la preocupación fundamental apuntaba a compatibilizar la conducción centralizada con la necesidad de autonomía de los individuos, ahora el imperativo que guía las recomendaciones es el de gestionar la organización de tal manera que todos quienes la integren organicen su actividad en torno a la figura del cliente⁴⁸.

La variada bibliografía nativa coincide en cuestionar a la burocracia: la estructura piramidal, que prescribe pautas precisas respecto de la división vertical y horizontal del trabajo, no incluye a la relación con el mercado como elemento esencial al cual prestar atención. Una organización orientada al cliente, en cambio, debe ser capaz de incrementar o reducir su dotación de empleados en función de la demanda de consumo ("*producción ajustada*" o "*justo a tiempo*"). Esta empresa "*plana*", "*esbelta*", "*liviana*" y "*ágil*" conserva sólo unos pocos niveles jerárquicos. Ha eliminado además una gran cantidad de actividades o tareas, reservándose para sí las atinentes a su objetivo principal ("*core business*") y subcontratando todas aquéllas que no se consideran esenciales ("*tercerización*").

De la mano de esta concepción de estructura plana viene una propuesta de gestión centrada en la abolición del control jerárquico. Cada integrante de la organización puede y debe gozar de autonomía responsable ("*empowerment*") para ofrecer lo mejor de sí al resultado colectivo. Cualquier atisbo de relaciones de mando y obediencia no haría más que minar la motivación, transformando en una mera obligación burocrática al genuino deseo humano de brindar una contribución. Los jefes (ahora "*líderes*") ya no "mandan" ni controlan. Definen y difunden misiones, coordinan equipos de pares en los cuales nadie se siente inferior o superior a nadie, promueven la participación, estimulan, facilitan el desarrollo de relaciones interpersonales y ayudan a cada empleado a mantenerse consciente del sentido único y personal de su propio aporte.

⁴⁸ Este planteo es consistente con el de la clase a la que se refiere el capítulo anterior de este trabajo. Recordemos que para Helen la "*estrategia de engagement*" no quedaba circunscripta a los sectores de publicidad o de ventas sino que implicaba a la totalidad de los empleados.

Todos estos atributos de “esbeltez”, dotación variable según el consumo, foco en el cliente, autogestión, paridad en las relaciones internas y misión única quedan en la literatura nativa sintetizados en el sustantivo “flexibilidad”. A diferencia de la “rigidez” del capitalismo industrial, la “flexibilidad” se representa como la única opción para hacer frente a las nuevas realidades. El par “rígido – flexible” se transforma en una suerte de esquema clasificador general, integrador de diversas oposiciones. La noción de “rígido” incluye a lo laboral, lo racional, lo activo, el “*hard*”, la línea de montaje; la noción de “flexible” aglutina a lo afectivo, lo humano, lo pasivo, el “*soft*” y los servicios a la medida del consumidor.

Semejante concepción del Management —surgida en Estados Unidos como resultado de la articulación entre las innovaciones de gestión norteamericanas y japonesas— fue rápidamente adoptada en Argentina durante los tempranos ’90⁴⁹. La literatura producida en el país, si bien matiza los planteos de los autores extranjeros y los adapta al contexto nacional, contribuye a naturalizar las demandas de “flexibilidad” y se hace eco de las bondades del “*empowerment*”, la “*organización en red*” y las estructuras “*ágiles*” en las que “*líderes*” y “*colaboradores*” cooperan en calidad de pares.

3 – La ideología del capitalismo flexible

Esa manera de entender las innegables alteraciones ocurridas en el mundo del trabajo —que comparten Fermín, los cursantes y la bibliografía que cité hasta aquí— admite una interpretación alternativa. Desde disciplinas ajenas al mundo de los negocios, así como también desde los estudios críticos del Management, la justificación de la “flexibilidad” como único camino es percibida como una construcción discursiva ideológica e interesada.

En sus trabajos sobre la historia del neoliberalismo, Harvey (1998 y 2007) acepta la hipótesis del desplazamiento del capitalismo industrial al “capitalismo flexible”. Sin embargo —

⁴⁹ Me refiero particularmente a esta cuestión en el punto 2 de la Introducción (“*La capacitación ejecutiva en la Argentina de los ’90*”). El giro neoliberal de la época —sumado a la tradicional influencia de Estados Unidos en la producción de conocimiento administrativo local (Gantman, 2008 y 2010)— se manifestó aquí mediante la “clonación” de programas de formación norteamericanos y mediante la explosión sin precedentes del consumo de bibliografía estadounidense sobre Management.

sostiene—, para explicar el tránsito es preciso dar cuenta de los supuestos básicos socialmente compartidos sobre los cuales se fundan los diferentes regímenes de acumulación⁵⁰. El capitalismo de la posguerra no habría podido desarrollarse como lo hizo de no haber intervenido la creencia en que el Estado, el capital y la fuerza de trabajo debían asumir roles activos y estables en las prácticas de control del trabajo y del consumo. De la misma manera, el capitalismo posterior a 1970 no habría prosperado si no hubiese mediado la creencia en que “estabilidad” equivalía a “rigidez”. Por oposición, el nuevo sistema se erigió como “flexible” y se representó como apto para superar el estancamiento al que el régimen anterior supuestamente había conducido. La “rigidez” de las regulaciones laborales fue reemplazada así por las modalidades de contratación temporarias; la “rigidez” de las estructuras organizacionales fue sustituida por las estructuras planas y sensibles a la demanda; la “rigidez” de las fronteras nacionales perdió peso merced a la constitución de un único mercado mundial del dinero y del crédito en el cual las naciones no regulan los flujos de fondos. Las tecnologías de la información y la comunicación, finalmente, colaboraron para que la “rigidez” temporal y geográfica quedara superada mediante la compresión de los horizontes de tiempo y la diversificación de los del espacio.

El advenimiento del “capitalismo flexible” es resultado, para Harvey, de un trabajo ideológico más que técnico consistente en hacer aparecer la opción *elegida* —la neoliberalización⁵¹ de la economía y de la cultura en general— como la *única posible*. Los argumentos de la “mano invisible” de Adam Smith o la fatalidad de las crisis tienden a encubrir, según el autor, el hecho de que el giro neoliberal constituye “*un proyecto político para restablecer las condiciones para la acumulación de capital y restaurar el poder de las élites económicas*”

⁵⁰ Siguiendo a Aglietta (1979) y a Lipietz (1986), Harvey define “régimen de acumulación” como la configuración estable en un período de tiempo de la distribución del producto neto entre el consumo y la acumulación. Sostiene además que a cada régimen de acumulación le corresponde un *sistema de regulación*, compuesto por las leyes, reglas, hábitos y representaciones que orientan el comportamiento de los principales actores (capital, Estado, fuerza de trabajo) hacia lo que el régimen de acumulación requiere. En este sentido, las representaciones hegemónicas naturalizadas en el sentido común resultan cruciales en el desarrollo de cualquier modalidad de producción y consumo.

⁵¹ Al hablar de “neoliberalización” el autor alude no tanto al neoliberalismo utópico sino más bien al proyecto político. Señala que, mientras que la doctrina neoliberal restringe el papel del Estado a la creación y preservación del marco institucional, el proyecto político de la neoliberalización utiliza al Estado para defender los derechos de la propiedad privada y las libertades empresariales.

(Harvey, 2007:25). No se trata de un proceso sin sujeto sino más bien de la acción deliberada y consciente que la “*nueva clase capitalista*”⁵² (Harvey, 2007) llevó a cabo, sobre la base del consenso social en torno a los ideales de libertad y dignidad individual que sacudieron al mundo desde el “mayo francés” de 1968.

En una línea similar, Boltanski y Chiapello (2002 y 2005) se abocan al análisis de las construcciones ideológicas que, en cada momento histórico, proporcionan legitimidad moral al proceso de acumulación. Sostienen que el capitalismo industrial floreciente entre los ’30 y los ’60 se nutre de un “*espíritu*” cuyo valor principal es la referencia al bien común.

“La referencia al bien común está asegurada no sólo por su imbricación con un ideal de orden industrial encarnado por los ingenieros —creencia en el progreso, esperanza puesta en la ciencia y la técnica, la productividad y la eficacia— (...), sino también a través de un ideal que podríamos calificar de cívico, en la medida en que hace hincapié en la solidaridad institucional, la socialización de la producción, de la distribución y del consumo, así como en la colaboración entre las grandes firmas y el Estado en una perspectiva de justicia social”.

(Boltanski y Chiapello, 2002:59).

El ideal del bienestar general se intercambia en los ’90 por el de la autonomía, lo cual abre la puerta a una configuración nueva que alaba las virtudes de la movilidad y de la flexibilidad para hacer frente a un mundo dinámico. En cuanto a las razones que explican semejante alteración, los autores descartan —al igual que Harvey— el argumento del proceso inexorable sin sujeto. A la vez rechazan la idea de un plan conspirativo concebido en instancias secretas e implementado “desde arriba”. Enfatizan, en cambio, el papel de una retórica dominante que se constituyó capturando para sí la crítica que reivindicaba, en las revueltas de fines de los ’60, la libertad y la creatividad. Sus promotores fundamentales son aquellos individuos “*cuyas acciones están guiadas (...) por la búsqueda de beneficios sustanciales para su propio capital y/o para el que les han confiado*” (Boltanski y Chiapello, 2002:39). Esto no significa, sin embargo, que se trate de un artificio con el que los poderosos engañan a los débiles. Quienes

⁵² El autor no alude a la clase como si se tratara de un concepto empírico. Más bien se refiere a “fuerzas de clase”, a intereses compartidos entre actores sociales de diversa índole (directivos de grandes corporaciones, empresarios de sectores en expansión, políticos, responsables de medios de prensa, académicos y consultores) que se benefician con la financierización de la producción y la orientación neoliberal de las políticas de Estado.

protagonizan una época, comparten —más allá de su situación particular en la estructura de la sociedad— un conjunto de esquemas mediante los cuales se representan el funcionamiento, las ventajas y los problemas del orden social en el que se encuentran inmersos.

La clase de Creatividad pone de manifiesto el poder performativo de esta ideología hegemónica. Ni el docente ni los cursantes brindan referencias empíricas nítidas que ilustren un “ahora” humano como diferente de un “antes” técnico. Sin embargo, la distinción se postula y cristaliza en un discurso supuestamente descriptivo, aunque plagado de naturalizaciones. Expresiones tales como “*en las empresas que funcionan mejor los managers hacen liderazgo*” o “*el líder creativo es el que asume riesgos*” no describen ni explican; más bien formulan en el discurso el tipo de realidad que se aspira a crear.

4 – El trabajo afectivo del líder

El planteo de Fermín nos indica que el contenido de la tarea de quien supervisa gente ha cambiado. Hoy un gerente ya no se dedica a las tareas que establecían las corrientes clásicas de la Administración. Se aboca en cambio a un conjunto de actividades que tanto en la bibliografía nativa (Albrecht, 1992 y 1994) cuanto en la literatura crítica (Hardt y Negri, 2000; Negri y Lazzarato, 2001; Hardt, 2002; Illouz, 2007) suele denominarse “trabajo emocional” o “trabajo afectivo”. Podríamos caracterizar al trabajo afectivo como una labor

“ (...) inmaterial, aunque sea corpórea y afectiva, en el sentido de que su producto es intangible: el sentimiento de comodidad, bienestar, satisfacción, excitación, pasión, incluso un sentimiento de conexión o comunidad. (...) Dicha producción, intercambio y comunicación afectivos se asocian generalmente al contacto humano, a la presencia real del otro, pero ese contacto puede ser tanto real como virtual.”

(Hardt, 2002).

Si bien inicialmente se lo consideraba como circunscripto al ámbito de los servicios⁵³, actualmente su alcance se ha extendido hasta abarcar la tarea de todas las personas que

⁵³ Se entiende por “servicios” al sector de la economía en el que se transan bienes caracterizados por la intangibilidad, la adecuación a la necesidad del consumidor, la co-producción entre quien provee y quien consume, la simultaneidad entre la producción y el consumo y la huella personal que el prestador imprime sobre aquello que ofrece (Bowen, Siehl y Schneider, 1989).

integran una organización. En una empresa cercana a la demanda —sostienen los expertos en Management— nadie puede quedar al margen del servicio. Cada uno de sus integrantes tiene que pensarse a sí mismo como responsable de la satisfacción de un cliente, sea éste “externo” (quien paga) o “interno” (quien necesita apoyo).

A fin de que esto ocurra, la tarea emocional del “líder” resulta crucial. Es él quien debe modelizar el ejercicio de la escucha, la empatía, la indagación y demás disposiciones requeridas para detectar y satisfacer expectativas. Su compromiso afectivo constituye la condición de posibilidad del compromiso afectivo de los individuos a su cargo.

“¿Qué puede mantener vivo el espíritu del servicio? (...) Sólo hay una respuesta: el liderazgo. Las personas que comandan con espíritu de servicio en sus corazones y sus mentes, al final tendrán trabajadores que obren con el mismo espíritu. Las personas que sólo ‘dirigen’, ‘administran’, presiden, dominan o gobiernan, tienen trabajadores egocéntricos y no centrados en el servicio, demasiado ocupados con sus propias necesidades psicológicas, luchando entre ellos por su posición y su carrera, y tratando de imaginar lo que quiere el jefe, como para dedicar sus energías en aras de la calidad de gestión”.

(Albrecht⁵⁴, 1994:147.
Resaltado original del autor).

Para Fermín y el grupo, el “líder creativo del 2010 o del 2020” es aquél que logra el máximo desarrollo de estas capacidades “humanas” y “sutiles”. Obtiene como resultado la constitución de un “equipo de trabajo” de características marcadamente diferentes a las de una línea de montaje industrial de los años ‘30. Sus integrantes se conciben como “colaboradores” —y no ya como “trabajadores” o “subordinados”— que se autocontrolan y que eligen voluntariamente asumir el riesgo de “correr una aventura” juntos. Según el docente, todo esto es posible merced a la confianza.

Confiar implica, como señala Zelizer (2009), proporcionar información privada acerca de uno mismo y colocarse por tanto en una posición vulnerable. Supone, a la vez, generar un entorno de intimidad que acoge a quienes participan y les restituye la seguridad propia del sentirse cuidados. En las relaciones íntimas cada uno de los sujetos posee conocimientos específicos

⁵⁴ Karl Albrecht, consultor de empresas, escritor y conferencista, es uno de los autores más leídos y referenciados en Argentina en temáticas vinculadas con la calidad de atención al cliente.

acerca de los otros, brinda atenciones particulares y comparte secretos. La participación conjunta en rituales interpersonales induce a los individuos a confiar, y por consiguiente a intervenir de buen grado en el intercambio pese al riesgo que entraña.

Fermín y los destinatarios del PFN parecen compartir estas apreciaciones. En el planteo del docente la confianza “*cambia la energía del grupo*” e incita a sus integrantes a asumir desafíos creativos, siempre y cuando no se vea amenazada por cualquier factor que potencie la sensación de vulnerabilidad. Nadie confía en alguien más poderoso. El poder atenta contra las bases de la confianza, de modo que el “*líder*” debe esforzarse para “*construir con el equipo*” en una situación de paridad: “*El líder es uno más, como un par, con una función diferente*”. Cualquier viso de autoridad debe ser eliminado si se aspira a contar con un equipo creativo.

Ahora bien: más allá de las exhortaciones a la escucha, la empatía, el diálogo y la confianza entre pares, cabe que tengamos en cuenta que el “*líder creativo del 2010*” desempeña un rol que implica una responsabilidad particular respecto de aquéllos a quienes lidera. Su tarea afectiva de generación de vínculos en el equipo, lejos de bastarse a sí misma, tiene que estar orientada a conseguir que la gente a su cargo cumpla con determinados objetivos. En última instancia, el gerente actual es evaluado en función de su capacidad para lograr que otros hagan. Está, por consiguiente, tan preocupado por el rendimiento de aquéllos a quienes conduce como lo estaba el “*manager de los ‘50*”, aunque el “*espíritu del capitalismo*” propio de cada época coloque a disposición de uno y de otro herramientas marcadamente distintas.

Al referirme a la ideología del “capitalismo flexible” señalé, páginas atrás, el rechazo a las jerarquías y a los mecanismos de control burocráticos presente en el discurso del Management de las últimas décadas. En efecto, las relaciones de mando y obediencia se representan hoy como perniciosas por diversas razones. En primer lugar, porque el logro de las “*ventajas competitivas*” está ligado a la aptitud de las empresas para retener a personas calificadas que no están dispuestas a cumplir órdenes: “*Dado que la organización moderna es una organización de especialistas del saber, tiene que ser una organización de iguales, de ‘colegas’, de ‘asociados’ (...)*” (Drucker, 1993:52). En segundo lugar, porque las herramientas de control jerárquico (recompensas, sanciones, regulaciones sobre el desempeño estrictas y

estables) “*burocratizan todo*” y “*pasan por alto que el corazón del viaje del servicio es espiritual y no mecánico*” (Albrecht, 1994:139); sólo la autonomía deja espacio a esa “*actitud (...) que lleva a una persona a servir de buena gana a otras y a enorgullecerse de su trabajo*” (Albrecht, 1994:140). Por lo tanto, los instrumentos clásicos de gestión asociados a la división vertical del trabajo no están ya disponibles para los “*líderes*”.

Esto no significa, empero, que la necesidad de monitorear el rendimiento haya desaparecido. No existe ninguna razón para suponer que los “*colaboradores*” vayan a encontrarse siempre dispuestos a dar lo máximo de sí, a enamorarse de sus compañeros de equipo o a satisfacer los deseos de un cliente difícil de tolerar. Después de todo, la autonomía creativa del individuo constituye uno de los pilares del “*tercer espíritu del capitalismo*”. El empleado autónomo y liberado de la opresión de las jerarquías está —al menos potencialmente y según la lógica de argumento— en condición de decidir si sus capacidades serán ejercidas en beneficio de la empresa o en detrimento de sus resultados⁵⁵. El “*líder*” debe entonces encontrar la manera de conseguir que los empleados acepten cooperar, aunque sin valerse de las atribuciones que la estructura jerárquica de puestos garantizaba décadas atrás a sus antecesores. Las prácticas del “*liderazgo*” se revelan, así, como el instrumento apto para obtener la necesaria cooperación, apelando a un mecanismo que durante el capitalismo industrial habría resultado inconcebible: la presunta instauración, en el ámbito laboral, de un orden afín con el ámbito del don.

Siguiendo la línea de Mauss —aunque articulándola con un abordaje marxiano—, Carrier (1995) establece una comparación entre las relaciones de don y las relaciones mercantiles⁵⁶ sobre la base de tres aspectos: el grado de obligatoriedad de la transacción, el grado de vinculación entre el objeto y quien lo otorga, y el grado de ligazón entre los “*socios*” en la

⁵⁵ Peter Fleming y Graham Sewell (2002) rechazan la idea según la cual la merma de huelgas, hurtos y sabotajes durante el “capitalismo flexible” indique una confluencia total de intereses entre empleadores y empleados. Sostienen en cambio que el liderazgo afectivo promueve modalidades no materiales de resistencia tales como la disposición irónica, la simulación y el cinismo. A diferencia de aquellas otras más explícitas y habituales durante el capitalismo industrial, las prácticas actuales de resistencia desafían al guión desde dentro del guión sin plantear abiertamente el conflicto.

⁵⁶ Sostiene Carrier que la diferencia entre el don y los intercambios mercantiles no constituye una distinción empírica sino más bien analítica. Sugiere entonces tratar a ambas clases de intercambio como tipos ideales que definen un continuo a lo largo del cual se sitúan las relaciones reales y las transacciones reales.

transacción (“*transactors*”). En cuanto al grado de obligatoriedad, el autor sostiene que mientras que los intercambios de mercado constituyen transacciones voluntarias entre individuos independientes, los intercambios de don obligan a las partes a dar, a recibir y a devolver. El cumplimiento de esas obligaciones reafirma la relación; la falla o reticencia en alguna de ellas es interpretada como indiferencia o como un intento de negar la ligazón entre socios. En cuanto al vínculo entre el objeto del intercambio y la persona de quien lo otorga, Carrier opone la externalidad de las mercancías a la identidad entre objeto y dador que caracteriza a las relaciones de don. En el don las personas no sólo dan *algo* sino que fundamentalmente *se dan*, porque aquello que otorgan las constituye. Finalmente, respecto del grado de relación entre los socios, señala Carrier que en las relaciones mercantiles el tipo de vinculación queda definido por las posiciones complementarias en el sistema de producción y de distribución. En el don, en cambio, los socios construyen su identidad de personas sociales y morales debido a su posición inalienable en una estructura vincular⁵⁷.

Analicemos el fenómeno del “*liderazgo*” a la luz de esta caracterización del don. Mientras que el “*manager de los ‘50*” entregaba recompensas y sanciones en función de un determinado desempeño y con arreglo a una meritocracia explícita, el “*líder del 2010 ó el 2020*” entrega afecto, confianza y apertura al diálogo de un modo aparentemente espontáneo y gratuito. Genera así la obligación moral de devolver de la misma manera, a la vez que queda él mismo obligado si los “*colaboradores*” aceptan los términos de la transacción. El contenido del intercambio no está sujeto a descripciones de tareas o a cláusulas contractuales. No se trata de una relación laboral clásica en la cual el empleado ofrece trabajo a cambio de dinero. Se trata más bien de una relación que se representa como única, porque cada individuo es único y su aporte resulta insustituible: “*el espíritu del servicio (...) es un elemento del dar; un espíritu de generosidad que lleva a las personas a dar algo de ellas mismas, además de hacer su trabajo*” (Albrecht, 1994:140). Por último, en cuanto al tipo de relación, recordemos que

⁵⁷ El autor procura, no obstante, no llevar al extremo esta distinción. Señala, siguiendo a Gregory, que las relaciones mercantiles son tan “*sociales*” como las del don. Incluyen la creación de relaciones desiguales entre las personas en el proceso de producción, y la creación de identidades específicas en los roles de productor y consumidor. No intercambiamos mercancías con cualquiera sino con individuos con una identidad social determinada; en el intercambio nos construimos a nosotros mismos como partes integrantes de una relación comercial. De todas maneras Carrier reconoce que la distinción entre lo mercantil y lo no mercantil existe en el imaginario y en las prácticas occidentales, de modo que cabe postularla al menos como tipo ideal.

“líderes” y “colaboradores” han difuminado sus identidades de rol al integrarse a un equipo de iguales en el que quien conduce es simplemente “uno más, aunque con una función distinta”. Se encuentran entonces unidos por la trama vincular que supone la pertenencia a un “nosotros”, así como también por el compromiso mutuo de confiar y resultar confiable. Así, la estructura de mando y obediencia se sustituye por una obligación moral de dar, recibir y devolver algo tan propio como la “energía” o los “secretos” en el contexto de un equipo en el cual cada integrante se entrega a los otros y coopera con ellos.

Para que esta estrategia gerencial funcione es indispensable que se mantenga en estado tácito. La sola explicitación de los términos del intercambio —qué brinda el “líder”, a cambio de qué, para obtener qué— invalidaría el mecanismo, dejando a la luz el hecho de que tras la aparente gratuidad de la empatía y la escucha se oculta el propósito de orientar la conducta de los empleados en una determinada dirección. El “líder creativo del 2010” es, entonces, aquél que supervisa haciendo de cuenta que no supervisa. Instauro una suerte de “comunidad de iguales” que aparenta subvertir el orden jerárquico de la estructura de puestos, apunta a “construir con el equipo” evitando dar instrucciones, satisface las necesidades de sus “colaboradores” esperando que éstos hagan lo propio con el cliente, y al mismo tiempo se comporta *como si* todo este repertorio de prácticas no persiguiera otro objetivo que la genuina generación de vínculos humanos.

En cuanto a los “colaboradores”, es posible que algunos de ellos hayan sido persuadidos por el discurso del Management y estén convencidos de la oposición entre un “antes” y un “ahora” en las relaciones laborales. Otros probablemente elijan jugar al juego de los afectos y pretender, junto a sus “líderes”, que no están jugando. En tanto y en cuanto cada uno cumpla con su guión y respete la pauta del intercambio afectivo, las prácticas del “liderazgo” pueden ser implementadas sin sobresaltos y la retórica del “tercer espíritu del capitalismo” se impone —al menos en apariencia— sin una voz alternativa que la contradiga.

Sin embargo, la vida real en la empresa se presenta como más compleja que lo que enuncian los docentes y el saber disciplinar. Fermín y el grupo de “participantes” lo reconocen cuando señalan que, aun en la actualidad, son varias las ocasiones en las cuales “la realidad te lleva al

manager”. No todos los empleados se comportan de la misma forma, de modo que *“depende de cómo y con quién sos manager, sos líder o sos líder creativo”*. Este reconocimiento implica que el imperativo de liderar con el afecto puede admitir excepciones. A la vez, implica que el ejercicio de la conducción está condicionado por la singularidad de cada *“colaborador”*. Puede, por lo tanto, que a algunas personas “les corresponda” ser lideradas mientras que a otras “les corresponda” ser simplemente “managereadas”.

¿En qué situaciones se considera lícita la implementación de prácticas *“laborales”*, y cuándo es preciso implementar las *“humanas”*? Como la clase de Fermín no nos brinda respuestas, consideremos un fragmento de la de Ezequiel.

5 – Liderados y managereados

Ezequiel es licenciado en Ciencias Políticas y Magíster en Sociología de la Universidad de Tel Aviv. Actualmente está cursando un Doctorado en Comportamiento Organizacional. En el marco del PFN está a cargo del módulo Liderazgo, que se desarrolla dos meses después de concluido el de Fermín.

Semanas atrás Ezequiel entregó al grupo un caso escrito, con el propósito de que los cursantes lo leyeran y pudieran debatirlo en clase. El relato se refiere a la situación de una empresa en la cual varias personas consideradas valiosas cambian de trabajo, a pesar de que el nuevo empleador les ofrece una remuneración menor a la que percibían.

El día del análisis del caso me incluyo en el grupo integrado por Mariano, Pedro, Lili y Lucila. Mariano me guiña el ojo y advierte: *“Vas a ver que este grupo corre con ventaja, porque Pedro trajo la tarea súper súper súper hecha. Impecable, Pedro.”* Los cuatro ríen silenciosamente y creo identificar entre ellos un intercambio de miradas cómplices. Pregunto por qué las risas y me contesta Pedro: *“Están cargándome a mí. Para no tener que analizar los casos les pido a mis hijos que se fijen en Monografias.com y me bajen la tarea resuelta... por supuesto, a cambio de una modesta suma de dinero... Nadie trabaja gratarola...”* Lili comenta, abriendo grandes los ojos: *“Vos sabés que en la escuela de mis hijos tomaron ese*

hábito. Parece que en las vacaciones de invierno algunas mamás les pagaban a los chicos para que ayudaran en la casa. Yo vengo de dos semanas sin mucama. El otro día viene uno de mis chicos y me diceeee... 'Cinco pesos por hacerme la cama.' Lo saqué zumbando...'

Vuelve a preguntar Pedro: “¿Y por qué van a hacer el trabajo de la mucama gratarola, pobrecitos?” Le responde Lili, enfáticamente: “¿Y todo lo que yo hago cuando me quedo sin mucama, y gratarola?” Seguimos riendo y conversando hasta que el docente indica que es momento de iniciar la puesta en común de los debates grupales.

Comienza Alicia: “Nosotros vimos que hay un descontento general en esta empresa del caso. Para Recursos Humanos está todo bien, pero hay una discrepancia entre lo que piensan ellos y lo que piensa la gente.” Augusto agrega: “No hay comunicación entre áreas. Tampoco entre niveles de jefes y colaboradores. Todos se sorprenden pero nadie sabe por qué se va la gente.” Comenta Elina mientras responde un mail: “La CEO⁵⁸y Recursos Humanos no generan camiseta. No hacen que la gente tenga cariño por la empresa; acá lo que está faltando es... gestión del cariño.”

Vuelve a indagar Ezequiel: “¿Y de quién depende que haya o no cariño por la empresa? ¿Quién gestiona el cariño? ¿Cómo se gestiona el cariño?”

Arriesga Vicente: “¿Con sinergia y sentido de pertenencia?” Mariano bromea: “Te mataste, flaco.” Reímos todos un largo rato, hasta que el docente vuelve a formular la pregunta sobre cómo se gestiona el cariño. Esta vez responde Lili: “La CEO tiene que comunicar la visión de la empresa. Poner carteles en todos lados, carteles donde aparezcan los valores y la gente entre y lea ‘Acá valoramos la creatividad y ta-ta-ta-ta-tá’. O sea... un montón de cosas. Hacer trabajos en equipo, talleres con juegos entre gente que trabaja en la misma empresa y no se conoce para nada... Un año entero de capacitación donde se mezcle a personas de distintas áreas.”

⁵⁸ “CEO” es la sigla empleada para referirse al *Chief Executive Officer* (en castellano, “gerente general”).

Reclinado sobre el asiento y sin levantar la vista del papel sobre el cual está garabateando comenta Camilo: *“Yo les daría a todos un bonus ligado a la rentabilidad. Vas a ver cómo así gestionás el cariño.”* Otra vez explotamos en una carcajada. Camilo se pone de pie, y exagerando un gesto de desconcierto dice: *“¡En serio! ¡Yo lo dije en serio! No era una joda. ¿De qué se ríen?”*

Cuando se apaciguan las risas interviene Alex: *“Hay que hacer ya una encuesta de clima, escuchar el descontento.”* Insiste Camilo, en voz baja mientras continúa con sus garabatos: *“¿Y lo que yo propuse qué?”* Le contesta Pedro, en un tono marcadamente irónico: *“Ubicate un pooooooco... Acá estamos hablando de motivar, de sentido de pertenencia, de liderazgo. Y vos me salís con la plaaaata, cheee...”*

Volvemos a reír. Ezequiel pregunta si cambiarían de trabajo por menos plata. Un muchacho responde: *“Yo sí. Yo lo hice. Estuve cinco años en una empresa, quise cambiar a Comercial, me dijeron que no, y me fui. Me fui al área comercial de otra empresa de tecnología. Por menos plata. En seis meses ya era gerente en la misma empresa. O sea que retrocedí un casillero, pero a la larga avancé tres.”*

Levanta la mano Mariano: *“Eso te pasa a vos, puede pasarnos a nosotros. Pero en mi empresa hay como dos culturas. Una somos nosotros, de Administración. Lo pasamos bien, opinamos sobre todo, nos ponemos de acuerdo en qué heladera queremos comprar. En Planta, en cambio, son más y... no sé cómo decir... son... distintos. Dos edificios y dos realidades distintas. Entre los dos edificios de Planta y Administración hay un jardín (...), y en el jardín hay una parrilla. Cada tanto surge el planteo de por qué los de Administración no hacemos un asado. El planteo general terminó siendo que no, porque... ¿qué van a pensar los de Planta? Entonces nos autolimitamos, pero...”*

Lo interrumpe Vicente: *“¿Y los de Administración no pueden invitar al asado a los de Planta?”*

Contesta Mariano: *“Nooooo, no podés. No tiene nada que ver. Ellos tienen tareas totalmente diferentes. Tienen máquinas, no pueden parar, tareas rutinarias, procedimientos estrictos... (...) Es muy difícil de implementar. Almuerzan en otro momento, es otro uso del tiempo. Además... Y de vuelta: también tiene que ver con la gente. No podés comparar a alguien de Marketing o Finanzas, o un contador, o alguien que está estudiando en la facultad, con una persona que vive de... que... lo único que hace es armar cajitas y tiene una cierta limitación de... que es una realidad. O sea: una limitación en la vida.”*

Interviene Micaela: *“Pero igual que ustedes, los de Planta comen choripán.”* Nos miramos entre varios, riendo sólo con los ojos para no enojar a Mariano que parece comenzar a fastidiarse. Agrega Vicente que justamente el choripán puede tender un puente entre dos culturas. Entonces la carcajada estalla con tal potencia que Cecilia pide que bajemos la voz, para que del aula contigua no vengan a quejarse.

Mariano, serio, insiste con su argumentación: *“Está bien, sí, lo reconozco. Pero también... usan... Digo... A los de Administración o de Marketing les decís ‘trabajemos con responsabilidad y terminemos el trabajo’ y el tipo colabora y no te cuestiona el horario. Pero el de Planta está midiendo a qué hora fichó, y si se queda después de hora, y si le corresponden horas extra. A ver: todos sabemos que es distinto. Es otro diálogo. No podés ir al fondo de la planta y al tipo que está midiendo el horario y te tira con el gremio decirle ‘tomá, servite un chorizo’.*

Como se producen varias conversaciones simultáneas, Ezequiel pide opinión a Lili y ella comenta: *“Yo creo que si no se puede integrar a todos, los de Administración tendrían que sacar la parrilla del jardín y...”* La interrumpe Mariano: *“Todo bien pero... a ver, digo, en serio: ¿ustedes no tienen personal de convenio?”*

En un tono conciliador, Lili le concede: *“No, sí, está bien. Por suerte en mi empresa no hay sindicato fuerte. Pero hay empresas que por ser light con los sindicatos pasa que las cosas se confunden y hay conflictos que son continuos, continuos. Pasan dos, tres meses y otra vez el*

mismo conflicto. Otros tres meses y ooootra vez... Como el tema del corte de la Panamericana. Como vivo cerca, lo vivo diariamente.”

De a poco se hace silencio y el clima, jocoso minutos antes, se torna denso. Agrega Pedro: *“El empresario... Uno lo que quiere es laburar tranquilo. (...) Entonces vienen, con la coima, que dame guita, que te amenazo... Si hacés lo que quieren seguro que no vas a poder trabajar tranquilo. Y si no lo hacés, tampoco. Los muchachos van a ir por todo. Si no se los frena, van a ir por todo. No se puede ser light.”*

Ezequiel reflexiona: *“Dentro de cada cultura organizacional hay subculturas (...) El tema es cómo cada organización gestiona estas diferencias internas. Dentro de las subculturas aparece esto de ‘por qué ellos sí y nosotros no’ (...). Y cuál es la reacción natural: ‘Porque se hace así, no sé por qué. ¿Por qué ustedes no? Y... porque no’. Fijense el énfasis con que Mariano argumenta lo que se puede o no se puede. La limitación proviene de la forma de pensar, de patrones culturales, no de cuestiones objetivas e irreversibles.”*

Son varios ahora los que menean la cabeza en señal de desacuerdo. *“Esa gente va por todo o nada... No saben ni lo que quieren. O sí, saben perfectamente. No quieren ir a trabajar...”*, comenta silenciosamente Lili.

El docente sigue con la clase haciendo referencia a qué deberían hacer los líderes y las áreas de Recursos Humanos para atraer y conservar a personas talentosas. Tengo la sensación de que la mayor parte del grupo no lo está escuchando. Micaela y uno de los muchachos se levantan y salen de la sala para hablar por teléfono. Otros se enfrascan en sus celulares o en sus computadoras. Lucila me comenta: *“Me voy a lavar la cara porque no doy más. Me duermo”*. Estoy incómoda, con necesidad de cambiar de ambiente. Ezequiel anuncia entonces que es hora del café.

6 –Diferentes configuraciones de los mundos hostiles

A pesar de las diferencias en cuanto a dinámica, las clases de Fermín y de Ezequiel guardan afinidades respecto del contenido de la enseñanza. Ambas giran en torno a una manera de entender la tarea de conducción que difiere por completo de la que ofrecen las teorías clásicas de la Administración.

En capítulos anteriores hice alusión a la perspectiva de los mundos hostiles (Zelizer, 2009; Dufy y Weber, 2009). La caractericé entonces como una construcción cultural propia de Occidente (Carrier, 1995) que consiste en postular que los afectos y las relaciones mercantiles —entre ellas, la compraventa de la fuerza de trabajo en tanto mercancía— constituyen esferas separadas. La perspectiva del Management que acompañó al capitalismo industrial se edificó precisamente sobre la base de esta creencia. En el marco del “*segundo espíritu del capitalismo*”, cualquier roce entre el mundo del trabajo y el de los vínculos personales fue concebido como riesgoso para la meritocracia empresarial. Las emociones —se sostuvo— podían “contaminar” la racionalidad necesaria para las decisiones de negocios y dar lugar a los favoritismos arbitrarios que habían caracterizado al capitalismo preindustrial. El buen “*manager*” debía entonces evitar la intimidad con los trabajadores, medir a todos con una misma vara, y recompensar o sancionar con un criterio claro y explícito.

Como sostiene Carrier (1995), distinciones tales como “afectivo – mercantil”, “hogar – trabajo”, “regalo – mercancía” o “sociedad – economía” se encuentran profundamente naturalizadas en el sentido común y la investigación sociológica. Esto no se debe al hecho de que guarden una correlación directa con la realidad empírica ya que, si bien simplifican la experiencia de la gente y la reducen a porciones más manejables, oscurecen la comprensión el mundo del circundante en tanto “*transforman las diferencias de grado en diferencias de especie*” (Carrier, 1995:202). La validez incuestionable que han cobrado estas polaridades es atribuible, más bien, al papel central que desempeñan en la retórica mediante la cual Occidente habló de sí mismo desde su encuentro con las sociedades no occidentales⁵⁹.

⁵⁹ Carrier sostiene que esta retórica occidental se inscribe en “*un marco evolucionista que evalúa las diferencias entre el aquí y ahora del Occidente moderno y el allá y antes de las sociedades otras y primitivas*” (Carrier, 1995:202; original en inglés). “*Occidente moderno es la tierra de las relaciones*

El pensamiento occidental moderno se edifica, según el autor, sobre la base de pares dialécticos que se implican el uno al otro. Las oposiciones binarias constituyen el esquema interpretativo mediante el cual la gente ordena su práctica cotidiana. Por consiguiente, pese a lo que la vida real revele con tanta elocuencia —que la economía afecta los vínculos familiares, que los regalos navideños se compran en el mercado, que los amigos y parientes participan en negocios conjuntos— la postulación de un mundo hogareño y afectivo enfrentado a un mundo laboral impersonal mantiene su plena vigencia en el plano de la representación.

Ahora bien: las corrientes de Liderazgo que surgen de la mano del “capitalismo flexible” invitan a la personalización de las relaciones laborales y a la incorporación de las emociones en el espacio del trabajo⁶⁰. Como hemos podido apreciar, el recorte disciplinar que los docentes traen al aula excluye las referencias al sueldo, a los roles o a los posibles conflictos entre empleadores y empleados. La centralidad otorgada a la “*gestión del cariño*” y a las relaciones basadas en la confianza invisibiliza el hecho de que “hoy”, tanto como “antes”, los gerentes supervisan la tarea y los resultados de los trabajadores a su cargo.

Todo esto podría llevarnos a suponer que la antigua oposición “mercantil – personal” ha perdido vigencia. Si cualquier relación —entre el “*líder*” y su “*colaborador*”, entre el “*proveedor interno*” y su cliente— se representa como personalizada e íntima, podríamos pensar que el “capitalismo flexible” trajo aparejada una sustitución de la teoría de los mundos hostiles por la teoría de las esferas integradas (Zelizer, 2009). No obstante, un análisis más detallado a la luz de la argumentación de Carrier nos permite advertir que todas las enfáticas exhortaciones a la “*gestión del cariño*” se justifican sólo en contraposición con la Administración clásica. La retórica emocional del “*tercer espíritu del capitalismo*” carecería

impersonales y los individuos autónomos [Gesellschaft], de los contratos, de la racionalidad instrumental, de la solidaridad orgánica, del individualismo burgués. Estas nociones están incorporadas profundamente en el pensamiento social, así como en el sentido común, y es difícil escapar a ellas” (Carrier, 1995:197; original en inglés).

⁶⁰ No se trata de un personalismo similar al del patrón que conocía a sus empleados y los favorecía o no según el vínculo que estableciera con ellos. Se trata más bien de un “*neopersonalismo*” que coloca en primer plano a la confianza, a las experiencias compartidas, a la ayuda mutua voluntaria (Boltanski y Chiapello, 2002).

de sentido si no contara con un “*segundo espíritu*” frío y desamorado contra el cual confrontar. No invalida, por consiguiente, a la teoría de los mundos hostiles. Más bien la exagera, porque de ella proviene la fuerza de su poder persuasivo. Así como el “capitalismo flexible” necesitó de la “rigidez” del industrialismo, el “*líder del 2010 y del 2020*” necesita del “*manager de los 50*”. Lo innovador del planteo reside no ya en el descarte de la oposición binaria “afectivo – mercantil” sino en la alteración de su contenido. En lugar de contraponer dos mundos que coexisten en el tiempo y que deben mantenerse separados en el espacio, las corrientes actuales del Liderazgo oponen un pasado de tareas rutinarias y relaciones laborales despersonalizadas a un presente glamoroso en el que las empresas estimulan la construcción de vínculos afectivos.

Para los cursantes del PFN, en cambio, la oposición entre las dos esferas no se corresponde con esa distinción entre “antes” y “ahora” que sostienen los autores citados por los docentes. Forma parte del presente; se manifiesta día a día en la empresa a través de la contraposición entre dos universos humanos. El primero de ellos está habitado por personas que establecen entre sí vínculos afectivos —genuinamente o en apariencia— a partir de ciertas afinidades básicas y de un acuerdo tácito en cumplir con el guión. Estos individuos “*con ambiciones*” estudian, se gradúan, trabajan “*con responsabilidad*”, se muestran dispuestos a participar de asados con sus pares y sus jefes y no exigen retribución alguna cuando se les demanda un esfuerzo adicional. Hacia el interior de este universo la circulación de dinero no ocasiona dificultad alguna porque tiene lugar en un contexto en el cual, auténticamente o no, se respetan los términos del “darse” propio del servicio. Como señala Zelizer (2011), el dinero no define por sí mismo a las relaciones sino más bien a la inversa: es la índole de la relación la que define el significado y el uso del dinero. Y en este universo humano, la relación se establece entre personas que eligen colaborar y que se consideran parte de un mismo equipo.

El segundo universo está compuesto por personas con “*limitaciones en la vida*” que desempeñan tareas fabriles y rutinarias. A diferencia de los otros, estos individuos no se muestran interesados en establecer relaciones personales ni en simular que las establecen. Cuantifican en dinero la equidad de sus intercambios con la empresa, manifestando así un explícito rechazo a pretender que el ámbito de trabajo se haya transformado en un entorno de

intercambios afectivos. Ante trabajadores que “*miden*”, las recomendaciones “cualitativas” de Fermín y Ezequiel se presentan como carentes de sentido. En cambio, las habilidades del “*manager*” (presupuestar, planificar, controlar) se revelan como afines a las características de una fuerza de trabajo que presupuesta y controla numéricamente los términos del intercambio.

La teoría de los mundos hostiles —constitutiva del “*patrimonio intelectual occidental*” (Carrier, 1995)— adquiere así un contenido distinto según los intereses y preocupaciones de los actores. Para quienes se encargan de la elaboración y difusión del “*tercer espíritu del capitalismo*”, el presente y el pasado se hostilizan mutuamente. Para quienes conducen gente de carne y hueso, la postulación de un “ahora” exclusivamente afectivo como opuesto a un “antes” mercantil podrá resultar atractiva durante un rato y dentro de las cuatro paredes del aula. En la vida real, la hostilidad se establece entre “liderados” y “managereados”.

Capítulo IV – Networking

1 – El privilegio de integrar la red

A medida que transcurre el programa observo que son muy pocos los “*participantes*” que cumplen con las asignaciones que los docentes encargan entre un encuentro y otro. Si se trata de analizar un caso, sólo uno o dos encarar el análisis a conciencia. Si se les pide que lean algún artículo para discutirlo en el aula, confían en que los tres o cuatro estudiosos de siempre se hagan cargo de la interlocución con el docente mientras los demás adoptan el rol distendido de espectadores. Varios señalan, además, el esfuerzo que supone para ellos volver a la oficina al día siguiente y ocuparse de todo lo que dejaron pendiente para asistir al IUFE.

Esta modalidad de cursada decepciona a Cecilia, quien advierte que en este grupo confluye “*mucha gente con orientación a la joda grupal*” poco interesada en aprender: “*Hay momentos en los que se enganchan, y enseguida se desinflan. Les gustó el juego de arrojar el huevo⁶¹ que hicieron la semana pasada, les gustan los juegos en general. Pero después no quieren conceptualizar. Simplemente, juegan. Cuando llega la hora de conceptualizar a partir del juego, empiezan a entrar, salir, ir al baño, siguen trabajando con la computadora, se mandan mensajitos... No valoran la posibilidad de estar cursando este programa, no lo aprovechan. Cero orientación al aprendizaje. Cero.*”

De hecho, no solamente en las clases se manifiesta la “*orientación a la joda grupal*” a la que alude Cecilia. La sonrisa con la que entran a la “*cafetería*” por la mañana, el modo en que se saludan, las caminatas compartidas por el “*campus*” después de almorzar, las bromas constantes dentro y fuera del aula, el intercambio permanente de mensajes de texto, los intentos por prolongar los desayunos y “*breaks*” robando tiempo a las clases dan cuenta de que los integrantes del grupo valoran el hecho de estar juntos más de lo que valoran el desarrollo de los contenidos. Podríamos incluso sostener que es precisamente ese “*estar juntos*” lo que confiere sentido a su participación en el programa.

⁶¹ Describo el juego del huevo de la clase “Operaciones” en el capítulo 5 de este trabajo.

A dos meses de iniciarse la cursada comienzo a indagar acerca del valor que los “participantes” están encontrando en el PFN. Las respuestas que obtengo resultan de lo más diversas. Camilo comenta, riendo, que “Lili viene al IUFE a tomar el té con sus amigas [las otras cursantes]”. Elina me aclara que todas, no sólo Lili, “venimos a tomar el té y a pasarnos datos de shoppings”. Lucila sostiene que disfruta mucho del verde del *campus*: “Casi es como que vengo a relajarme. Mañana me encuentro en la oficina con una montaña de cosas, pero hoy...”. Pedro resalta el hecho de que se divierte: “Para mí es nuestro día de joda. Encima salgo... cuatro hijos tengo. ‘¿Dónde vas, papá?’, me pregunta uno. ‘A la facultad’, le contesto. ‘De joda a la facultad...’, me dice. Y sí... para qué le voy a mentir...”

Lili, finalmente, reconoce que los días de cursada son sus días de relax: “Mirá, yo te cuento. La verdad que sí, venir acá es un relax. Vos vas a la empresa y estás de acá para allá, todo el día haciendo cosas y tomando decisiones. Acá venís, y ya de entrada entrás más tarde de lo que entrás a la empresa. Si leíste, leíste. Si no leíste, participás en lo que podés y si no podés simplemente te reclinás y te relajás. Te divertís un montón con los chicos, mirás el verde por la ventana, te relacionás, te matás de risa con los chistes de éstos, que son tre-mendos... A las cinco de la tarde estamos afuera, pasamos una jornada bárbara, ni siquiera tenés que pasar por el centro (que se te re-complica)... Por eso yo me despierto los miércoles y digo: ‘Es nuestro día de relax’.”

Luego de una mañana especialmente rica en bromas tan ingeniosas como frecuentes almuerzo con “Chile” (Luis) y con Mariano. De manera espontánea y sin que medie una pregunta de mi parte, el primero exclama: “¡Estoy tan contento de haberme anotado en el PFN! El grupo es muy, muy bueno. (...) El principal indicador, para mí, de que el programa funciona bien, es que quiero venir. Uno se inscribe en algo. Me pasó mil veces. Pero si el grupo no te motiva, terminas faltando.” Comento que varias veces escuché alusiones a que les gusta venir, y pregunto a qué atribuyen el hecho de que el grupo funcione tan bien como dicen. Responde Mariano: “Es que... al haber menos gente, el grupo es personalizado y el control social es más homogéneo. Quiero decir... hace un buen trabajo de selección el IUFE. El grupo es chico y así se puede asegurar que tengamos afinidades y que no nos distraigamos.”

Agrega Luis que está disfrutando mucho de conocer a “tipos simpáticos e interesantes, como Pedro. Un tipo muy cercano, muy interesante...” Interviene Mariano: “Te pongo un ejemplo para que veas lo de las afinidades. Compararé a este grupo con la cofradía de [otra escuela de negocios]. Ahí me pasa que siento que constantemente todos, los docentes y los alumnos, por la forma de hablar y lo que dicen, emanan una ostentación hacia lo que tienen y hacia lo económico. Un docente, una vez, en un curso de [la otra escuela de negocios], deslizó un comentario en el aula. Dijo: ‘Yo estimo que acá, en esta aula, el nivel de ingresos de los que estamos acá no debe ser inferior a los \$ 50000 mensuales’. Algunos asintieron, otros no, pero yo, personalmente yo, me sentí terrible. (...) Hay como algo de... sobreactuación en [la otra escuela de negocios]. Siento que te hacen sentir todo el tiempo que somos una élite. Que tenemos la suerte de ser una élite, y...”

Lo interrumpo sorprendida: “¿Y acá? ¿No es una élite esto? El IUFEE, me refiero...” Me contesta: “Sí... sí... Se sabe que éste es un lugar de élite. Pero no te lo hacen notar. Pertenecer tendrá sus privilegios, pero no vas a andar diciendo que sos un privilegiado. Esto es más... sobrio... Como si te dijera el American Style: hay cosas que no hace falta siquiera decir las. Además tenemos otras afinidades.”

“¿Como cuáles, por ejemplo?”, pregunto. Retoma “Chile”, señalando que encuentra que todos en el grupo se interesan por el crecimiento personal y el autodesarrollo. “Mira... La compañía me envía a cursos de capacitación de diversas universidades del exterior. Es política de la compañía enviar a ciertos cargos a capacitarse en el exterior. Pero sin embargo yo, de mi bolsillo, me pago un curso por año en diferentes universidades. Me lo he propuesto como objetivo personal: capacitarme por mi cuenta todos los años. Este año elegí este curso. En el 2010 hice un posgrado en Innovación Tecnológica. En años anteriores hice un curso de Valuación de Empresas en [otra escuela de negocios]. Hice... qué más... una especialización en Negociación...”

Agrega Mariano: “Totalmente. Ésa, ves, es una afinidad. Luis tiene 43 años y es chileno. Yo tengo un poco menos y soy argentino, pero siento que fuimos educados de manera parecida. Apuntar al desarrollo personal y a superarse. Me acuerdo que cuando era chico, mi papá, la

idea que tenía en la cabeza era: 'Vos a los 19 años te vas a trabajar'. No por una necesidad económica. Porque papá estaba convencido, y me convenció a mí también, de que si no entrás temprano a una empresa es muy difícil hacerte lugar en el mundo corporativo y ocupar los mejores lugares."

Luego de unos instantes de silencio que aprovechamos para apurar nuestro pollo con ensalada vuelve a hablar Mariano. *"Acá hay excelencia, con mayúscula. Se sabe que es caro. Pero eso no es lo mismo que escuchar a un profesor decir 'todos ganamos más de \$ 50000'."* Agrega Luis que si bien el IUFE *"es un lugar prestigioso, caro, que brinda un servicio de calidad y lo cobra, también hace cosas para la comunidad y eso te demuestra que el interés no solamente está puesto en el dinero. Es un lugar de élite; nadie va a dudarlo. Pero también es un lugar que brinda un servicio a la comunidad. Yo, de verdad, estoy muy, muy cómodo."*

Los dos, finalmente, coinciden en que sería bueno que la institución los ayudara a continuar vinculados al concluir la cursada. Acuerdan proponer a Cecilia que el IUFE se encargue de la *"gestión de los contactos"*, tal como ocurre en otra escuela de negocios conocida por ambos: *"Nos armaron un grupo en LinkedIn. Nos anotamos todos y seguimos en contacto todos. El IUFE podría pensar... no sé, durante la cursada más juegos o actividades que nos hagan integrar, interactuar, y después ayudarnos a seguir en contacto."*

Todo lo expresado por los *"participantes"* hasta aquí nos permite apreciar que, pese a la *"orientación al aprendizaje cero"* que declara Cecilia, los integrantes del grupo están comprometidos con su cursada. La encuentran, por una parte, placentera. Por la otra, la conciben como una instancia de encuentro y generación de contactos entre personas *"afines"*. La actividad de construcción de vínculos resulta para ellos tan relevante que cuentan con una palabra para designarla: *"networking"*. Con este término se refieren al trabajo de vinculación mediante el cual un conjunto de personas desconocidas y ligadas temporalmente por un proyecto deviene en una red de relaciones que se sostiene en el tiempo luego de concluido aquello que puntualmente las convoca.

Cuando indago entre los cursantes acerca de la importancia del “networking” obtengo diferentes respuestas. “Este es un mundo de redes; solo no hacés nada”, me contesta Rodolfo extrañado ante mi pregunta. “El grupo éste es espectacular, no nos podemos perder”, me responde Pedro. “La red nos permite seguir intercambiando y aprendiendo de los demás”, sostiene Luis como quien menciona algo obvio. Las alusiones a las redes y a las bondades de las redes aparecen constantemente en el discurso de los “participantes”.

Boltanski y Chiapello (2002) llaman la atención acerca de la frecuencia de aparición de la palabra “red” en los textos de Management de los ’90. Tal recurrencia refleja, para estos autores, la emergencia de la metáfora de la red como representación hegemónica de las relaciones sociales:

“(...) si algo nuevo se ha producido (...) es precisamente la formación de una modalidad de juicio que, dando por hecho que el mundo es una red (y no, por ejemplo, un sistema, una estructura, un mercado o una comunidad), ofrece puntos de apoyo para apreciar y ordenar el valor relativo de los seres en un mundo semejante”

(Boltanski y Chiapello, 2002: 229)

Asociado inicialmente a cuestiones de índole técnica (red cloacal, red telefónica, red de subterráneos, etc.) o a organizaciones de carácter oculto (red de resistencia, red de traficantes), el término se resignifica para aludir a una modalidad de operación y de intercambio no jerárquica⁶²: los nodos de la red —sean éstos individuos, grupos o empresas— mantienen entre sí relaciones de paridad. Sin embargo, mientras que la bibliografía de los ’90 asigna una connotación positiva a los contactos entre personas o grupos social y culturalmente diversos, los cursantes del PFN valoran la homogeneidad que la mediación del IUFEE garantiza. Aprecian los buenos resultados del trabajo de selección que el equipo de “Abiertos” llevó a cabo, y esperan que sea la institución la que los ayude a mantenerse en contacto. No se trata, entonces, de tejer cualquier red, sino una que descansa sobre “afinidades” previas.

⁶² En capítulos anteriores hice alusión al marcado rechazo a las jerarquías por parte de la ideología del “capitalismo flexible”. La metáfora de la organización como red resulta mucho más afín al “tercer espíritu del capitalismo” que la de la pirámide.

Entre estas “*afinidades*” parecen destacarse dos: la “*sobriedad*” y el cultivo del “*desarrollo personal*”. Tanto en una cuanto en el otro es posible distinguir un contenido moral, así como también un contenido estilístico: la “*sobriedad*” y el “*autodesarrollo*” se erigen como valores con connotaciones prescriptivas, y a la vez marcan pautas orientadoras de preferencias que configuran las maneras “*adecuadas*” de conducirse socialmente.

Dedicaré las próximas páginas al contenido de estas dos “*afinidades*”. Como intentaré mostrar, resultan centrales en el modo en que los “*participantes*” se representan a sí mismos y se distinguen de los otros. Constituyen, por otra parte, el sustrato sobre el que se construye una red de camaradería y confianza que da lugar a intercambios de muy diversa índole.

2 – El autodesarrollo y sus frutos: cuerpo, emociones y empleabilidad

Por “*autodesarrollo*” —una de las afinidades principales reconocidas por Mariano— los cursantes aluden a la disposición de una persona a encarar la tarea permanente de construcción de sí misma y de su propia imagen. En su dimensión moral, el “*autodesarrollo*” aparece asociado al valor de la responsabilidad. En términos generales es responsable quien se ocupa de hacerse cargo de su superación individual, y no lo es quien se entrega a las circunstancias que lo rodean sin tomar iniciativa para cambiarlas.

Diversos pares de términos caracterizan a una y a otra categoría de persona: “*protagonistas / víctimas*”, “*proactivos / quedados*”, “*automotivados / sin ambiciones*”, “*responsables / vagos*”. Mientras que los integrantes del primer grupo contribuyen al “*progreso*” que caracteriza a los “*países serios*”, los del segundo tienden a “*destruir la cultura del trabajo*”. La concepción de la responsabilidad entendida como “*hacerse cargo*” de uno mismo y del propio progreso atraviesa los diferentes ámbitos de la vida. La persona “*responsable*” sabe que todo en sí misma es perfectible, y por consiguiente sabe también que nada queda al margen del “*autodesarrollo*”.

El imperativo del autodesarrollo marca, en primer lugar, prescripciones vinculadas al cultivo de lo corporal. El ideal a alcanzar en este aspecto está representado por la imagen de un físico esbelto, ágil, magro y flexible⁶³. Sin embargo, no se trata de la mera “posesión” de un físico semejante sino más bien del esfuerzo de construcción que implica. *“Me levanto a las 6 de la mañana, invierno y verano, para salir a correr antes de ir a trabajar”*, comenta una de las cursantes. *“Tenga o no tenga ganas. Arranco sin ganas, pero después... el placer y la satisfacción de decir ‘lo hice’... No es por dieta que lo hago. Es por una cuestión de vida sana.”*

Precisamente, la *“vida sana”* constituye el medio a través del cual se concreta el *“autodesarrollo”* en su faceta corporal. Implica prácticas tales como beber tanta agua mineral sin gas como sea posible, abstenerse del alcohol y de los alimentos hipercalóricos, evitar el tabaco y realizar deportes o actividades al aire libre. Para algunos, este aspecto del *“autodesarrollo”* constituye una tarea difícil: Rodolfo se declara incapaz de salir a correr y admira a quienes toman tres litros de agua diarios. Otros contradicen algunas de la máximas de la *“vida sana”*, aunque de manera tímida y culposa: *“Tomo... una copa de vino en la cena... o dos... o a lo mejor tres...”*, me confiesa una de las muchachas. *“Con moderación, eso que quede claro, pero... qué vas a hacer... me gusta. Porque decime, ¿le hago mal a alguien con eso? No. ¿Entonces? ¡Por qué no, si no hago daño a nadie!”*

De todas maneras, a pesar del esfuerzo que insuma y de lo poco espontáneo que resulte, el ideal de la vida sana no se cuestiona sino que cobra cada vez más fuerza merced al respaldo que le brindan algunos de los discursos y prácticas empresariales. Elina me comenta que en la empresa en la que trabajan Camilo, Augusto y ella se promueve que los gerentes se fijen objetivos de *“vida sana”*: *“Te proponés objetivos de trabajo, los resultados a los que querés llegar. También te ponés objetivos de calidad de vida. Se supone que si vos no tenés una buena calidad de vida, no vas a rendir en el trabajo. Entonces lo que la empresa te plantea es*

⁶³ Boltanski y Chiapello (2002) llaman la atención acerca de la similitudes entre la terminología utilizada para describir al ideal corporal del autodesarrollo y la que se emplea para aludir al ideal de empresa contemporánea. La bibliografía de los '90 invoca a la *“empresa esbelta”* (la que se reserva para sí un conjunto acotado de funciones clave y terceriza el resto), *“empresa flexible”* (la que se adapta a las variaciones en el mercado), *“empresa ágil”* (innovadora), *“empresa magra”* (reducida en niveles jerárquicos).

que te plantees otras metas, que son las que van a apalancar que cumplas los objetivos de trabajo.” Camilo aclara que el año pasado se fijó como objetivo dejar de fumar y lo cumplió. Este año, sin embargo, no pudo concretar su propósito de bajar de peso.

Más allá de lo atinente al cultivo del cuerpo, el ideario del autodesarrollo rige también otro aspecto de la subjetividad: el ámbito de las emociones. La labor a realizar aquí consiste en cultivar ciertas capacidades afectivas que permitan vincularse con los demás de manera armónica. Para Boltanski y Chiapello (2002), este particular sentido del “autodesarrollo” es solidario de la metáfora de la red como representación de la vida social.

“En un mundo conexionista los seres tienen como preocupación central el deseo de conectarse con los otros, de entrar en relación, de establecer vínculos con el objetivo de no permanecer aislados. Para lograrlo deben inspirar confianza y confiar, saber comunicar, discutir libremente y ser también capaces de ajustarse a los demás y a las situaciones, según lo que se pida de ellos, sin ser frenados por la timidez, la rigidez o la desconfianza. Sólo así podrán coordinarse en dispositivos o proyectos.”

(Boltanski y Chiapello, 2002:166.
El resaltado corresponde a los autores).

Así como la “*vida sana*” constituye el medio para lograr el cultivo del cuerpo, el “*trabajo sobre uno mismo*” es lo que conduce al “autodesarrollo” en su faz emocional. Se compone de tres pasos: conocerse, gestionar las emociones y finalmente vincularse con otros superando cualquier instancia de conflicto. Para ser asistidos en esta tarea los participantes suelen acudir a cursos y programas de formación en “*habilidades blandas*”, al asesoramiento de consultores, a la guía de *coaches*, o a retiros en instituciones como “El arte de vivir”⁶⁴. Descartan en cambio la alternativa de la terapia, especialmente de aquella con orientación psicoanalítica. La terapia —sostienen— insume mucho tiempo, no muestra resultados a corto plazo, “*es para los que tienen problemas. Y si no tenés problemas, la terapia te los genera*”. En efecto, mientras que el psicoanálisis legitima al conflicto como constitutivo de la vida

⁶⁴ La organización “El Arte de Vivir” es una ONG dedicada al manejo del estrés e iniciativas similares. Fundada en 1981 por Sri Sri Ravi Shankar, la organización trabaja en 151 países. Las actividades (cursos de respiración, meditación y yoga, de diferentes duraciones y con diferentes formatos) están guiadas por los lineamientos filosóficos pacíficos de Sri Sri: “*Hasta que no tengamos una sociedad sin estrés y sin violencia, no podremos alcanzar la paz mundial*”. Entre todas las propuestas que la Fundación ofrece, el curso de respiración es el más valorado por los gerentes de empresas.

psíquica y social, en el ámbito de las organizaciones “conflicto” suele aludir a una suerte de anomalía que es preciso erradicar. *“En nuestra empresa afortunadamente no hay conflicto; tenemos otros problemas, pero no es una empresa conflictiva porque ninguno de nosotros es conflictivo”*, comenta orgulloso Jorge durante el módulo “Creatividad”.

La primera fase del *“trabajo sobre uno mismo”* —conocerse— consiste en una actividad de introspección a través de la cual el individuo identifica todos aquellos aspectos de su interioridad que debe potenciar o modificar para lograr el estado final al que aspira. Los cursantes se refieren a estos aspectos intrapersonales mediante oposiciones binarias: *“fortalezas / áreas de mejora”*; *“facilitadores / obstaculizadores”*; *“luces / sombras”*; *“energía que fluye / trampas del ego”*. A la introspección le sucede una segunda etapa; consiste en la transformación de las *“emociones negativas”* que cada individuo haya reconocido como propias y habituales, en *“emociones positivas”*. *“A veces es solamente cambiar de postura, así literal”*, me comenta una de las chicas al hablarme de la relación con su jefe. *“Estoy en la oficina, ponele. Me acuerdo de la última pelea que tuvimos y lo quiero matar. Entonces me bajo de la moto y digo: ‘Bueno, basta con esto. Tengo que poder cambiar mis emociones desde mi cuerpo’. Me siento derechita en la silla, me relajo, respiro hondo, lo dejo fluir... Y me cambia el humor. El tema no son las cosas, es cómo vos te tomás las cosas, no sé si te pasa a vos... Por eso el curso de ‘El arte de vivir’ hay que hacerlo un montón de veces...”*

Habiendo logrado el dominio de la interioridad, resta por fin la tarea de aprender a vincularse. Lo importante aquí radica en la aptitud para generar relaciones de empatía: comprender al otro, saber escuchar, mostrarse receptivo. El individuo que logró su desarrollo personal en el ámbito de las emociones aprendió, en suma, *“una estrategia de comportamiento en las relaciones, una especie de control de sí mismo que desemboca en una habilidad para producir indicadores capaces de facilitar los contactos”* (Boltanski y Chiapello, 2002:169).

Ahora bien: la responsabilidad que cada persona debe asumir consigo misma no se agota en el trabajo sobre su cuerpo y sus emociones. *“Hacerse cargo”* implica, además, cultivar la propia *“empleabilidad”*. Los cursantes definen al término como *“la capacidad de mantenerse*

elegible por el mercado de empleo”, “la gestión del capital propio, personal, de lo que vos misma tenés para ofrecer”, “que las empresas más prestigiosas te sigan eligiendo y no te devalúes”.

La noción de “*empleabilidad*” revela una profunda alteración en la manera de concebir la relación entre empleado y empresa. En los ’60 ó ’70 era ésta la que velaba por el crecimiento profesional de aquéllos a fin de que estuvieran en condiciones de asumir las posiciones de mayor responsabilidad a medida que se jubilaran quienes las ocupaban. El “*plan de carrera*” constituía, precisamente, la herramienta que pautaba el itinerario de aprendizaje de cada persona según la función que ocupaba. En nuestros días, en cambio, los “*participantes*” del PFN declaran que “*el que pretenda planes de carrera no tiene idea, está fuera del mundo*”. Efectivamente, “*hoy nadie le jura amor eterno a nadie*”. Ninguna organización asegura empleo de por vida; a la vez, ningún gerente que se considere a sí mismo “empleable” está dispuesto a garantizar la permanencia en la empresa en la que hoy se desempeña.

El PFN parece prestar una contribución importante al cultivo de la “*empleabilidad*”. Aporta en primer lugar un capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2001) a través de la certificación académica emitida por una institución prestigiosa. Brinda, además, un determinado capital social (Bourdieu, 2001) merced a los vínculos que los participantes construyen entre sí y con la escuela de negocios. Este capital social

“(…) está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra manera, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo. El capital que poseen los miembros individuales les sirve a todos, conjuntamente, como respaldo, amén de hacerlos —en el sentido más amplio del término— merecedores de crédito.”

(Bourdieu, 2001:148.
Resaltado original del autor)

Los cursantes se muestran conscientes de estas dos contribuciones. Algunos de ellos aluden al “*peso de la chapa del IUFE*” en comparación con las certificaciones que otorgan otras escuelas de negocios. Otros bromean acerca del valor de los contactos para hacer tratos comerciales o referenciarse recíprocamente: proponen a Mariano que se postule para director

de Finanzas en la empresa donde trabaja Vicente, o sugieren a Pedro que aproveche para vender todo lo que pueda. Lo que parecen pasar por alto, sin embargo, es la relación entre “chapa”, “red de contactos” y capital económico.

Recordemos el señalamiento de Luis acerca de que “el IUFE (...) brinda un servicio de calidad y lo cobra”. Esto significa que no podría cursar el PFN quien no estuviera en condiciones de pagar la inscripción. Todos los “participantes” ocupan posiciones gerenciales, lo cual implica —al decir del docente citado por Mariano— que entre sueldo y *bonus* perciben por su trabajo una retribución mensual cercana a \$ 50000⁶⁵. Algunos de ellos cuentan además con dinero adicional procedente de negocios que desarrollan en forma independiente, del retorno de inversiones financieras o de la renta de propiedades en alquiler. En otras palabras: disponen de medios para hacer frente al costo del programa, ya sea con dinero propio o de la empresa⁶⁶.

Entre el capital económico de los cursantes y los capitales cultural y social que el PFN les permite adquirir se establece una relación circular, sobre la base de lo que Bourdieu (2001) llama “proceso de conversión”. Este proceso se inicia con una inversión económica inicial, consistente en el pago del arancel del PFN. Merced a la cursada y al trabajo de construcción de vínculos, la erogación en dinero se transforma en una certificación institucional y en una membresía. Los “participantes” han incrementado entonces su “empleabilidad”, hecho que los sitúa en mejores condiciones de mantener e incrementar su capital económico.

⁶⁵ Es posible que no todos los participantes perciban esa suma. De todas maneras, según la consultora Cristina Mejías (una de las más reconocidas en Argentina en cuestión de remuneraciones), en el año 2011 —el de mi permanencia en el campo— la retribución correspondiente a las posiciones que los cursantes ocupan en sus empresas no es inferior a los \$ 27853 mensuales. A esta suma habría que adicionar el *bonus* anual (mínimo de tres sueldos) y beneficios tales como auto (derecho de uso, combustible, patente y seguro), cochera, gimnasio, medicina prepaga para el grupo familiar, seguro de vida, educación ejecutiva, etc. (<http://www.cristinamejias.com/corporate>)

⁶⁶ Los montos que las empresas destinan a la capacitación de sus empleados están en relación directa con la remuneración que estos empleados perciben. Las escuelas de negocios suelen contar con programas destinados a mandos medios, programas destinados a gerentes, y programas para “Alta Dirección”. Los unos difieren de los otros no solamente respecto de la temática y la metodología de trabajo sino también en el rango de honorarios y en el tipo de prestaciones adicionales (menú o instalaciones).

No obstante, en el discurso de los cursantes esta circularidad se representa como una relación puramente lineal según la cual el capital económico constituye una consecuencia del esfuerzo destinado al “*autodesarrollo*”. La “causalidad inversa” —la incidencia del capital económico en el acceso a ciertas redes o ámbitos de formación— aparece soslayada, incluso rechazada. Luis no se describe a sí mismo como persona con recursos suficientes como para pagarse programas caros; más bien enfatiza su compromiso personal con la autosuperación y la capacitación continua. Mariano, por su parte, se siente “*terrible*” ante la sola mención del nivel de ingresos como elemento en común entre quienes confluyen en el aula.

El ideario del autodesarrollo que los integrantes del grupo comparten necesita, para adquirir sentido y operar como guía en la práctica, de la expresa negación de lo económico como variable interviniente en la construcción de uno mismo. El imperativo de hacerse cargo y la meritocracia que instituye “*solamente pueden producir sus efectos específicos en la medida que oculten (sobre todo ante sus propios poseedores) que es el capital económico el que les sirve de base y el que, siquiera en última instancia, determina sus efectos*” (Bourdieu, 2001:158).

3 – El discreto encanto de la sobriedad

En el ocultamiento de los condicionantes económicos, el ideario del “*autodesarrollo*” opera asociado a la segunda de las afinidades identificadas por Luis y Mariano: la “*sobriedad*”. A grandes rasgos podríamos definirla como la capacidad para ser advertido por los otros sin necesidad de esforzarse en llamar la atención. Más específicamente, alude al *habitus*⁶⁷ propio de quienes, pudiendo alardear de su poder económico o su prestigio social, no “*emanan una ostentación a lo económico y a lo que tienen*” y adoptan en cambio un “*perfil bajo*”.

Al igual que el “*autodesarrollo*”, la “*sobriedad*” está asociada a elementos estilísticos y a imperativos morales. Una de sus manifestaciones radica en el tipo de colores que el individuo

⁶⁷ En línea con la propuesta de Bourdieu (2003), con el término “*habitus*” quiero referirme al principio generador y unificador que traduce las características intrínsecas y relacionales de una posición social en un estilo de vida unitario que implica elecciones de personas, bienes y prácticas.

elige para su indumentaria. Se consideran “*sobrios*” o “*tranqui*” a los tonos pastel, al blanco, al negro, a los grises y a las gamas de azules y marrones. Se juzgan en cambio “*chillones*” a colores tales como el naranja, el fucsia o el amarillo. Lo “*sobrio*” se vincula, asimismo, con un determinado modo de hablar y moverse al que podríamos denominar “*mesurado*”. Incluye maneras tales como evitar los gritos y las estridencias, mantener una postura corporal erguida, acotar la gestualidad y expresarse fundamentalmente a través del lenguaje. Se opone, en este sentido, a lo “*ordinario*” o “*llamativo*”. Resulta “*ordinario*” quien conversa en un tono de voz fuerte, quien no evidencia maestría lingüística, quien se viste con colores “*chillones*” o quien se vale del cuerpo como medio principal de expresión.

También la ostentación se considera “*ordinaria*”. Ostentar equivale, como señala Mariano, a sobreactuar, y la sobreactuación implica un énfasis poco compatible con la mesura. La élite “*sobria*” sólo se comporta como tal, sin enfatizar ni declarar su pertenencia, con la seguridad de ser quien se es. La manera corporal habla por sí misma, demarcando distinciones precisamente mediante esa elocuencia silenciosa.

Al considerar en conjunto todas estas manifestaciones estilísticas preferidas por los participantes —colores neutros, intensidades sonoras bajas, gestualidad acotada, movimientos leves— podemos advertir que la “*sobriedad*” manifiesta cierta negación de la corporalidad. El cuerpo del “*ordinario*” se expresa, ocupa un lugar en el espacio. El cuerpo “*bajo perfil*”, en cambio, se hace notar lo menos posible. A esta suerte de invisibilización contribuyen las prácticas de “*vida sana*” descriptas páginas atrás. El ejercicio a las seis de la mañana, los tres litros diarios de agua mineral y las abstenciones que tan arduas resultan para algunos no están orientados al disfrute. No se trata específicamente de buscar el placer corporal, ni de esforzarse por lograr un físico bello y lucirlo. Se trata, más bien, de “*domesticar*” la corporalidad para subordinarla a ideales supuestamente más elevados.

En su trabajo sobre cuerpo e identidad en profesionales, jóvenes delincuentes y pentecostales, Míguez (2002) sostiene que el modo en que los profesionales se representan a su cuerpo está atravesado por el dualismo mente – cuerpo que el racionalismo cartesiano legitima.

“Además de la mera separación cuerpo / mente, la formulación cartesiana de la dicotomía establecía una relación jerárquica entre los dos términos. Los sentidos corporales eran concebidos como engañosos y por eso no confiables, y la mente — vinculada a la razón— como la fuente del saber y del progreso humano (...)”

(Míguez, 2002:23).

Agrega el autor que en esta sobrevaluación de lo mental por sobre lo corporal la herencia de Descartes operó asociada al evolucionismo iluminista. El Iluminismo

“(...) colaboró en instaurar la idea de que la razón era fuente del progreso y de la evolución, la fuerza que impulsaría a la superación del primitivismo original de la especie humana. Así, a la separación cuerpo / mente se le homologó la separación entre lo civilizado y lo primitivo, quedando asociada la mente y la racionalidad con las fuerzas benignas de la civilización y el cuerpo y la sensibilidad con las fuerzas retardatarias del primitivismo (...)”

(Míguez, 2002:23).

La “*sobriedad*” expresa, por consiguiente, el ideario del autodesarrollo. En las maneras del “*sobrio*” se reconoce a la persona que asumió la responsabilidad por su progreso personal, logró control sobre su cuerpo, “pasteurizó” sus emociones y se abocó al cultivo de sus habilidades de pensamiento. Semejante trabajo sobre sí mismo lo sitúa en una posición de superioridad indiscutible respecto del “*ordinario*”, quien tiene pendiente la tarea autocivilizatoria⁶⁸.

Cabe destacar, sin embargo, que la corporalidad no sólo aparece asociada a lo primitivo sino también a la promiscuidad y a lo obscuro. Este sentido de lo “*llamativo*” se manifiesta en las referencias a “Los Wachiturros”⁶⁹, a las concursantes del programa “Bailando por un sueño”⁷⁰,

⁶⁸ Esto no implica necesariamente negación del placer. A pesar de que el foco de atención de los cursantes está centrado en el “*trabajo sobre uno mismo*” entendido como producción —y en ese sentido, asociado con la herencia a la que se refiere Weber para explicar el origen del capitalismo—, nada en el campo nos impide adherir al planteo de Campbell (2001) según el cual la ética del trabajo se articula en la modernidad con una ética hedonista derivada —al igual que la primera— del “*desencanto*” puritano. De hecho, los “*participantes*” disfrutaban de su cursada y adoptan para sí la visión del trabajo como ámbito placentero que ofrece la literatura nativa. La distinción “ocio – negocio” propia del “*segundo espíritu del capitalismo*” (Boltanski y Chiapello, 2002 y 2005) parece haber sido reemplazada por una concepción según la cual la recreación y el esfuerzo productivo confluyen y se potencian.

⁶⁹ El grupo de cumbia villera “Los Wachiturros” está compuesto exclusivamente por varones menores de 20 años oriundos de la localidad bonaerense de Isidro Casanova. La “*estética de la cultura wachiterra*” (Clarín Sociedad del 26 de noviembre de 2011) incluye cabezas teñidas de amarillo,

a las *vedettes*, y más ampliamente a cualquier persona que a través de la indumentaria o el movimiento otorguen al cuerpo una expresa visibilidad. Vale como ilustración la conversación que se desarrolla durante la cena de fin de cursada, luego de la lectura del caso cómico que Pedro y Mariano escribieron para recordar incidentes graciosos del programa.

Habiendo terminado de comer, ambos autores consideran que ya “*hay ambiente para conocer la verdadera identidad*” de los integrantes del grupo. Entregan a cada uno de los presentes una copia impresa del caso que elaboraron para la ocasión y nos aclaran: “*Una persona va a leer en voz alta. Se van a turnar, como en clase. Empieza Jorge, sigue Alicia, y así. Pero los demás no se distraigan como en el IUFE. Cada cual tiene su ejemplar. Sigán el texto en sus copias, que acá las imágenes son muy importantes*”. Iniciamos entonces la lectura, guiados por la voz de Jorge. Al llegar a la segunda carilla explotamos en una carcajada: la narración está acompañada por imágenes desopilantes, elaboradas por Mariano y Pedro combinando las fotos tomadas durante la cursada con otras bajadas de Internet.

Lucila —rubia, esbelta y “*sobria*” en su arreglo personal habitual— aparece nombrada como “*Finoli Finoli*” y representada en una fotografía que, PhotoShop mediante, la muestra completamente “*chillona*”: cabello colorado largo y abundante, malla fucsia, pechos y estómago prominentes, caderas y brazos gruesos, pollera ajustada color verde loro. Lili, menuda en su contextura e igualmente “*sobria*”, figura en el relato como “*Rita Escolar la Pantera de Pilar*”. Se la responsabiliza de “*haberse comido a un tipo que trabajaba en Sistemas*”, así como también de fingir ingenuidad negando su condición de “*pantera*”. Los cuatro muchachos de Software Design se presentan vestidos con sendas batas de seda —de colores rosado, verde agua, celeste y rojo con adornos dorados— cantando “*Laura se te ve la*

remeras ajustadas, zapatillas y *piercings* de colores “flúo”, y fundamentalmente una danza de alto compromiso corporal a la que aluden varias de sus propias canciones: “*Esto es meneo puro (...). Los wachiturros activan, le dan para abajo, le dan para arriba*” (“Danza de los wachiturros”).

⁷⁰ “Bailando por un sueño” es un *reality show* que se emite por Canal 13, conducido por Marcelo Tinelli. Consiste en un concurso de parejas que deben demostrar su destreza para el baile en diferentes géneros musicales. La indumentaria de las participantes busca deliberadamente exhibir el cuerpo y resaltar los movimientos eróticos de las coreografías. La danza incluye “(...) mucho de la práctica del Kamasutra, no sólo en poses sino también en movimientos de seducción y en ropa y accesorios aconsejados para capturar la atención del sexo opuesto” (blog “Bailando 1”, año 2008).

tanga” del grupo “Damas gratis” y solicitando información sobre cómo cultivar Cannabis Sativa en la casa. Felipe —“*María de Noche*”— aparece desnudo de la cintura para arriba y maquillado como travesti, relatando las ocupaciones nocturnas que lo obligaron a llegar tarde a clase.

Después de leer el caso, reír mucho y aplaudir a sus autores, una de las chicas comenta: “*Pobre Lili, justo a ella, que es re-perfil bajo, llamarla ‘Pantera’...*”. Con el ánimo de provocarla, Pedro explica: “*Capaz que ustedes no se acuerdan, pero ‘Rita Turdero la Pantera de Mataderos’ era un personaje que representaba Moria⁷¹ hace años. Y como Lili vive en Pilar, y es así, tan llamativa, entonces...*”. La aludida se sorprende: “*¿Qué me querés decir con eso de ‘llamativa’? ¿Mirá si se entera mi marido de que me están llamando ‘Pantera’? Re-injusto, lo de ustedes. Encima yo, como dicen las chicas, re-perfil bajo...*”. Lucila sale en su ayuda, riendo: “*Sí, chicos. Nada que ver, pobre Lili. Como la foto que me pusieron a mí, justo a mí, que me da muchísima vergüenza que me miren, llamar la atención... Vieron que soy re-tranqui para vestirme, yo.*”

Uno de los muchachos, intentando “defender” a las chicas, compara su estilo “*sobrio*” con el de “*las trolas del ‘Bailando’*.” Le pregunto por qué las considera “*trolas*” y no simplemente bailarinas o concursantes, a lo que me responde que con sólo mirar el programa ya voy a obtener la respuesta. Agrega un compañero: “*Y en el ‘Bailando’ vaya y pase, porque están para eso, para hacer guita calentando giles que compran carne ordinaria. ¿Pero en la política? Se supone que para actuar en política tenés que tener una imagen, un estilo. (...) ¿La vieron a [una candidata a diputada nacional en las elecciones de 2011], cómo baila y cómo se viste? Ubicate un poco, hermana; no te cabe la onda trolita si querés ser diputada.*” “*Lógico. Dime cómo te vestes y te diré qué quieres*”, remata Pedro haciendo reír a los demás.

Podemos identificar así la influencia de un segundo dualismo, solidario del dualismo cartesiano: la oposición entre carne y espíritu presente en la tradición cristiana sobre la cual se funda el pensamiento de Occidente. Carozzi (2005) advierte sobre el rol que cumplieron las

⁷¹ Moria Casán, *vedette* e integrante del jurado en el programa “Bailando por un sueño”.

instituciones académicas en la difusión de esta moral de desprecio al cuerpo. Señala la autora una continuidad entre “*los rituales cristianos que construyen al espíritu como diferente del cuerpo y superior a él y los rituales académicos que nos entrenan en localizar la fuente del discurso en un lugar que es a la vez extracorporal e interno*” (Carozzi, 2005:27; original en inglés). Teniendo en cuenta que los esquemas corporales resultan de una inmersión reiterada en situaciones sociales, y considerando la centralidad que los cursantes del PGN asignan a la educación que se imparte en las aulas, no es de extrañar que esta producción de cuerpos quietos, medidos, y educados para someter cualquier manifestación específicamente corpórea quede asociada a valores morales tales como la decencia y el decoro.

La “*sobriedad*”, por consiguiente, constituye —al igual que el “*autodesarrollo*”— no sólo una estética sino también una ética, un conjunto de preceptos orientados a preservar a la sociedad contra los excesos a los que el cuerpo y las pasiones podrían conducir.

Llegado a este punto corresponde señalar que, más allá de esta distinción general entre “*ordinarios – primitivos – promiscuos*” por una parte y “*sobrios – civilizados – decentes*” por la otra, los “*participantes*” reconocen diferentes instancias de la “*ordinariedad*”. Están en primer lugar los “*ordinarios*” que ostentan, ante los cuales adoptan una actitud de desprecio burlón. Para el “*sobrio*”, las posesiones materiales constituyen la recompensa merecida —aunque no explícitamente buscada— por el esfuerzo constante de autosuperación. Dentro del ideario del autodesarrollo, el dinero se representa como algo que simplemente viene de la mano de la disposición vital a la mejora permanente. La ostentación, en cambio, asigna al capital económico un brillo propio que lo autonomiza el mérito. Es por esta razón que alguien que ostenta nunca podría ser parte de la élite. A pesar de sus \$ 50.000 de ingreso mensual, este tipo de “*ordinario*” carece de la capacidad para distinguir la mera posesión de bienes materiales de aquello a lo que Mariano llama “*excelencia con mayúscula*”: la moral del “*constrúyete a ti mismo*”.

Un segundo grupo de “*ordinarios*” está integrado por aquellas personas a las que los cursantes consideran “*humildes*” o “*pobres dignos*”. Tal como señala Tevik,

“(…) humilde se convierte en una categoría de prácticas asociadas con la clase baja que se ajustan al orden al cual suscriben los profesionales, experimentado de muchas maneras diferentes (...). Los aspectos por los cuales los profesionales pueden darle su reconocimiento como humildes son aquellos con los que ellos se identifican, es decir, prácticas y modales moralmente valorados.”

(Tevik, 2006:190).

El “*pobre digno*” comparte con la élite el ideario del autodesarrollo. Su “*ordinariedad*” resulta no ya del desconocimiento de lo que significa el progreso personal en sus múltiples dimensiones —como en el caso del que ostenta— sino más bien del “grado” de su evolución. El “*humilde*” es, por así decirlo, un “ordinario en tránsito” dispuesto a invertir tiempo, esfuerzo y dinero en el ascenso social de sus hijos y nietos. Construye sus valoraciones con arreglo a las convenciones normativas del “*sobrio*”, a quien admira y respeta. Por eso, mientras que la ostentación genera incomodidad o mueve a risas, la “*ordinariedad*” del “*pobre digno*” es comprendida y tolerada. “*Le falta pulirse, pero ya va a llegar porque tiene voluntad*”, señala Pedro en relación a una de las jóvenes camareras del IUFE.

El tercer grupo de “*ordinarios*”, finalmente, lo componen los “*vagos*”, “*quedados*” o “*personas sin ambición*” que rechazan la ética del hacerse cargo. Además de profundamente despreciado, este grupo es también temido. Aparece como el “absoluto otro” asociado a la irracionalidad, al uso indiscriminado de la fuerza física, a la promiscuidad, a la desidia. Su composición resulta de lo más diversa. Lo integran los trabajadores sindicalizados (“*no tienen ambiciones, solamente piensan en plata*”), los piqueteros (“*terroristas, subversivos, no entienden razones*”), las empleadas domésticas que no responden a las expectativas de sus patronas (“*a esa gente la tratás bien, sos correcta, pero cuando te pueden cagar te cagan*”), los “*barrabravas*”, las personas que participan en las corridas de toros de San Fermín (“*¡están loooooocos, esos tipos; animales, parecen!*”), los habitantes de la Villa 31 (“*no les interesa una vida digna, pero tienen DirecTV*”), las mujeres que cobran la asignación universal por hijo (“*se embarazan para cobrar, y nosotros les pagamos la diversión*”) y los empleados que contabilizan estrictamente sus horas extra⁷², entre otros⁷³. Los “*participantes*” emplean para

⁷² En el capítulo anterior indiqué que, precisamente por esta razón, los participantes señalan que con este tipo de empleados no rigen las prácticas afectivas de Liderazgo sino más bien el trato impersonal del Management.

referirse a todos estos sujetos una misma denominación: “*esa gente*”. Cuando indago sobre su significado obtengo respuestas variadas: son vagos, son un peligro; son bestias, violentos, delincuentes, lacra social; no les interesa el “*progreso*” pero envidian a quien tiene éxito, por lo cual no pierden ocasión de perjudicar a quien “*se esfuerza por progresar*”. Se los rechaza y teme a la vez, porque su mera existencia desafía el orden moral edificado sobre la base de la “*sobriedad*” y el “*autodesarrollo*”.

Llama la atención la similitud entre el colectivo “*esa gente*” y la noción de “*multitud*” que Hardt y Negri (2004) proponen. Ambos están integrados por “*la totalidad de los que trabajan para el dictado del capital y forman, en potencia, la clase de los que no aceptan el dictado del capital*” (Hardt y Negri, 2004:134). Los dos amenazan, además, las convenciones naturalizadas acerca de la vida social y sus jerarquías.

“La multitud no puede ser tratada en términos de contrato ni, más generalmente, en términos de la filosofía trascendental. La multitud desafía la representación porque es una multiplicidad ilimitada e incommensurable. El pueblo es representado como unidad, pero la multitud no es representable porque aparece como monstruosa a los ojos de los racionalismos teleológicos y trascendentales de la modernidad. (...) El pueblo constituía un cuerpo social, la multitud no.”

(Hardt y Negri, 2002:162).

“*Esa gente*” encarna, en síntesis, al exceso en estado puro. Contra su intensidad arrolladora no hay razonamiento que valga, porque —como señala Lili respecto de los obreros de Kraft que cortaron la Panamericana— “*esa gente cuando se saca no puede pensar, no entra en razones*”. Por lo tanto, lo único que cabe es el control por la fuerza —“*el único lenguaje que entienden*”—, la frialdad del “*management*” (por oposición a la calidez del “*liderazgo*”) y la precaución de evitar todo tipo de contacto siempre que sea posible.

⁷³ Es importante señalar que las alusiones a todas estas personas surgen sólo en conversaciones íntimas o ante alguna pregunta de mi parte. Si bien los cursantes parecen en general compartir este tipo de naturalizaciones, no suelen verbalizarlas de manera espontánea en ámbitos públicos. Es posible que, a la luz del ideal del “*perfil bajo*”, un rechazo explícito al diferente sea considerado demasiado “*estridente*” y por tanto poco discreto. Es también posible que el discurso disciplinar del Management —con sus exhortaciones a la “*gestión del cariño*” y a la aparente “*celebración de la diversidad*”— se imponga como perspectiva hegemónica en las aulas e interacciones formales dentro de la institución, inhibiendo la libre expresión de antagonismos.

Hemos analizado hasta aquí los aspectos estilísticos y morales del “*autodesarrollo*” y de la “*sobriedad*”. Hemos advertido la relevancia que ambos revisten como operadores de distinción, como guía para la conducta, y como criterio para seleccionar cursantes. Sobre la base de estas dos afinidades el grupo construye una trama útil en términos de “*empleabilidad*”, así como también de “*conectividad*”. En esta tarea de tejido de la red se destaca —como intentaré mostrar— la figura de Pedro, quien toma a su cargo una labor de “*gestión del cariño*” entre pares que redundará en beneficios para sí mismo y para los demás.

4 – La gestión del cariño entre pares

Con 62 años, su espeso bigote, su abundante cabello entrecano y su irónica sonrisa ladeada de hombre experimentado, Pedro —el mayor del grupo— se describe a sí mismo como extrovertido, práctico, intuitivo y sociable. Disfruta enormemente de conocer gente y de hacer negocios: “*Los negocios son... como una pasión. Me encanta mi trabajo. No voy a dejar de trabajar ja-más. Y cuando me jubile, voy a seguir generando negocios.*” Si bien durante las clases se mantiene más bien callado y escuchando, fuera del aula se destaca por sus bromas y por su capacidad para conversar de manera animada. Sus compañeros lo reconocen como solidario y cercano, y le agradecen la tarea de fortalecimiento del grupo que espontáneamente asumió para sí.

En efecto, Pedro se muestra desde el inicio del PFN interesado en generar lazos entre los cursantes. Cuando trae los ejercicios y casos resueltos —trabajo que encarga a alguno de sus hijos a cambio de dinero— no duda en ofrecerlos abiertamente a los demás. Está siempre dispuesto a compartir experiencias, a mantenerse en contacto durante la semana, a generar instancias informales de encuentro e intercambio. Secundado por Mariano, es él quien organiza la cena de celebración del fin de la cursada: establece la fecha, concreta las reservas en el restaurante, coordina el sorteo para el “*amigo invisible*⁷⁴” y prepara las sorpresas para amenizar la reunión.

⁷⁴ El “*amigo invisible*” es un juego que consiste en el intercambio aleatorio de regalos. A través de un sorteo se establece quién obsequiará a quién, de modo que cada persona sabe quién es el destinatario de su presente. Se espera, además, que cada participante mantenga en secreto esta

Entre los recursos que emplea para generar vínculos afectivos entre compañeros, el humor ocupa un lugar de privilegio. Sus bromas son celebradas efusivamente por sus pares, aunque generan una marcada incomodidad en el personal del IUFE. Pilar considera que se trata de chistes “*de muy mal gusto*”. Cecilia lamenta que esa permanente disposición a “*decir algo subido de tono*” le quite energía para aprovechar el programa. A Nicolás le preocupa que ese tipo de intervenciones distraiga la atención y dificulte el aprendizaje del resto del grupo.

¿En qué consiste el humor de Pedro y por qué genera tales reacciones? Para responder estas preguntas conviene que nos detengamos en algunas de sus manifestaciones. En primer lugar están sus constantes referencias a incidentes del programa “Bailando por un sueño”: alguna bailarina que “*se puso en bolas*”, la supuesta bisexualidad de un concursante que “*se la come pero también les da a las mujeres*”, algún escándalo entre personajes de la farándula. Los sucesos del “*Bailando*” constituyen un tema casi insoslayable durante los desayunos, sobre el cual los “*participantes*” conversan en un volumen de voz inusualmente alto intercalando relatos con carcajadas estruendosas.

En segundo lugar se destacan las alusiones a “Los Wachiturros” y a sus danzas. Una tarde Pedro llega incluso a proponer a Cecilia que la canción “*Tirate un paso*” —la más famosa del grupo— sea adoptada por el IUFE como música funcional para la “*cafetería*”. La insólita solicitud provoca, como es de suponer, los aplausos y risas del resto del grupo.

Proliferan asimismo en sus chistes las expresiones con connotaciones sexuales: “*cazzo de análisis*” (por “caso de análisis”), “*elongar la pantalla*” (por “ampliar la pantalla”), “*ovulación de proyectos*” (por “evaluación de proyectos”). Finalmente, llama la atención la frecuencia con la que Pedro emplea la frase “*billetera mata galán*” en las ocasiones más diversas: “*¿Habrá vino en la cafetería hoy? Seguro que no, pero pelo mi billetera... y ya sabemos que billetera mata galán*”; “*Cecilia nos insiste en que vayamos al aula, pero yo este programa lo pago, y la plata es mía, y el tiempo es mío. Así que si no quiero, no voy al aula. Billetera mata galán*”. Ante cada una de éstas u otras frases similares sus compañeros se

información para que la expectativa relativa a quién es “amigo invisible” de quién (es decir, quién es el donante de cada destinatario) se mantenga hasta el momento en que los presentes se entreguen.

muerden el labio inferior y menean la cabeza, mientras ríen casi hasta las lágrimas. Si cruzan alguna mirada conmigo me aclaran que Pedro “*es un groso*”, “*es tre-mendo*”, “*no cambia más*”, “*es un maestro*”.

Como puede advertirse, todos estos chistes transgreden las pautas de comportamiento asociadas a la “*sobriedad*” y al ideario del “*autodesarrollo*”. A través de la broma, lo “*llamativo*” —en su doble condición de desagradable y de inmoral— aparece celebrado, preferido, mientras que lo “*sobrio*” se transforma en el principal blanco del humor. Esta alteración temporaria de las jerarquías se asemeja a la inversión paródica a la que se refiere Bajtin (1974) en su referencia a las “fiestas de los locos” de la Europa Medieval. Sostiene el autor que, en la cultura medieval oficial, el tono serio “*(...) se impuso como la única forma capaz de expresar la verdad, el bien, y en general todo lo que era importante y estimable*” (Bajtin, 1974:71). Sin embargo, la Iglesia reconocía —frente a la seriedad permanente que el cristiano debía empeñarse en sostener— una “*segunda naturaleza*” vinculada con la risa, la burla y lo ridículo. Se necesitaba, entonces, un culto paralelo de ritos específicamente cómicos

“para que lo ridículo, que es nuestra segunda naturaleza, innata en el hombre, pueda manifestarse (...). Los barriles estallarían si no se los destapara de vez en cuando, dejando entrar un poco de aire. (...) Hay que ventilarlos para que no se estropeen. Por eso nos permitimos en ciertos días las bufonerías para regresar luego con duplicado celo al servicio del Señor.”

(Bajtin, 1974:72⁷⁵).

La representación de la risa como la “*válvula de escape*” (Bajtin, 1974) necesaria para mantener el orden social puede resultar pertinente para comprender el humor de Pedro, tan festejado por sus compañeros. Recordemos que, al menos para varios de los integrantes del grupo, el “*autodesarrollo*” supone un trabajo duro y sostenido. No es de extrañar, entonces, que en esa tarea continua de domesticación del cuerpo y “*pasteurización*” de las emociones necesiten, al menos de vez en cuando, un descanso.

⁷⁵ En esta cita, Bajtin transcribe en forma textual un pasaje de la circular de la Facultad de Teología de París del 12 de marzo de 1444.

De todas maneras corresponde establecer una diferencia: mientras que en las “fiestas de los locos” y eventos similares el desenfreno se manifestaba de manera corporal (danzas obscenas, borracheras, disfraces y mascaradas), las transgresiones en el PFN se mantienen exclusivamente en el plano de lo discursivo. Cuando se acerca la cena de fin de cursada que Pedro está organizando junto a Mariano, Vicente me advierte: “*La investigadora, que se prepare. Todavía no nos conocés. Va a haber chupi, sexo, baile, fumata y merca; nos vamos a dar con lo que venga.*” Sin embargo, llegado el momento la advertencia no guarda relación alguna con los hechos. El lugar reservado para la cena —el restaurante de un prestigioso círculo del cual Pedro forma parte— excluye cualquier posibilidad de bailar o moverse. Dos botellas de cerveza, dos de vino y una de *champagne* totalizan la cantidad de alcohol que consumimos los quince comensales durante más de tres horas. En síntesis: nuestra cena supuestamente orgiástica difiere muy poco de nuestros almuerzos en el IUFE. Conversamos, reímos, recordamos anécdotas de la cursada y celebramos las “travesuras verbales” de los más osados. Cuando pregunto a Vicente en qué quedaron todas las amenazas de los días previos me contesta sonriendo: “*¿No nos conocés todavía? Si sabés que somos puro bla-bla-bla...*”

La broma resulta, entonces, sólo “*potencialmente subversiva*” (Douglas, 1968). El patrón alternativo que instituye no reemplaza al sistema de control compartido y aceptado.

“La broma simplemente ofrece la oportunidad de advertir que un patrón aceptado no es indispensable. La excitación que le es propia reside en que insinúa que cualquier orden de experiencia particular puede ser arbitrario y subjetivo. [La broma] Es fútil, ya que no produce una alternativa real sino sólo un sentido estimulante de libertad frente a la forma en general.”

(Douglas, 1968:365; original en inglés)

Centremos el foco ahora en otro de los efectos del humor, de vital importancia para la construcción de la identidad del grupo: la demarcación de fronteras. En un artículo acerca del humor étnico, Lowe (1986) resalta la importancia de la broma en el establecimiento de un “afuera” y un “adentro”: “*el solo decir ‘¿conoce usted el chiste sobre...?’ crea la idea de un espacio cerrado; el mundo de la broma*” (Lowe, 1986:440; original en inglés). Siguiendo las formulaciones de Barth, el autor señala por una parte que “*en todos los casos, una comunidad*

de risa es en sí misma un fenómeno etnicizante, en tanto desarrollamos un sentido de 'nosotredad' riendo con otros" (Lowe, 1986:441; original en inglés). Por la otra, advierte que precisamente debido a esa vinculación con la "nosotredad" el humor se relaciona con el etnocentrismo, la adulación mutua entre los integrantes de un grupo, el rechazo a los extraños, el prejuicio y la intolerancia hacia los estilos de vida de los otros.

Sobre la base de estas ideas detengámonos a considerar lo que ocurre durante la última clase del PFN. Cecilia está intentando que los participantes revisen las expectativas que plantearon en junio cuando se inició el programa, y que manifiesten en qué medida tales expectativas fueron cumplidas. Ellos ríen y bromean incesantemente sin prestarle demasiada atención. Advirtiéndolo que el volumen de las risas supera al de su propia voz, Cecilia permanece callada unos instantes y luego pregunta, sonriendo: "*¿De qué se ríen? La verdad que no sé de qué se ríen. ¿Me cuentan? ¿Alguien me cuenta?*"

"No", contesta uno de los muchachos. "*¿No?*", vuelve a interrogar desconcertada. "No", responden varios al unísono. Cuando concluye la carcajada sonora en la que el grupo explota, ella los mira con una sonrisa tenue durante unos segundos y después confiesa: "*Saben... les voy a contar algo que me pasó, que me pasa. Emmm... Eeh... Es curioso, porque lo que suele ocurrir con los programas abiertos es que hay mucha cordialidad. Pero en este grupo, el código a veces era tan cerrado que los profesores se quedaban afuera...*"

"Nooooooooo", exclaman los "participantes" estallando en risas otra vez. Pedro comenta a Lucila y a Mariano que a él le encanta dejar fuera a la gente. "*Me encanta, de veras. Cerrás la persiana, y el perrito de afuera araña la persiana. Pero vos no le abris. Ponés candado*". Lucila le golpea el brazo con la palma de la mano mientras lo amonesta riendo: "*¡Qué hijo de puuuuuuuutaaaaa!*". Pedro se defiende: "*Y bueno, es así. El grupo es el grupo.*" Concluye Mariano: "*Y el grupo somos nosotros. Qué bárbaro... No se va a olvidar de nosotros, el IUFE. Cómo nos reíamos a los gritos durante el desayuno, las conversaciones del 'Bailando', éstas [por las chicas] que se mandaban mensajes de texto durante las clases... Yo creo que a partir de nosotros, Pilar va a modificar el protocolo de entrevistas a los postulantes: todo el que vea el 'Bailando' queda excluido.*"

Es necesario señalar, no obstante, que tanto para el personal del IUFE cuanto para los cursantes queda claro que fuera del ámbito de la broma los “*participantes*” no sólo valoran el trabajo de selección y vinculación que Pilar y Cecilia llevan adelante sino que solicitan a la institución que los ayude a seguir en contacto y los convoque para próximas actividades. La oposición al IUFE —que se juega exclusivamente dentro del chiste— resulta más bien un medio a través del cual el grupo se recorta como tal y se constituye como comunidad de pares.

5 – Los negocios con amigos

Gracias a su rol protagónico en el fortalecimiento de la trama grupal, Pedro es elegido por sus compañeros para hablar en representación de todos durante el acto final de entrega de certificados. Es, además, designado “*Patriarca de la Joda*” y comisionado para mantener vivos los vínculos asegurando “*que esto no se corte*”. El equipo del IUFE, por su parte, le asigna la tarea de “*nexo entre la institución y el grupo PFN 2011*”. Queda así encargado de propiciar la participación de los cursantes en las conferencias, reuniones de graduados y programas de formación a los que el IUFE convoque en adelante.

Su inversión constante de esfuerzo y tiempo en el trabajo afectivo de creación de vínculos se traduce en el crecimiento de un capital social (Bourdieu, 2001) que beneficia a todos. En gran medida gracias a él, el IUFE cuenta ahora con veinte integrantes nuevos en la red de ex – alumnos, deseosos de mantenerse en contacto entre sí y conscientes del “*privilegio de pertenecer*”. Muy probablemente algunos de ellos continúen comprando programas, o recomienden a la institución entre sus colegas y allegados. Los cursantes, por su parte, cuentan con una doble membresía —al IUFE, y al “*grupete PFN 2011*”— que los enriquece tanto en términos de “*empleabilidad*” como de “*conectividad*”,

“(…) ya que, dentro de la lógica de este mundo [conexionista] la existencia misma es un atributo relacional: cada ser —tanto los seres humanos como los demás— existe más o menos en función del número y el valor de las conexiones que pasan por él.”

(Boltanski y Chiapello, 2002: 185)

Ahora bien: más allá de este incremento en el capital social colectivo, la labor afectiva de Pedro interviene también en la producción de capital económico. La tarde del acto de entrega de certificados, Pedro me comenta que está intentando concretar negocios con la empresa en la que trabaja Jorge. Lo felicito, destacando su capacidad para aprovechar los contactos del programa. Jorge responde a mi comentario: “¿Y no se trata de eso el networking? Felicitalo de nuevo, porque a la empresa [en la que trabaja Micaela] les vendió de todo. Lo que quiso... Fantástico. Es un maestro del networking.” Horas más tarde, mientras compartimos el cóctel de cierre del programa, Pedro nos agradece a todos por haber contribuido a que el PFN fuera tan enriquecedor para él. Luego de chocar las copas comenta Lucila: “Este Pedro... Saben que Pedro, por intermedio de Micaela, le vendió un montón a [la empresa en la que trabaja Micaela]. Y Lili y yo le dimos un contacto en nuestra empresa para que les venda también.” El aludido interviene: “Y con Chile [Luis] también hicimos negocios. Armamos una empresa juntos. Una... empresa nueva.” Nos explica de qué se trata. No entiendo la explicación, aunque por las felicitaciones, aplausos y expresiones admiradas de los demás infiero que se trata de un buen proyecto. “Y... el networking...”, comenta uno de los muchachos a modo de reflexión.

Así, sin estridencias, de un modo completamente “sobrio”, la camaradería se transforma en dinero. ¿Podemos atribuir a Pedro semejante conversión? Sí, aunque parcialmente. No puede negarse que su desempeño como “gestor del cariño” manifiesta marcadas similitudes con el ideal de persona conexionista.

“Para adaptarse a las situaciones que se le ofrecen (...), la persona conexionista se apoya en sus cualidades comunicativas, su temperamento convivencial y su espíritu abierto y curioso. No obstante, sabe también cómo darse, estar ahí cuando conviene y donde conviene, valorizar su presencia en las relaciones personales, en el cara a cara: siempre estar disponible, del mismo humor, seguro de sí mismo pero sin caer en la arrogancia, familiar pero sin excesos, servicial y dando más de lo que espera recibir. Sin solicitarle ni ir a buscarle, los otros le aportan la información que necesita (...).”

(Boltanski y Chiapello, 2002: 169.

El resaltado corresponde a los autores).

Al mismo tiempo es preciso reconocer que su tarea relacional opera asociada a una perspectiva que todos comparten, según la cual los afectos y el dinero pueden imbricarse perfectamente

siempre y cuando medie la confianza. En un capítulo anterior, al referirme a la teoría de las esferas separadas (Zelizer, 2009), hice alusión a dos universos humanos que los cursantes se representan como mutuamente hostiles. Uno de estos universos es el de los individuos “managereables”⁷⁶, quienes rechazan la idea de que la empresa se haya transformado en una comunidad armónica. Para ellos, la relación laboral está hoy tan atravesada por el conflicto como lo estuvo décadas atrás. De ahí el estricto control al que someten las transacciones con sus jefes, y de ahí también su compromiso con un sindicato que los respalda en la defensa de sus intereses. Desconfían de los “líderes” como desconfían de la ideología del “capitalismo flexible”, y no manifiestan el más mínimo entusiasmo por el ideario del autodesarrollo tan caro a los cursantes. Éstos, a su vez, desconfían de “esa gente” violenta que “amenaza con el gremio” y adoptan por tanto hacia ella un trato impersonal y distante: “Te corresponde tanto, tomá, firmame el recibo, chau”⁷⁷. En suma: entre el grupo del PFN y los “managereables” no hay espacio alguno para la confianza que toda relación personal necesita.

Algo muy diferente ocurre con el otro universo, poblado por los “participantes” y por los “humildes”. Todos quienes lo integran comparten una moral y aceptan, por convicción o por conveniencia, la idea según la cual “líderes” y “colaboradores” trabajan en armonía para construir un equipo de pares al que da gusto pertenecer. De manera auténtica o “estratégica” establecen un intercambio centrado en los afectos que obliga moralmente, y que parece haber reemplazado a los intercambios estrictamente laborales del capitalismo industrial. Aquí sí hay lugar para la confianza. Más aun: al postular un ámbito de trabajo no jerárquico estos individuos están, tácitamente, acordando el reemplazo del control jerárquico por la confianza (Boltanski y Chiapello, 2002).

Corresponde advertir empero que, más allá de las moralidades y creencias compartidas, existen en este universo diferencias de grado. En función del nivel alcanzado en la meritocracia evolucionista del “autodesarrollo” las personas se reconocen entre sí como iguales, superiores o inferiores, y semejante reconocimiento incide en el tipo de relaciones que

⁷⁶ Por oposición a los “liderables”.

⁷⁷ Así relata uno de los participantes la interacción con un operario sindicalizado para el pago de horas extra.

puedan construir. Los “*pobres dignos*” están en camino, mientras que los “*participantes*” llegaron. Se graduaron, aprendieron a insertarse en redes, y obtuvieron así el premio merecido aunque no explícitamente buscado: una posición gerencial y una remuneración acorde. Están ahora en condiciones de cursar el PFN y continuar así con un trabajo que nunca cesa. El capital —en cualquiera de los estados a los que alude Bourdieu— se devalúa rápidamente y el IUFE ofrece un marco apto para hacerlo crecer.

La escuela de negocios proporciona ocasiones variadas para que los cursantes puedan entrar en contacto, ya sea durante las clases o fuera del aula. Brinda la garantía de un grupo homogéneo y favorece, a través de la red de ex – alumnos, la sustentabilidad en el tiempo de los vínculos. Todo en el PFN parece orientado a favorecer los intercambios afectivos. Los “*participantes*”, a su vez, ingresan convencidos de que “*éste es un mundo de redes*” y de que “*solo no hacés nada*”. Saben que el cultivo de sus capacidades comunicativas les permite entrar en relación, que las relaciones incrementan la “*empleabilidad*”, y que, inversamente, la “no comunicación” equivale —tarde o temprano— a quedar fuera.

“Dado que la confianza y las cualidades relacionales constituyen el cemento de los proyectos, el no apto para el compromiso es aquél que no es capaz de confiar en nadie y aquél que no puede inspirar confianza, porque no da lo que se espera de él, no difunde la información que detenta (...). El pequeño es también aquél que no sabe comunicar, porque se encuentra encerrado en sí mismo o porque tiene ideas atrasadas (...). Se asemeja a todos los cactus de despacho, a los continuamente enfurruñados, a los individualistas que se repliegan sobre sí mismos, no salen nunca, no participan en las citas para tomarse la copa de fin de año, huyen de los cócteles (...).”

(Boltanski y Chiapello, 2002:176.
Resaltado original de los autores).

Sobre la base de sus propias creencias y al abrigo de los dispositivos institucionales del IUFE, los integrantes del grupo se abocan al establecimiento de relaciones en las cuales los negocios constituyen una actividad más entre todas las que comparten. Adquiere así pleno sentido el señalamiento de Zelizer (2011) respecto de la acción de “*marcado*” que ejercen los lazos sociales sobre el dinero. Las monedas se encuadran —sostiene la autora— en tipos particulares de vínculos, y adoptan así los rasgos del encuadre en el cual se insertan. El pago de horas extra a “*esa gente*” difiere por completo de ese otro pago a través del cual Pedro

compensa a sus hijos por la resolución de los ejercicios. Difiere, también, de aquél que Alicia recibirá en breve de la amiga a la que va a venderle su auto. No existe, por tanto, algo así como “el dinero” sino más bien dineros diversos que adquieren significados y valores diferentes según el contexto en el que circulan (Zelizer, 2011).

La tarea de “*networking*” se revela así como la manifestación más acabada del “*tercer espíritu del capitalismo*”. En el marco de la “*gestión del cariño*” el dinero y el afecto se acompañan y potencian, a la vez que profundizan la disposición de quienes participan a darse y a recibirse mutuamente. Habiendo perdido su connotación interesada y economicista, los negocios entre pares se asemejan a cualquier otra transacción que tenga lugar en la red. Al igual que los intercambios de información, de contactos, de apodosos o de abrazos, las transacciones monetarias se representan como uno de los tantos modos mediante los cuales los cursantes se expresan afecto mutuo y muestran su solidaridad hacia el grupo.

Capítulo V – Enseñanza y aprendizaje

1 – Aprender... lo que se dice “aprender” ...

Al promediar el programa comienzo a indagar acerca de las percepciones sobre el aprendizaje. Pretendo identificar qué entienden los actores por “aprender”, así como también conocer sus apreciaciones acerca de los resultados del PFN.

Para tomar contacto con la perspectiva de los participantes aprovecho los almuerzos, ya que es en esos momentos cuando reflexionan acerca de las clases y de la relevancia de lo que se les enseña. Un mediodía pregunto explícitamente a Luis y a Mariano qué consideran que están aprendiendo. Me responde Luis que lo que recibe en el PFN *“es más que nada una actualización. Porque yo aprendo cosas que no son nuevas, son agregados a lo que yo ya sabía (...)”*. Sostiene que, por otra parte, el tipo y grado de aprendizaje *“dependen del momento de la vida, porque en momentos diferentes prestas atención a cosas distintas”*. Añade además una sugerencia que espera poder formular a los docentes: *“Yo les diría que tienen que tomar una decisión. O el docente baja el nivel de los objetivos, o alarga el tiempo de dictado. Porque quedamos a mitad de camino. Nunca alcanza el tiempo para hacer lo que el profesor dice que vamos a hacer”*.

Mariano interviene indicando que el programa le resulta excelente, aunque le cuesta advertir qué es exactamente lo que aprende: *“Éste es un programa básico para gente que desempeña diferentes funciones. Entonces los contadores no podemos ver un nivel más alto de Contabilidad, y lo que se enseña ya lo vimos en la facu. Al mismo tiempo Lucila, que es licenciada en Comunicación, no entiende nada de Contabilidad pero tampoco está viendo nada nuevo de Comunicación. La viste, pobre, en las clases de Finanzas. Igual que vos, estaba: re-perdida. Nosotros explicándole qué fórmulas tenía que usar. Cada uno se engancha con lo que sabe, y el que no es especialista no entiende. (...) Además, la capacitación ejecutiva en cualquier escuela de negocios no tiene exigencias. Lo que no ves en clase, no lo ves. Si hubiera exigencias, en clase se podrían ver los temas más tranquilos*

porque leés y hacés ejercicios en tu casa... Claro que si hay exigencias muy pocas las cumplirían, porque todos trabajamos muchas horas...

Durante otro de los almuerzos converso también con Humberto, Jorge y Carlos. Humberto reconoce dificultades para identificar qué aprende. *“No sé qué aprendo, llegado el caso tengo que ver si en la empresa me dejan o no usar lo que aprendo”*, comenta. *“Quizás algún día, si efectivamente soy parte de la Alta Conducción como me dijo Recursos Humanos cuando me anotó acá, pueda implementar algo de lo que estoy viendo.”* Cuando le pregunto si no encuentra oportunidades para “usar” los contenidos en su función actual, me responde que hasta el momento nunca se le ocurrió pensarlo. Jorge expresa que, para él, “aprender” significa *“saber algo que no sabías y usarlo. En este sentido, mucho del programa no usás. Pero pude analizar el formuleo de Finanzas, y le encuentro valor aunque no lo use.”* Para Carlos el aprendizaje equivale a *“poner en práctica. Yendo más al detalle, yo aprendí en la clase de Ezequiel que podés dar el mismo mensaje a alguien de acá y a alguien de Salta, y aunque decís lo mismo te entienden cosas distintas porque son distintos. Eso sí lo aprendí. A ver... en realidad ya lo sabía, pero lo reforcé.”*

Más allá de las comidas y “breaks”, las alusiones al aprendizaje se hacen presentes también durante la cena de fin de cursada a la que el grupo me invita. Después de comer y de la lectura del caso —“cazzo”— que Mariano y Pedro escribieron retomando incidentes jocosos del programa, Alex inicia una conversación sobre la historia del grupo: *“Al principio estábamos todos duros. Nadie se largaba. Pero al final, ya era cualquiera.”* Se suma Pedro: *“Sí, totalmente. Más que los temas y los docentes, que ya sabemos que fueron impecables, para mí lo principal fue que me encontré un grupo de gente espectacular, mucho humor...”*. Los demás asienten. Entre serio y risueño, Alex declara que el PFN le proporcionó un aprendizaje muy importante: aprendió que en la empresa pueden prescindir de su presencia física. *“Yo lo que aprendí es que no soy indispensable. Más allá de lo teórico o lo práctico, lo concreto es que no fui a la empresa los días de IUFE y no pasó nada. Gran aprendizaje: no soy imprescindible”*. El resto silba y aplaude. Camilo pregunta: *“¿Para eso necesitabas ir al IUFE? Lo podrías haber aprendido si te ibas una vez por semana a jugar al golf.”* Luego de una nueva tanda de aplausos y silbidos agrega, con aire reflexivo: *“Sí... podríamos ir a jugar*

al golf, pero de hecho no lo hacemos, en cambio al IUFE sí vamos. A ver; yo aprendeeer... lo que se dice aprendeeer... no sé. Pero sí me di cuenta de que casi todos le cargamos al auto la misma nafta.”

Tras las risas y silbidos renovados Rafael propone “*que Marisa nos diga qué aprendimos, porque anotó todo y es teacher.*” Los miro con expresión de asombro: “*¿Cómo? ¿No aprendieron lo que los profesores les enseñaron?*” Vuelven a reír, después de lo cual continúan entre todos mencionando diferentes “aprendizajes” logrados durante el transcurso del PFN: dónde comprar ropa si viajan (en el caso de las mujeres), dónde conviene comprar una moto, cómo participar en clase a pesar de haber leído poco, cómo escabullirse de los módulos “*aburridos*”. Alicia concluye, “*ahora hablando en serio*”, que considera haber aprendido a pesar de que la sobrecarga de trabajo le haya impedido “*sacarles más el jugo a los profesores*”. Uno de los muchachos asiente: “*Bueno, sí... seguro que te suma y que aprendés. Pero si me apurás y me preguntás qué, yo por ahora mucho no me doy cuenta....*”

2 – La perspectiva de los profesores

Con la perspectiva de los docentes tomo contacto, en algunos casos, a través de reuniones informales. Me encuentro con Ezequiel —a cargo de “Liderazgo”⁷⁸— en la “*cafetería*” poco tiempo después de haber presenciado su módulo. Conversamos un rato sobre la marcha de mi investigación, y luego recordamos juntos algunos fragmentos de su clase. Reflexiona en voz alta: “*Yo, a ver... el propósito educativo que tengo es que desobvien lo obvio. Eso es para mí aprender. (...) En la cotidianeidad del trabajo les pasan miles de cosas que ni siquiera las ven. El objetivo es que puedan parar, ver en qué medida repiten cosas que no saben por qué las repiten...*” Se manifiesta parcialmente conforme con los resultados que obtiene: “*En algunos casos puede que lo logre, en otros no. En capacitación ejecutiva tenés un tema con los tiempos, porque hacer que desarrollen una nueva mirada en un curso de dos días o día y medio es... complicado...*”

⁷⁸ Me refiero al módulo de Ezequiel en el capítulo 3 de este trabajo.

Mantengo también una conversación informal con Helen⁷⁹, durante la cual indago sobre qué se propone lograr con su módulo y qué resultados cree que obtiene. Me responde: *“Me interesa que vean las cosas desde la perspectiva del cliente. En general lo que predomina es la visión de la empresa que integran, y yo quiero que piensen en el cliente... que no es ellos; es un otro. (...) Cómo me doy cuenta de si lo logro o no... y... con un ejercicio que hago a la tarde, de identificar los momentos de contacto con el cliente y determinar cómo enriquecerlos. (...) Algunos tienen buenas ideas, pero muchos te das cuenta que siguen asumiendo que lo que es bueno para ellos es bueno para el otro. ¡Cuánto les cuesta ver el mundo desde la perspectiva del cliente! Ese ejercicio que hago debería durar mucho, mucho más tiempo...”*

Ignacio tiene a su cargo el tema “Finanzas”. Presencio una de sus clases al inicio del programa y otra tres meses más tarde. Durante el “break” de esta última le pregunto sobre sus intenciones educativas. Me explica que su principal preocupación consiste en lograr que los temas sean *“llevaderos y simples. Hay temas que en sí son simples, pero la enseñanza académica los hace complicados. Los académicos (...) se construyen un mundo academicista. Por eso siempre me ves en clase tratando de simplificar los temas que los académicos innecesariamente complican.”* Le comento —con algo de vergüenza— que esos temas que él considera tan simples me resultaron incomprensibles pese a mi enorme esfuerzo de atención en el aula. Responde: *“Bueno, es que vos tenés otra formación y no trabajás en empresas. Pero para la persona de empresas es una cuestión de algunas cuentas y nada más⁸⁰ (...)”*.

Indago entonces por el resultado de la enseñanza y me responde: *“Y... como todo, la respuesta es ‘depende’. A algunos vos misma los ves dispuestos a aceptar que están usando un masomenómetro para las decisiones financieras, y no se compran que están haciendo física nuclear o algo por el estilo. Pero otros... te cuesta mucho sacarlos de los modelos académicos*

⁷⁹ Me refiero al módulo de Marketing a cargo de Helen en el capítulo 2 de este trabajo.

⁸⁰ No todos los participantes comparten la percepción de Ignacio. Durante una de sus clases cruzo una mirada con Lucila quien, advirtiéndome mi desasosiego ante tantas fórmulas y ecuaciones me sonríe y exclama: *“Veo que estás como yo. Soy de Comunicación, sabés... Pero no te preocupes. Los temás éstos nosotras no los vamos a usar en nuestra vida. Así que... que te relajés.”*

y salen tal como entraron. Viste este muchacho, el contador⁸¹, cómo se enoja cuando le toco algún indicador...A veces cuesta mucho aceptar que todo es relativo...”

Sabrina —doctora en Contabilidad de la Universidad de Buenos Aires, a cargo del módulo “Contabilidad”— me ofrece una entrevista el día que presencio su clase. “*Soy una apasionada de la Contabilidad, y una apasionada de la enseñanza de la Contabilidad*”, expresa. “*Así que si vos, que sos de Educación, tenés algo para devolverme, me vas a haber dado mucho*”. Nos encontramos, entonces, en su oficina del IUFE tres meses más tarde. Me pide una devolución sobre lo que observé y enuncio lo que a mi criterio constituyen sus fortalezas docentes. Me escucha con atención. Luego comenta: “*Estos programas son todo un desafío. Para los contadores el temario seguramente sea básico, pero para los demás es difícil de entender. (...) Son muchas horas seguidas. Ellos están muy cansados al final, y tengo que desplegar mucho de actuación... No soy muy contadora de chistes, naturalmente no me salen, pero busco algún camino. (...) Me preocupa que no se cansen, y me preocupa el tema del aburrimiento porque en las encuestas de satisfacción te califican entre otras cosas por la dinámica.*”

Le pregunto por los objetivos de enseñanza y me responde que lo que se propone puede variar entre dos ediciones del mismo programa: “*Yo pido que me digan qué necesitan aprender antes de empezar el curso, para poder hacer... un análisis previo de las expectativas. El PFN por ejemplo es un curso complejo. Vienen personas con expectativas y formaciones muy diferentes. Personas de grandes empresas, y de PYMEs. Conclusión, una posiblemente no satisfaga todas las expectativas, porque no se puede ir ni muy para arriba ni para abajo. Hay que manejar el curso dando los conceptos básicos para entender, pero también dando un contenido que satisfaga un nivel un poquito más alto. Ésa es la complejidad que tiene ese curso (...) justamente porque es abierto y no se puede homogeneizar.*” En cuanto a los resultados que obtiene, sonrío y me explica: “*Sabés... yo enseñando disfruto mucho. El placer pasa por la interacción, y más placer cuando me doy cuenta que... hay un aprendizaje. De repente... en las caras yo veo el interés. (...) Por las caras sé que están entendiendo y que ahí*

⁸¹ Durante las clases de Finanzas, más de una vez el “sentido común” que defiende enfáticamente el profesor choca contra la intención de “poner en caja algunas cuestiones” por la que aboga Mariano, graduado como contador. Merced a este tipo de confrontaciones Mariano se gana el apodo de “el Contra”, con el cual comienzan a llamarlo sus compañeros.

hay aprendizaje. Ahí están aprendiendo a ver el tipo de análisis que podemos hacer con la Contabilidad, que es realmente maravillosa. Y sí; me doy cuenta por las caras. Hay una comunicación verbal en el aula, y también una no verbal. Yo le presto mucha atención, es muy fuerte para mí. ”

Sergio, también graduado en Ciencias Económicas de la U.B.A., tiene a su cargo el módulo “Análisis de problemas y toma de decisiones”. Sé por Cecilia que en la edición anterior del PFN su taller obtuvo una calificación elevada en las encuestas de satisfacción. Sin embargo, el grupo 2011 considera a Sergio “*autoritario, cero onda, falta que nos ponga amonestaciones.*” Aparentemente fue el único que exigió que apagarán los teléfonos al iniciarse la clase y controló estrictamente los tiempos de los “*breaks*”. Le solicito una entrevista por correo electrónico⁸²; me recibe en la sede de su consultora, situada en el barrio de Belgrano. Conversamos sobre su actividad laboral —como docente en tres escuelas de negocios y como asesor de grandes empresas—, y más específicamente sobre su módulo. Me explica que le resulta interesante la heterogeneidad del público al que se dirige el PFN: “*Vienen de formaciones y organizaciones distintas. (...) El interés de la gente por unas herramientas o por otras tiene que ver con el lugar donde trabajan.*”

Le pregunto qué cree que aprende la gente y cómo aprecia los resultados en el aprendizaje. Me contesta luego de unos instantes de silencio: “*Uy, qué buena pregunta...A mí me parece que la gente aprende dos o tres cosas. A ver: entendiendo ‘aprender’ por saber cosas que antes no sabías. Lo primero es que una buena decisión no tiene necesariamente un buen resultado, y una mala decisión no tiene necesariamente un mal resultado. (...) Lo otro que aprenden es que somos falibles; que hay una serie de trampas de la mente, de sesgos, que nos hacen decidir mal. Creemos que decidimos racionalmente, pero nos impactan las emociones; y el ego impacta también, y el impacto del ego es muy fuerte. Yo creo que lo que aprenden es que se sacan la venda de todo lo que hay detrás de una decisión, piensan en cosas que no pensaban antes. Yo creo, me parece que es eso. Ahora... me preguntás si tengo verificados esos aprendizajes, y no; no lo sé. Me parece.*”

⁸² No pude asistir a la clase de Sergio, aunque él sabe por Cecilia que estoy investigando en el PFN. Lo elijo para entrevistar por el modo en que los participantes lo caracterizan.

Le comento que, en función de los apuntes de clase que algunos de los participantes me mostraron, infero que para cursar su módulo es preciso haber recibido formación previa en Estadística. *“Algunos de los cálculos y representaciones gráficas que desarrollaste con el grupo me resultan ‘chino básico’ ”*, confieso. Resta importancia a la cuestión: *“Digamos así: las decisiones implican cuestiones técnicas, analíticas y psicológicas. Cada persona aprovecha el curso de manera diferente. El que no entiende lo técnico entiende lo psicológico. Entiende que el decisor puede ser un calentón, o que necesito involucrar a otros y entonces la decisión se convierte en algo social... O el miedo, el ego, la culpa, todas esas cosas influyen en las decisiones y eso lo entiende cualquier persona. (...) A lo mejor, como te pasó a vos, en el PFN cabe menos lo técnico que lo emocional. Lo técnico no lo van a entender, pero sí lo psicológico. (...) Digo... Es cierto; una herramienta de análisis de sensibilidad para la incertidumbre les va a servir a algunos, pero para otro va a ser chino básico. Lo que todos van a entender es lo psicológico.”*

Sonríe, como recordando. Me aclara que en cuanto a dinámica la edición del PFN 2011 se diferenció de otras: *“Cecilia me anticipó que la clase mía era la última. A veces cuando es la última clase el grupo se vuelca a la joda, especialmente con grupos de las características de éste. La joda puede ser un problema porque puede molestar al otro. El que se anotó para aprender, porque le interesa, se ve perjudicado por el que se anotó para joder o por obligación. Además las clases son cortas, y la gente llega tarde, y quiere cortar antes... Por eso te habrás enterado que puse cuidado en las reglas aunque seguro que no les gustó...”*

3 – Los límites del formato didáctico

Cecilia, Diana y Nicolás me ofrecen un encuentro orientado a intercambiar apreciaciones sobre el PFN y recibir alguna devolución de mi parte. Nos reunimos entonces el día del acto de entrega de certificados, unas horas antes de la ceremonia, en la sala en la cual se desarrollaron las clases. Inicia el diálogo Cecilia con una amplia sonrisa: *“Bueno... a mí me entusiasma la posibilidad de escucharte teniendo en cuenta la observación que hiciste. Que nos cuentes un poco si todo esto tuvo utilidad para vos, y también que nos cuentes el punto de vista didáctico. Qué viste; una mirada de profe enriquecida con el enfoque etnográfico (...).”*

Le respondo que el trabajo de campo me resultó valiosísimo, no solamente a los efectos de la escritura de la tesis sino también por el tipo de reflexiones que promovió en relación con mi actividad docente. *“Me pregunto seriamente sobre la posibilidad de la capacitación ejecutiva⁸³ para generar cierto tipo de aprendizajes... por el aprendizaje en general, y por mi propio rol en el aula”*, señalo. Nicolás y Cecilia asienten y toman nota. Diana me pide que amplíe el comentario.

Prosigo entonces. Indico que, analizando los temarios y los desarrollos de las clases, puedo identificar contenidos de diferente índole. Están, en primer lugar, los módulos como “Finanzas”, “Contabilidad” y algunas unidades de “Análisis de problemas y toma de decisiones”, entre otros. Todos ellos comparten una lógica disciplinar que no resulta accesible a cualquiera. Aquí, la posibilidad de seguir el hilo de la secuencia didáctica está condicionada por el grado en que cada cursante disponga de saberes previos tales como la comprensión de una estructura sintáctica de conceptos y relaciones, o la habilidad para efectuar ciertas operaciones empleando fórmulas y números.

Ejemplifico: *“Si no sabés de dónde salen las fórmulas, no entendés el pasaje de términos; si no te acordás bien qué era ‘desvío estándar’ o el sentido financiero de ‘capital de trabajo’, corrés el riesgo de quedarte afuera”*. Cecilia anota y asiente con la cabeza. Diana complementa: *“Sí. Para algunas personas que vienen ya formadas del grado algunos temas son básicos que los vieron en la facultad; pero para otros son sumamente complejos y como vos decís, se pueden quedar afuera. (...) Ponele... toma de decisiones financieras. Si lo sabías de antes, entonces ya lo sabías; y si no lo sabías, es muy posible que no lo entiendas acá...”*

Retomo: *“Más allá de estos módulos que implican ‘saberes numéricos’ —perdón por lo pedestre de la expresión— hay otro tipo de contenidos, en los que lo central parece estar en la construcción discursiva. ‘Liderazgo’, ‘Recursos Humanos’, ‘Marketing’, el módulo que dicta Nicolás, incluso alguna partecita de ‘Toma de decisiones’... acá lo que los profesores esperan*

⁸³ Como señalé en capítulos anteriores, “capacitación ejecutiva” es la denominación habitual para aquellos programas universitarios que no otorgan certificaciones académicas y que no suelen exigir a los cursantes la aprobación de pruebas de evaluación del aprendizaje.

es que los participantes modifiquen una determinada narrativa para pensar la realidad. A ver si me hago entender: que pasen de 'mirar así' a 'mirar asá', y que esa mirada los lleve a actuar de manera diferente.” Interviene Cecilia: “O sea... que entiendan un modelo que les brinde una mirada para leer las situaciones cotidianas... y para operar en situaciones cotidianas.” Le contesto: “Algo así. Que la clase cambie las representaciones de los participantes, y que las nuevas representaciones conduzcan a nuevas acciones. Varios lo llaman ‘cambiar el modelo mental’.”

Continúo caracterizando a un tercer grupo de módulos: aquéllos integrados por contenidos que apuntan a “poner en palabras” ciertos saberes tácitos vinculados con la relación entre personas. “Negociación”, “Cómo mantener una entrevista de evaluación del desempeño”, “Toma de decisiones en equipo” y “Generación de confianza” constituyen algunos ejemplos. Comenta Cecilia: *“Ahí tenés que poner más el cuerpo... Creo que éstos son los contenidos con los que más se copan...”* Nicolás añade: *“Sí, probablemente. Dan lugar a una dinámica más ágil.”*

Intervengo, no sin algún grado de incomodidad: *“El problema acá es que sí, se copan, pero la dinámica no garantiza el aprendizaje. El hecho de que hagan bien un role – play⁸⁴ no nos asegura que fuera del aula vayan a desempeñarse de la misma manera. El aprendizaje de una habilidad interpersonal requiere, primero, que la gente entienda por qué es mejor conducirse de una manera y no de otra; y después, que tenga ocasiones suficientes de práctica y de reflexión sobre su práctica. El tema es que en unas pocas horas de clase no alcanza el tiempo ni para demasiada práctica ni para demasiada reflexión...”* Me interrumpe Diana: *“A ver si te entiendo... vos lo que decís es que en este tipo de módulos falta tiempo...”*

Reúno coraje y le respondo: *“Yo lo que digo es que, en el caso de los módulos ‘numéricos’, el que no tiene formación previa se queda afuera y el que sí la tiene no recibe contenido nuevo. En el caso de los módulos ‘discursivos’ no hay tiempo suficiente como para que los participantes cambien el ‘modelo mental’ —que es lo que los profesores esperan— porque las*

⁸⁴ Al aludir al *role – play* (juego de roles), me refiero aquí a una actividad de aula consistente en dramatizar una situación con el propósito de que el aprendiz ejercite y evidencie una determinada manera de conducirse.

representaciones no cambian de un momento para el otro. Y en el caso de los módulos de 'habilidades interpersonales', no alcanzan a advertir qué deberían cambiar en la manera de vincularse con los demás ni por qué. Tampoco ejercitan lo suficiente como para modificar su propio comportamiento."

Guardamos silencio durante unos instantes. Nicolás y Cecilia continúan tomando nota. Diana me pregunta: *"Entonces vos lo que decís es que no aprenden...o por lo menos no te das cuenta de qué aprenden..."* Asiento y agrego: *"Yo lo que digo es que el formato de estos programas se plantea objetivos que no puede cumplir. No es una cuestión específica del PFN. Por ahora y 'en borrador', lo que pienso es que la capacitación ejecutiva podrá generar un montón de cosas, pero no creo que genere un aprendizaje de los contenidos que se enuncian en los temarios."*

Interviene Cecilia. Explica, que, para ella, es posible que se produzcan aprendizajes de los cuales ni los docentes ni los participantes sean siquiera conscientes. *"Que la persona no sea capaz de decir qué aprendió, ¿es sinónimo para vos de que no aprendió? Para mí no. Puede ser que en la acción pueda hacer cosas distintas y no sepa decirlo. En un programa como éstos, algo se te modifica. Alguna cosa en la cabeza... Quizás en el momento decís 'esto con qué se come', pero seis meses más tarde enfrentás de manera diferente la misma situación."*

Nicolás se manifiesta de acuerdo con ella: *"Sí, en los programas largos eso ocurre. (...) El interés de una materia puede aumentar después de haber cursado otras materias. (...) Recién al año siguiente están dándose cuenta de que hay un montón de cosas que están viendo distinto. Están comprendiendo una mirada (...), un abordaje."*

Nuevamente toma la palabra Cecilia: *"Nosotros tres recibimos este programa hace muy poco. En la edición anterior el grupo era más sumiso, si querés, pero aprovechaba cualquier oportunidad para llevarse de los profes todos los elementos que podían. (...) De todas maneras, más allá de este grupo en particular, ahora estamos pensando en organizar alguna dinámica transversal —un proyecto empresario, una práctica profesional— directamente relacionada con la agenda propia de cada uno de los participantes. Esto los va a obligar a*

que haya horas de integración de temas, donde no sigamos dando contenidos y más contenidos sino que sean los participantes los que estén en una posición más protagónica. Que tengan que relacionar los temas y las herramientas con su agenda profesional”.

Diana la complementa señalando que, en última instancia, el PFN no se orienta a la profundización sobre los temas propios de una especialidad particular sino más bien a la “des-especialización”. *“Son todos gerentes”, advierte, “pero no llegaron al puesto gerencial con una formación integral de las distintas problemáticas de una empresa. Llegaron porque han sido exitosos en el desarrollo de su propia especialidad. Para poder dar un salto más abarcativo tienen que aprender a interactuar con quien es diferente. Si no saben ser buenos interlocutores van a tener limitaciones en su posibilidad de crecimiento. (...) Éste es un programa gerencial para que salgan del cascarón y entiendan la lógica general de la empresa.”*

La interrumpo para volver a aclarar que, más allá del caso puntual del PFN, las observaciones de campo me llevaron a reflexionar de un modo más general sobre la capacitación ejecutiva y su contribución al aprendizaje. *“Me refiero a lo siguiente”, explico. “Estos programas prevén ocho horas de una materia, dieciséis de otra, doce de otra. No hay un proceso de aprendizaje progresivo y gradual que el docente pueda monitorear y acompañar. Los profes hacen un esfuerzo enorme para meter en uno o dos días un contenido complejo y hacerlo ‘digerible’. El resultado: un vuelo rasante por un montón de temas que no sabemos hasta qué punto se aprenden. Sumale a eso que no se les puede exigir demasiado que lean o que estudien⁸⁵, de modo que todo tiene que ocurrir dentro del aula. Y sumale además la expectativa de divertirse, relacionarse y vincularse que los grupos traen.”*

Nicolás apunta que, así y todo, el PFN es percibido en el mercado como uno de los más exigentes en cuanto a tareas intelectuales. Diana reflexiona: *“Yo también a veces me pongo a pensar en la demanda de la gente y la exigencia. La gente de este grupo quiere divertido, pero*

⁸⁵ A diferencia de lo que ocurre en los programas de posgrado o de especialización con certificación académica —en los cuales el trabajo en aula es enriquecido y complementado con diferentes asignaciones individuales y grupales fuera del aula—, en la capacitación ejecutiva no es habitual incorporar exigencias adicionales a la cursada.

serio. Modelos académicos, pero también historias y casos. Juego, pero conceptualización. Recreación, y aprovechar el tiempo al máximo. Si les exigís, se quejan de que no les dan los tiempos. Si no les exigís, te dicen que en [otra escuela de negocios] les exigían más. Hay demandas que son imposibles de satisfacer; a veces siento que no hemos hecho con este grupo un contrato claro. (...) Y yo creo que ahí hay un ruido, porque a veces —y lo digo por mi experiencia cursando mis posgrados— lo que te rompe la cabeza no es la primera clase ni la segunda ni la tercera. Capaz te lleva más de un año darte cuenta de que pensás distinto con categorías de pensamiento diferentes.” Acota Nicolás que las encuestas de satisfacción, hechas “en caliente”, incitan a la gente a responder en forma inmediata sin que transcurra el tiempo necesario para que lo aprendido “decante” y se manifieste con claridad. Cecilia concluye: “Claro, las encuestas de si te gusta o no te gusta... Me sorprendió o no me sorprendió, me divertí o no me divertí. Me dieron la última tendencia... Seguro que ahí hay un ruido.”

4 – La actividad en el aula

Ese “ruido” al que aluden Diana y Cecilia —la mutua interferencia entre la racionalidad de la enseñanza y la satisfacción del participante concebido como cliente— da cuenta de una tensión consustancial a la actividad de “Abiertos”. El IUFE se define como una institución educativa dedicada a la formación de ejecutivos y directivos. Su oferta de programas apunta a transformar, de uno u otro modo, las capacidades de los destinatarios en relación con un determinado conjunto de contenidos relevantes para el Management. Al mismo tiempo necesita, para financiarse, que los productos que ofrece resulten lo suficientemente apetecibles como para que sus destinatarios continúen comprando y difundan sus virtudes entre sus colegas y conocidos.

Los cursantes, por su parte, se inscriben por las razones más variadas: cumplir con los requerimientos del área de Recursos Humanos, ampliar la red de contactos, “levantar la cabeza” para tomar distancia de la rutina laboral cotidiana, divertirse, aprender y concretar negocios, entre otras. Habida cuenta de la diversidad de expectativas, resulta comprensible que la calidad de la enseñanza no constituya el único parámetro para evaluar la satisfacción.

Puede, incluso, que determinadas demandas docentes —la de lecturas o resolución de ejercicios fuera del aula, o la de acotar el uso del celular durante la clase— fastidien a quienes concurren “obligados” o esperando diversión. La máxima que advierte que cada cliente es único y diferente de otros rige la actividad del IUFE en tanto empresa proveedora de servicios. Cecilia, Nicolás y los docentes deben entonces ocuparse no sólo de capacitar sino también de “fidelizar”, procurando que todos —y no sólo aquéllos que se matriculan esperando aprender— queden conformes.

La tensión entre la enseñanza y la “fidelización” se manifiesta con nitidez en la discrepancia entre el objetivo que los profesores enuncian y la dinámica que implementan en el aula. En páginas anteriores de este mismo capítulo hice alusión al cambio en las representaciones que varios de ellos buscan producir en los participantes. “Desarrollar un nuevo enfoque”, “cambiar de modelo mental”, “ver el mundo como lo ve el otro”, “cambiar de perspectiva” constituyen algunas de las expresiones que emplean cuando explicitan sus intenciones educativas⁸⁶. Desde el campo de la Didáctica, numerosos investigadores llaman la atención acerca de la complejidad implicada en un aprendizaje de esta índole y recomiendan estrategias de enseñanza que coloquen en primer término la “(...) problematización de lo real que conducirá a una mirada nueva de la realidad, permitiendo la construcción de nuevos objetos” (Astolfi, 2000:70).

Siguiendo a Bachellard —para quien el cambio en las representaciones entraña una “*catarsis intelectual*” que concluye con una ruptura epistemológica—, Astolfi (1997 y 2000) sugiere una enseñanza centrada en la promoción del conflicto sociocognitivo. La mera refutación racional de las concepciones previas de los alumnos no alcanza —sostiene— para generar el “*desapego*” y la “*disonancia*” que se requieren para una revisión conceptual profunda. Propone, entonces, la inmersión de los aprendices en tareas intelectualmente movilizadoras que desestabilicen sus creencias y los conduzcan a una reconstrucción alternativa. Para el

⁸⁶ Incluso en aquellos módulos que llamé informalmente “*numéricos*” los docentes apuntan, en última instancia, a un cambio en las representaciones. Sergio (“Análisis de problemas y toma de decisiones”) espera que los participantes puedan desmitificar el hecho de que las decisiones son racionales. Ignacio (“Finanzas”) apunta a dejar en claro que el saber financiero se asemeja más a las “*cuentas del almacenero*” que a la Física Nuclear. Sabrina (“Contabilidad”) espera que dejen de concebir a la Contabilidad como una aplicación técnica de fórmulas y la valoren como un tipo particular de abordaje para comprender la realidad.

diseño de este tipo de dispositivos el autor insta a los docentes mantener una actitud de alerta hacia ciertos principios tácitos que subyacen a la práctica educativa habitual: la “*lógica del hacer*” (el planteo de actividades que, aunque llamativas y entretenidas, resultan poco demandantes en términos intelectuales), la preocupación por la cobertura (la tendencia a tratar una gran cantidad de contenidos en desmedro de la profundización de unos pocos temas centrales), la confianza en la persuasión (la creencia en que bastan algunos contraejemplos para que los alumnos se rindan ante la evidencia y abandonen sus concepciones previas).

Litwin (1997) destaca el papel que le cabe a la negociación de significados en el contexto de la actividad de enseñanza. Señala que el profesor experto deja en suspenso su saber y su juicio crítico para dar lugar a que sea el alumno quien construya su propia interpretación, la enuncie y la revise reflexivamente. A fin de que este proceso de negociación tenga lugar, la autora indica que quien enseña debe centrar su atención en reconocer por qué el estudiante plantea lo que plantea, cuál es el origen de su afirmación, hacia dónde se dirige su pensamiento. Otorga particular relevancia a la pregunta docente “*(...) en tanto abre un nuevo interrogante, refiere a la epistemología de la disciplina, permite reconstruir conceptos o genera contradicciones tratando de recuperar las concepciones erróneas sobre un concepto con el objeto de reconstruirlas*” (Litwin, 1997:106).

Las diferentes propuestas didácticas de los autores a los que acabo de referirme presentan algunos elementos en común: enfatizan el carácter activo del aprendizaje y destacan el esfuerzo cognitivo que implica reflexionar sobre las propias creencias. Abogan por el diseño de clases intelectualmente exigentes que favorezcan la comprensión y la metacognición, a la vez que previenen contra los “*falsos centros de interés*” (Camilloni, 1997) a los que conducen aquellas secuencias de enseñanza más comprometidas con el impacto y la sorpresa que con la construcción de conocimiento. Por esta razón valoran las intervenciones docentes que apunten a acompañar un proceso que sólo concierne a quien aprende y que no puede ser inducido “desde fuera”.

La dinámica de los módulos del PFN resulta poco afín con este conjunto de recomendaciones. Es cierto que en el aula se despliega una actividad intensa y variada. Las explicaciones de los

docentes se alternan con ejercicios, juegos, trabajos grupales, debates, análisis de casos y proyección de videos. No obstante, cabe que nos preguntemos por la exigencia intelectual que estas tareas implican y por el resultado que arrojan en términos de comprensión y metacognición. Consideremos, para reflexionar sobre estos puntos, una de las propuestas más comentadas y valoradas por los cursantes: el “*juego del huevo*”. Se trata de una competencia entre equipos que tiene lugar durante el módulo “Operaciones”, y que consiste en el armado de un dispositivo apto para arrojar un huevo desde el primer piso y lograr que aterrice sano en la planta baja.

Antes de iniciarse el juego, Néstor —el docente— entrega a los cuatro equipos competidores un conjunto de materiales (seis huevos, madera balsa, papeles de rotafolios, cinta adhesiva gruesa, hojas de diario, una trincheta) y una página en la que figura el costo económico asignado a cada uno de estos recursos. Advierte que no se trata solamente de conseguir que el huevo no se rompa, sino también de gastar lo menos posible. Indica que concederá treinta minutos para que los participantes —trabajando en salas diferentes “*para no copiarse*”— diseñen y armen los aparatos, luego de lo cual procederán en conjunto a testear los resultados.

Transcurridos los treinta minutos Néstor sube al primer piso y arroja uno a uno los dispositivos armados por los equipos. Los cursantes, abajo, evalúan la caída con aplausos o lamentos según el caso. Después de felicitar al equipo cuyo huevo llega intacto, cada grupo competidor contabiliza el costo económico de los recursos que empleó y lo informa al resto.

Ya de vuelta en el aula, el docente inicia un análisis orientado a vincular el ejercicio con el contenido a aprender: “*El objetivo de esta actividad era (...) ganar una licitación. La NASA iba a elegir a una empresa capaz de mandar huevos a Marte y lograr que aterrizaran sanos y salvos en Marte. Había diferentes criterios, algunos económicos, otros de performance... (...) Punto uno, hay que determinar bien el objetivo. (...) ¿De dónde viene el objetivo de un proyecto? De una necesidad. Del cliente o mía. Viene de una necesidad o de una oportunidad que yo veo en la empresa. Punto dos, hay que (...) identificar bien la necesidad. Puede muchas veces ser evidente, y muchas veces no.*” Los cursantes, tan entusiastas pocos minutos antes, comienzan a bostezar y de a poco se enfrascan en sus computadoras o celulares. A pesar

del esfuerzo del profesor por mantener la atención a través de preguntas, la frecuencia de las interacciones disminuye progresivamente. Como consecuencia el docente abandona el uso de la pregunta, hasta que el diálogo deviene en un monólogo que se extiende hasta la hora del café. Meses más tarde, durante la cena de fin de cursada, el grupo recuerda el “*juego del huevo*” y lo califica de “*excelente*” aunque ninguno de sus integrantes puede explicarme cuál era el contenido que apuntaba a disparar o cuál fue el aprendizaje logrado.

El ejercicio descrito —como tantos otros en el PFN y en la capacitación ejecutiva en general— ofrece a sus destinatarios la oportunidad de desempeñar un rol activo en el aula interviniendo en una actividad entretenida y cooperativa a la vez. Sin embargo, a los efectos de la comprensión del contenido y de la interpelación a las propias representaciones, no parece proporcionar un resultado satisfactorio. Por otra parte, si bien el profesor de “Operaciones” se revela como buen animador y como buen expositor de la temática elegida, destina escasa atención a cuestiones tales como la problematización de las creencias del grupo o la devolución en cuanto al empleo de las estrategias cognitivas adecuadas.

En los módulos que no incluyen juegos —porque los temarios no lo habilitan o porque quienes los dictan no se sienten cómodos con ese tipo de propuestas— la actividad en el aula resulta igualmente intensa, aunque centrada fundamentalmente en el discurso del docente. En estas clases las exposiciones dialogadas se alternan con ejercicios grupales relativamente breves, cuya revisión debe acotarse al máximo a fin de que los cursantes no se cansen y los profesores lleguen a tiempo para explicar la totalidad de los contenidos. Por consiguiente, tampoco aquí quien enseña puede dedicarse a profundizar en las concepciones de los participantes ni a ofrecer oportunidades para su revisión⁸⁷.

Es posible advertir así una inconsistencia entre propósitos de enseñanza sumamente ambiciosos y una dinámica de aula que no demanda al aprendiz el compromiso cognitivo

⁸⁷ Algunos profesores —como Nicolás o Ezequiel— asignan lecturas o ejercicios para que los cursantes asistan a la clase habiendo tomado contacto con el tema a desarrollar. Sin embargo, son tan pocos quienes cumplen con la asignación que los docentes se ven obligados a reemplazar las actividades de análisis, debate o profundización previstas por una narración informativa del contenido.

necesario para cumplirlos. El trabajo intelectual de los participantes queda relegado, mientras que parecen adquirir prioridad consideraciones tales como “ahorrarle al grupo la lectura”⁸⁸, “librar una batalla contra el aburrimiento” (Litwin, 1997) o generar ocasiones para la interacción con miras al “networking”. Podríamos atribuir esta discrepancia a la posibilidad de que los docentes —especialistas reconocidos en las temáticas que enseñan— no hubieran recibido suficiente formación en Didáctica. Sin embargo, la mayor parte de ellos ejerce la docencia en cursos de grado o posgrado con resultados comprobables en cuanto al aprendizaje de contenidos y abordajes disciplinares. Quizás entonces la clave no resida en la habilidad del profesor sino más bien en el formato de cursada, que plantea a quienes enseñan demandas contradictorias.

Páginas atrás hice alusión a la tensión entre enseñar y “fidelizar”. La actividad de enseñanza orienta la tarea del agente educativo en una determinada dirección: la que marcan los objetivos de aprendizaje que cada programa enuncia. Para cumplir con el compromiso formal que el IUFE asume con sus destinatarios —“al finalizar el PFN los participantes habrán logrado (...)”— los docentes necesitan poner en juego un conjunto de intervenciones probablemente afines con las que implementan en sus cursos universitarios, y alineadas a la vez con las recomendaciones expertas que detallé en este mismo capítulo. Sin embargo, la enseñanza no se basta a sí misma. A menos que el participante se disponga a aprender, esté decidido a implicarse como protagonista en el desarrollo de sus capacidades y acepte la guía que el profesor pueda brindarle, el ejercicio del rol resulta inviable y la oferta educativa pierde sentido.

La “fidelización”, en cambio, apunta a satisfacer al cliente cualquiera sea su expectativa. Para eso, y tal como señala Helen en el módulo de Marketing a su cargo, es preciso no sólo brindarle un buen servicio sino también “ponerse en su zapato” para identificar qué le agrada y sorprenderlo constantemente. En el caso de aquellas personas cuya demanda al PFN está asociada al aprendizaje, la tarea de “fidelizar” y la de enseñar confluyen: para quien se

⁸⁸ El autor de la expresión que transcribo (que solicita que no lo identifique) me comenta que, en algunos momentos dentro del aula, encuentra similitudes entre su tarea y la de una maestra particular que reproduce un contenido “digerido” para que el alumno no tenga que esforzarse demasiado en entenderlo.

inscribe buscando aprender, la calidad de la enseñanza constituye el principal parámetro a través del cual evalúa la satisfacción propia. Sin embargo, los integrantes del “*grupete PFN 2011*” formulan al programa pedidos diversos que difieren —e incluso contradicen— los requerimientos del aprendizaje. Las intenciones de quienes se matriculan esperando relajarse y divertirse interfieren con la realización de ejercicios exigentes que requieran concentración. De la misma manera, quienes se sienten desbordados de trabajo en sus oficinas y declaran que han sido inscriptos contra su voluntad consideran desmedida y agobiante a cualquier tarea adicional a la sola cursada.

Estos casos y otros similares colocan en primer plano la tensión que identifica Willis (2005) entre los diferentes planos de la práctica institucional. El “*nivel oficial*” —el de las comunicaciones manifiestas y los intereses declarados del programa— confronta al “*nivel cultural*” concerniente a los modos a través de los cuales los destinatarios se “*apropian*” de los propósitos formales y de las regulaciones de la institución. Semejante confrontación enmarca la tarea de los profesores, dando lugar a un conjunto de preocupaciones prácticas (“*nivel pragmático*”) que los induce a la búsqueda de alternativas que articulen su responsabilidad docente con su papel de prestadores de servicios en una empresa que compite por las preferencias del cliente.

Los diseños que elaboran para hacer frente a tales preocupaciones presentan formas variadas. Algunos buscan aliviar el trabajo del aprendiz y se abocan a narrar un contenido “*de final feliz*” (Litwin, 1997), desprovisto de las dificultades y contradicciones inherentes a cualquier disciplina. Otros —conscientes de la importancia que los cursantes asignan al intercambio en el aula— plantean consignas grupales, efectivas en términos de la construcción de vínculos aunque dudosas en cuanto al aprendizaje del tema. Finalmente, otros centran el foco en sus propias habilidades de animación y adoptan un formato en el cual los chistes, los relatos humorísticos y los juegos desplazan a la comprensión como eje de la clase⁸⁹.

⁸⁹ Éstas y otras iniciativas afines son fundamentadas por los docentes apelando a los principios de una “*enseñanza moderna*” supuestamente superadora de la “*enseñanza tradicional*”: “*Hoy cualquier libro de Pedagogía te explica que aprender no tiene por qué ser aburrido*”, “*Hoy ya no pensamos que la letra entra con sangre*”, “*Cuando la pasás bien aprendés más*”. Es posible que semejantes argumentaciones —tan influidas por las preocupaciones pragmáticas como lo está el diseño de las

De todas maneras, como señala Nicolás, “*más allá de la Didáctica y de las opiniones personales que yo como director o vos con tu formación docente podamos tener, el que evalúa es el cliente y tenemos un cliente... que no es fácil... y que se va conforme.*” Efectivamente, desde la perspectiva de los destinatarios el PFN merece ser calificado como excelente y difundido entre sus redes de contactos. Podrán olvidar los contenidos, desconocer los propósitos didácticos del “*juego del huevo*” o quejarse del docente “*autoritario*” que no les permite distribuir la atención entre la clase y el trabajo. Sin embargo, agradecen al programa el haberlos conectado no sólo con un conjunto de temáticas relevantes para el Management sino también con un equipo docente “*impecable*” y con “*un grupo de gente espectacular*”. Podrán reconocer dificultades para identificar qué aprenden aunque no ponen en duda el hecho de que aprenden, “*actualizan*” y “*refuerzan*” determinados saberes. En suma: al margen de los señalamientos de los expertos en Didáctica y de mis propias apreciaciones como “*teacher*”, los cursantes reconocen en el PFN la aptitud para promover determinados cambios y utilizan para designarlos el término “*aprendizaje*”.

clases— obturen la reflexión crítica sobre su quehacer, perpetuando así una práctica que naturaliza el “*equilibrio*” en desmedro de una comprensión profunda de los contenidos disciplinares.

Capítulo IV – Conclusiones: El aprendizaje en la práctica

1 – Aprendizaje individual y participación

Es posible que, para dar cuenta de esos aprendizajes reconocibles y a la vez inespecíficos que los actores identifican, precisemos de una teoría que nos permita ir más allá de los objetivos y los contenidos de los módulos. Es también posible que tengamos que acudir a marcos disciplinares alternativos al de la Didáctica, cuyo objeto de estudio —la práctica de la enseñanza— remite necesariamente a la intencionalidad docente.

Desde otras disciplinas, diversos estudiosos del aprendizaje nos ofrecen un encuadre diferente a través de sus trabajos etnográficos en entornos de actividad no didácticamente estructurados⁹⁰. Intentando desnaturalizar la creencia según la cual el aprender constituye un resultado de la enseñanza, resaltan la presencia del aprendizaje en cualquier instancia de la vida cotidiana de las personas.

“Es difícil (...) evitar la conclusión de que el aprendizaje está presente en todas las actividades, aunque con frecuencia no se lo reconozca como tal. La actividad situada implica siempre cambios en el conocimiento y la acción (...), y los ‘cambios en el conocimiento y la acción’ son centrales para lo que entendemos como ‘aprendizaje’. (...) Hemos llegado a la conclusión de que (...) no existe el llamado ‘aprendizaje’ sui generis sino una cambiante participación en los ambientes culturalmente determinados de la vida cotidiana. O, para expresarlo de otro modo, de que la participación en la vida cotidiana puede ser concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje.”

(Lave, en Chaiklin y Lave, 2001:17 y 18).

⁹⁰ Lave (1991) se aboca a estudiar el aprendizaje del oficio de sastre entre los gola y vai de Liberia. Cain (1991) se dedica al aprendizaje a través del cual un adicto a la bebida se convierte en un ex – adicto participando en el programa de Alcohólicos Anónimos. Marshall (1972) se centra en analizar qué y cómo aprenden los despostadores que ingresan a trabajar en el sector de carnicería de un supermercado. Hutchins (2001) se dedica al aprendizaje de la navegación, y Engeström (2001) al de la práctica médica de la asistencia básica. Todos estos estudios advierten que, más que la intervención de un agente educativo, es el tipo de participación en la práctica en cuestión lo que da lugar a la posibilidad de aprender.

Al concebir al aprendizaje como un *aspecto* de toda actividad —y no ya como un *tipo particular* de actividad—, estos autores rechazan tres supuestos que, según sostienen, subyacen a la práctica educacional. El primero es aquél que postula a la construcción del conocimiento como un proceso fundamentalmente intelectual en el que el cuerpo, las emociones y las interacciones desempeñan un papel secundario. Resaltan en cambio la implicación de la persona como un todo, en tanto aprender equivale a “*transformarse en un participante pleno, una clase de persona*” respecto de una determinada práctica social.

“Las actividades, las tareas, las funciones y las comprensiones no existen de manera aislada; son parte de un sistema más amplio de relaciones en el cual cobran significado. Esos sistemas de relaciones surgen y se reproducen y desarrollan dentro de comunidades sociales (...). Aprender implica entonces transformarse en una persona diferente con respecto a las posibilidades que ese sistema de relaciones habilita.”

(Lave y Wenger, 1991:53.
Original en inglés).

El segundo supuesto que cuestionan es aquél según el cual el currículum de enseñanza es equivalente a aquello que se aprende. Advierten que la práctica cotidiana ofrece una multiplicidad de ocasiones para aprender, al margen de las intenciones del agente educativo y de sus diseños curriculares⁹¹.

Finalmente, descartan la creencia según la cual instructores y aprendices comparten, por el hecho de confluir en la actividad de aula, los mismos objetivos y una motivación similar. Enfatizan las motivaciones múltiples que orientan la participación de las personas en las prácticas sociales, y advierten a la vez sobre los efectos no intencionales que los programas de enseñanza pueden ejercer sobre la disposición de quienes aprenden⁹².

⁹¹ Los autores no niegan que las actividades didácticamente planeadas puedan facilitar el aprendizaje. Sin embargo, sugieren prestar atención a la índole del aprendizaje que promueven. Respecto de la escuela —institución educativa por antonomasia—, sostienen que su principal logro no radica en la enseñanza de contenidos curriculares sino que se vincula más bien con los modos a través de los cuales la “*comunidad de los adultos*” se reproduce a sí misma.

⁹² Al referirse a la institución escolar y sus efectos no deseados, Lave y Wenger (1991) aluden a la mercantilización del aprendizaje. Señalan que la participación del alumno en la escuela no está necesariamente impulsada por el deseo de aprender sino más bien por la necesidad de cumplir con la transacción consistente en aprobar los exámenes para graduarse. El conocer y el aprender quedan así despojados de su valor de uso, a la vez que cobra importancia su valor de cambio.

Tal como queda de manifiesto, el aprendizaje no es definido aquí en términos de los procesos de comprensión y metacognición necesarios para abordar un contenido. Para este grupo de teorías —que centran el foco en la práctica social en tanto ámbito de creación y “uso” de un conocimiento situado—, aprender equivale a desarrollar una membresía a través de la participación en una comunidad de práctica.

“Al emplear el término ‘comunidad’ no estamos refiriéndonos a una entidad primordial con una cultura común. Asumimos que los miembros tienen intereses diferentes, contribuyen a la actividad de diversas maneras y sustentan distintos puntos de vista. (...) El término ‘comunidad’ no implica necesariamente co-presencia, ni un grupo identificable y bien definido, ni límites socialmente visibles. Sí implica participación en un sistema de actividad acerca del cual los participantes comparten comprensiones relativas a lo que hacen y a lo que eso significa en sus vidas y para sus comunidades. (...) Una comunidad de práctica es un conjunto de relaciones entre personas, actividad y mundo, a través del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica tangenciales o superpuestas. Una comunidad de práctica es una condición intrínseca para la existencia del conocimiento (...) porque provee del soporte interpretativo para otorgar sentido a su herencia. Así, la participación en una práctica cultural en la cual reside un determinado conocimiento es un principio epistemológico del aprendizaje.”

(Lave y Wenger, 1991:98.
Original en inglés).

Ahora bien: ¿en qué consiste ese proceso que conduce, a la vez, al aprendizaje y a la inserción en un sistema de actividad⁹³? En primer lugar, es preciso que el sujeto que aprende se represente su propio futuro como ligado al de la comunidad de práctica; es en el deseo de formar parte donde radica la principal motivación para aprender. Por otro lado, es también necesario que el sistema de actividad ofrezca oportunidades para desarrollar una inclusión creciente transitando desde modalidades relativamente periféricas de intervención —observar, escuchar, acatar lo instituido, imitar— hasta otras más riesgosas y comprometidas. A través de

⁹³ Mientras que las teorías de la práctica situada (Lave, 1991; Lave y Wenger, 1991; Chaiklin y Lave, 2001) utilizan la noción de “comunidad de práctica”, las teorías de la actividad (Engeström, 2001; Leontiev, 1981; Wertsch, 1981) emplean “sistema de actividad”. Ambos términos aluden a una configuración social —que se despliega históricamente sobre la base de contradicciones— que integra a los sujetos, a los objetos, y a las herramientas materiales y simbólicas en una totalidad en el seno de la cual ciertos emprendimientos humanos se definen como valiosos y la participación en ellos es reconocible como competencia (Wenger, 2001).

este tránsito el recién llegado aprende el contenido de la práctica, a la vez que desarrolla una identidad en tanto miembro del sistema.

Analicemos, a la luz de estas reflexiones, el aprendizaje en el contexto del PFN. Los cursantes de la edición 2011 llegan al programa con intereses diversos, aunque similares en cuanto a la relevancia que asignan a la conexión y al “*networking*”. Comparten la creencia según la cual “hoy”, a diferencia de “antes”, los intercambios afectivos desempeñan un papel central en la concreción de negocios y en el desarrollo de la “*empleabilidad*”. Valoran la posibilidad de entrar en contacto —ya que “*en un mundo de redes, solo no hacés nada*”— y saben que el IUFE les asegura la constitución de un grupo homogéneo en cuyos integrantes se puede confiar. Por consiguiente, la inclusión en la red institucional y la generación de relaciones perdurables entre compañeros justifican suficientemente el tiempo y el esfuerzo que pueda implicar la cursada.

Los docentes que los reciben difieren, también, en sus motivaciones individuales. Algunos valoran la posibilidad de mantenerse cerca de las empresas evitando así “*encerrarse en la academia donde es más difícil innovar*”. Otros utilizan al IUFE como “*vidriera*” que les permite mostrarse ante los potenciales compradores de consultoría y de capacitación. Para otros, los honorarios resultan más “*interesantes*” que aquéllos que cobran en grado o posgrado. De todas maneras y cualquiera sea el caso, todos ellos comparten la preocupación relativa a conciliar enseñanza y “*fidelización*”. Saben que los cursantes se inscriben orientados por propósitos diversos y que es preciso satisfacer a todos. Son asimismo conscientes de la importancia del “*networking*” y del “*privilegio de pertenecer*” a la red del IUFE. Con arreglo a estas consideraciones priorizan el empleo de dispositivos didácticos que, en alguna medida al menos, satisfacen los requerimientos de quienes buscan “*joda*”, de los que pretenden “*seriedad*” y de aquellos inclinados al “*equilibrio*”. Los juegos y los ejercicios con foco en lo grupal que eligen para sus clases no sólo parecen responder a las variadas expectativas de los cursantes; se adecuan también a las prescripciones de una “*enseñanza moderna*” que asume que “*cuando la pasás bien aprendés más*”, y guardan coherencia con el papel que las corrientes actuales del Management otorgan a la comunicación y al trabajo en equipo.

Así, sobre la base de los intereses de los actores y con el respaldo de los planteos disciplinares del mundo de los negocios, la interacción se erige como principio rector de la práctica específica del PFN. Dentro del aula, el mobiliario y la distribución del espacio inducen casi exclusivamente a la tarea grupal⁹⁴. En la “cafetería” quienes cursan juntos desayunan y almuerzan juntos, acompañados por sus docentes en las mesas que se asignan al programa que los convoca. El equipo de gestión de “Abiertos” se mantiene, además, atento a cualquier ocasión de intercambio extraordinaria: cuando comento que Luis, Alex y Mariano destacan las iniciativas que implementa otra escuela de negocios para favorecer el “networking”, Cecilia planifica de inmediato un “after-office”⁹⁵ con picada y cerveza. En otros términos: si bien la estructura formal del PFN mantiene los cánones de una práctica educativa, la actividad del sistema se organiza apuntando al diseño de oportunidades para interactuar.

Quizás ahora se comprenda mejor la discrepancia —a la que me referí en el capítulo anterior— entre las secuencias de clase que sugieren los especialistas en Didáctica y aquellas que los profesores llevan adelante. En un entorno social estructurado en torno al valor de la *interacción*, la *enseñanza* propiamente dicha no aporta tanto como la dinamización del grupo o la promoción de los intercambios. Se espera del docente que ejerza el rol de facilitador, que cree condiciones para que las personas entren en contacto.

El aula, despojada de su carácter específicamente “instructivo”, funciona como contexto en el cual diferentes “voces” —docentes, cursantes, equipo de gestión de “Abiertos”, autores citados por los profesores— confluyen en una trama que produce conocimiento situado a la vez que produce vínculos. El desarrollo del contenido, entonces, no ocupa el lugar de privilegio que las instituciones educativas suelen asignarle. Más bien parece operar como

⁹⁴ A la vez, desincentivan la tarea individual. El docente que plantea un ejercicio a realizar individualmente tiene recordar una y otra vez la consigna, de modo de poder contrarrestar la “invitación al diálogo” implícita en la disposición de la sala. Del mismo modo, el participante que manifiesta que prefiere trabajar solo se expone a ser tildado —un poco en serio y otro poco en broma— de “individualista” o de “cortado”.

⁹⁵ En el ámbito de las empresas, “after-office” suele ser el término mediante el cual se alude a los encuentros informales y recreativos que los compañeros de trabajo comparten en algún bar cercano a la oficina luego de finalizada la jornada laboral. El “after-office” organizado por Cecilia, sin embargo, tiene lugar en la “cafetería” del IUFE.

“pretexto” para la promoción de interacciones, así como también como “sustrato ideológico” sobre el cual tales interacciones se edifican.

En su condición de “pretexto”, el contenido de los módulos funciona en algunos casos como medio para que los cursantes refuercen su identidad de miembros del “*grupete 2011*” por oposición a la institución. Vale como ejemplo la clase de la clase de “Liderazgo” a cargo de Ezequiel, cuya exhortación a la “*gestión del cariño*” contradice la perspectiva de los cursantes respecto de la mejor manera de conducir al personal de convenio. En ocasiones como éstas, la tensión entre los dos sistemas de representaciones “enseña” a los participantes que el saber disciplinar guarda escasa relación con la vida real en la empresa tal como ellos la perciben. Este tipo de aprendizaje establece las fronteras entre un “nosotros” ocupado en lidiar con la realidad —el grupo de gerentes que cursa el programa— y un “ellos” comprometido con un relato que “*está muy bien, pero en los libros*”.

Otras veces, en cambio, el contenido actúa fortaleciendo la pertenencia a la red del IUFE. En la clase de Helen —por tomar un ejemplo más de los que traté en este trabajo— la confluencia entre el planteo disciplinar del Marketing que trae la profesora y las experiencias relatadas por el grupo genera sonrisas, gestos de asentimiento y guiños cómplices. Los “*participantes*” celebran entonces que en las clases se incluya a “*autores que saben, que no te venden una realidad que no existe*”. Se torna así visible aquello que asemeja a todos los actores en tanto “*hombres y mujeres de empresas*”, y el IUFE queda representado como el espacio ideal para relacionarse entre “iguales”.

En su condición de “sustrato ideológico” para las interacciones, los contenidos reproducen un conjunto de creencias que no se somete a discusión y que otorga fundamento al quehacer empresarial actual. En capítulos anteriores me referí a la recurrencia con la que aparece, en el temario de diversos módulos, la naturalización de un “antes” impersonal como opuesto a un “ahora” en el cual relaciones personales y negocios se imbrican⁹⁶. Señalé que en tal oposición

⁹⁶ Incluso en la clase de “Finanzas” —que podría considerarse más “técnica” que “ideológica” en tanto gran parte del contenido se vincula con fórmulas y operaciones— el profesor señala: “*Supongamos que no tengo activos, tengo solamente una computadora que vale \$ 5000. Pero tengo un amigo muy*

—asociada a la narrativa del “*capitalismo flexible*” (Harvey, 1998 y 2007)— radica la premisa básica del “*tercer espíritu del capitalismo*” (Boltanski y Chiapello, 2002 y 2005). Procuré además poner de manifiesto que la dinámica de las clases concuerda con esta postulación de la centralidad de los afectos: mostré cómo los docentes facilitan la “*gestión del cariño*” dentro del aula, y advertí sobre la ausencia de análisis críticos que permitieran reflexionar sobre los supuestos y las condiciones de producción de la “*ideología managerial*” (Gantman y Fernández Rodríguez, 2008).

Plasmada en el currículum de enseñanza y “actuada” en las diversas instancias que el programa ofrece, esta cosmovisión que los actores parecen compartir constituye a la vez una causa y un efecto de la práctica específica del PFN. En tanto causa, opera —al igual que otras “*afinidades*”— como componente de un “perfil de entrada” que asegura a quienes se inscriben la homogeneidad que necesitan para abocarse sin sobresaltos a la construcción de relaciones de confianza. En tanto efecto, ratifica y renueva su validez año a año toda vez que un grupo de cursantes se integra a la red de ex – alumnos de la institución y Pilar concreta matriculaciones nuevas.

Las perspectivas de la actividad situada nos permiten, como intenté mostrar, dar cuenta de aquellos aprendizajes que se producen más allá de las intenciones educativas declaradas. Los cursantes se inscriben en el PFN impulsados por motivaciones muy diversas, aunque similares respecto del valor que asignan —merced a su adhesión a las premisas del “*tercer espíritu del capitalismo*”— a los intercambios propios del “darse”. Al amparo de las garantías que el IUFE ofrece en términos de “*afinidades*” inician, “*todos duritos*” al principio, un proceso de implicación progresiva en el seno de una práctica organizada alrededor del valor de la interacción.

vinculado que me consiguió un contacto, y gracias a mis contactos y a los de mi amigo me conseguí un contrato de 10 palos por año. ¿Cuánta plata tengo? ¿Solamente los \$ 5000 de la computadora? No. Tengo la computadora, pero tengo un contrato, y además tengo amigos y contactos. Todo eso es plata. Mi negocio vale entonces mucho más que \$ 5000.”

Toman contacto con las herramientas materiales y simbólicas que el programa les ofrece, intervienen en la creación de conocimiento⁹⁷, perfeccionan sus habilidades, desarrollan capacidades nuevas. Así, por efecto de la coparticipación, cada uno de ellos queda convertido al concluir la cursada *“en una persona diferente con respecto a las posibilidades que ofrece ese sistema de relaciones”* (Lave y Wenger, 1991:53; original en inglés).

Los aprendizajes inespecíficos que Cecilia y los cursantes identifican pueden ser comprendidos, entonces, en términos del cambio que se opera en las personas a medida que asumen un compromiso creciente con el sistema de actividad. Al involucrarse en la práctica específica que el entorno les brinda, cada cursante aprende a insertarse en la red del IUFE y a constituir, simultáneamente, una sólida trama entre compañeros. El PFN produce esta doble membresía, a la vez que “produce” a los sujetos en su calidad de integrantes de un “nosotros” que los incluye. La pregunta relativa a *qué aprenden quienes se inscriben en el programa* puede por consiguiente ser respondida en términos del proceso de “devenir miembro”: aprender equivale a adquirir una *“identidad de participación”, es decir, una identidad constituida mediante relaciones de participación*” (Wenger, 2001:81).

2 – Aprendizaje colectivo: producción y reproducción

La participación concierne no sólo a la persona que aprende sino también a la práctica de la comunidad, que se reproduce incorporando a nuevos miembros y se transforma mediante las perturbaciones que éstos generan.

“Entre los componentes de un sistema de actividad, la construcción prosigue sin cesar. Los seres humanos no sólo usan los instrumentos; también, a sabiendas o no, los renuevan y desarrollan constantemente. No sólo obedecen las reglas sino también las

⁹⁷ En esta perspectiva de la práctica situada, el término “conocimiento” alude a los relatos, las anécdotas, las habilidades, el lenguaje, las coincidencias y discrepancias entre los contenidos de la enseñanza y “la realidad”, las maneras de habitar el aula, y todo aquello que se construye como resultado de la participación en la práctica: *“(…) el conocimiento y el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes. No se los puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos”* (Lave, 2001:21).

moldean y reformulan, etc. Pero la vida de los sistemas de actividad también es discontinua. Además de la acumulación y el crecimiento, hay crisis, perturbaciones y transformaciones cualitativas. Un sistema de actividad no es sólo una formación persistente: también es una formación creativa, productora de novedades”

(Engeström,
en Chaiklin y Lave, 2001 :83).

En efecto, la modalidad específica de desempeño que adopta el “*grupete 2011*” interpela a la actividad del sistema y somete a prueba al repertorio de herramientas elaborado a lo largo del tiempo. La “*orientación al aprendizaje cero*”, las bromas que hostilizan a los extraños, la permanente presencia del “*Bailando*” en las conversaciones, plantean nuevos problemas forzando la búsqueda de respuestas diferentes por parte de los docentes y del equipo directivo.

Sin embargo, la pertinencia de las innovaciones que los agentes educativos decidan introducir está acotada por la identidad de la práctica, construida históricamente en torno a propósitos educacionales explícitos. Si un profesor —por ilustrar con un ejemplo inverosímil— siguiera el consejo de Camilo y propusiera sustituir su clase por un buen partido de golf, no lograría ser tomado en serio a menos que lograra fundamentar el sentido de su propuesta en el encuadre de un programa de formación. Igualmente insólito resultaría que un docente sugiriera incorporar a la currícula un módulo de canto gregoriano sin que quedaran suficientemente claras sus relaciones con el Management. En síntesis: ni los componentes de la práctica se consolidan de una vez y para siempre, ni su renovación resulta de un proceso de creación *ex nihilo*. Producción y reproducción se implican mutuamente, como dos aspectos del mismo fenómeno. La reproducción resulta “productiva” en tanto la continuidad del sistema está supeditada a la “*construcción renovada de resoluciones a los conflictos subyacentes*” (Lave y Wenger, 1991:58; original en inglés). La producción resulta “reproductiva” por el hecho de que “*deja una huella histórica de artefactos —físicos, lingüísticos y simbólicos— y de estructuras sociales que constituyen y reconstituyen a la práctica a través del tiempo*” (Lave y Wenger, 1991:58; original en inglés).

El par “reproducción – producción” nos conduce nuevamente a la tensión entre las dos lógicas que se entrecruzan en la actividad del programa: la enseñanza y la “*fidelización*”. Como ámbito *educativo*, el PFN se organiza formalmente según los lineamientos de un tipo

particular de práctica cuya historia, edificada durante siglos, se funda en una visión del aprendizaje según la cual

“(…) un aprendiz internaliza el conocimiento, ya sea ‘por descubrimiento’, ya sea ‘transmitido’ por otros, o ‘experimentado en interacciones’ con los otros. (...) El aprendizaje como internalización es interpretado demasiado fácilmente como un proceso no problemático de absorber lo dado, como una cuestión de transmisión y asimilación”.

(Lave y Wenger, 1991:47.
Original en inglés).

Tal como ocurre en la escuela, la universidad o cualquier otro entorno similar, la actividad del PFN asume la preexistencia de un contenido que ingresa al aula de la mano del docente para su adquisición por parte del alumno. En tanto educativa, la tarea del PFN concierne fundamentalmente a la reproducción de un *corpus* disciplinar producido y sistematizado previamente en un contexto diferente al de la clase.

La “*fidelización*”, en cambio, se relaciona en forma directa con la atención a expectativas cambiantes. “*Cada cliente es único*”, advierte la profesora de “Marketing”. “*Ponerse en sus zapatos*” implica desnaturalizar la creencia en la validez absoluta de los recursos acuñados y disponerse a inventar, edición tras edición, soluciones a la medida de los diferentes grupos. En un mercado “*dinámico*” como el que describe Diana, la continuidad del PFN —y en última instancia, del IUFE— está supeditada a la capacidad de la institución para satisfacer, incluso prever, las necesidades de los clientes anticipándose a las iniciativas de otras instituciones “*competidoras*”. Por consiguiente, mientras que la tarea de enseñar asume una cierta estabilidad del contenido y del formato didáctico de la práctica, la tarea de “*fidelizar*” exige a los docentes una “*flexibilidad*” acorde con las expectativas siempre cambiantes de compradores reales y potenciales⁹⁸.

⁹⁸ Si bien cualquier práctica social implica el interjuego entre producción y reproducción, en el caso específico del PFN la enseñanza parece asociada al aspecto reproductivo mientras que la “*fidelización*” se vincula con lo productivo. La mayor parte de las modificaciones entre una edición y otra provienen de las demandas de los cursantes (formuladas oralmente o mediante las encuestas de satisfacción) más que del replanteo del saber disciplinar.

La construcción discursiva referida a la imbricación entre trabajo, negocios y afectos parece officiar de “puente” entre las dos racionalidades. Estrechamente asociada a las disciplinas del Management, forma parte de la currícula que el programa transmite año a año en sus diferentes ediciones. Los profesores, al desarrollar el contenido específico de sus módulos, no sólo enseñan saberes técnicos; comunican también una configuración ideológica recurrente según la cual “hoy” —a diferencia de “antes”— la gestión de empresas requiere de la “*gestión del cariño*”.

Por otra parte, cuando los agentes educativos “*fidelizan*” no hacen más que poner esta ideología en acción. El contenido que enseñan —que coloca en primer plano a la empatía, al trabajo en equipo y a los “*encuentros para compartir*”— es el que ellos mismos “actúan” toda vez que, orientados por sus preocupaciones pragmáticas y convencidos de que “*el cliente elige en base a emociones*”, se abocan a la búsqueda del “*equilibrio*” entre los propósitos educativos formales y las expectativas cambiantes de los grupos.

La “*gestión del cariño*” se revela entonces como sustrato de la “*fidelización*” y de la enseñanza, de la producción de la práctica y de su reproducción, de la concreción de aprendizajes individuales y colectivos. Otorga fundamento al “*networking*” facilitando el tejido de redes de confianza generadoras de negocios y de “*empleabilidad*”. Dota de sentido al PFN en su doble carácter de programa formativo y “afiliativo”, y asegura la supervivencia del IUFE a la vez que su prestigio como institución educativa de excelencia.

Bibliografía de consulta y referencia

- Albrecht, Karl (1992): *Servicio al cliente interno*. Barcelona: Paidós.
- Albrecht, Karl (1994): *Todo el poder al cliente*. Barcelona: Paidós.
- Amadeo, Eduardo (1008): “Argentina, de la crisis a la cohesión social”. *Conferencia Permanente de Partidos Políticos de América Latina y el Caribe*, 48-84.
- Apple, Michael (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Argandoña, Antonio (2003): “The New Economy: Ethical Issues”. En *Journal of Business Ethics*, Springer, 44(1): 3-22.
- Ashforth, Blake y Humphrey, Ronald: “Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity”. En *The Academy of Management Review*, Academy of Management, 18(1): 88-115.
- Astolfi, Jean-Pierre (2000): *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Astolfi, Jean-Pierre y Peterfalvi, Brigitte (1997): “Estrategias para trabajar obstáculos: dispositivos y resortes”. En Camilloni, Alicia (comp.): *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza* (191-223). Barcelona: Gedisa.
- Bajtin, Mijail (1974): *La cultura popular en la Edad Media y Renacimiento*. Barcelona: Barral Editores.
- Baptiste, Ian (2001): “Educating Lone Wolves: Pedagogical implications of Human Capital Theory.” En *Adult Education Quarterly*, SAGE y American Association for Adult and Continuing Education, 51(3): 184-201.
- Barth, Fredrik (1976): “Introducción”. En Barth, Fredrik (comp.): *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales* (9-49). México: FCE.
- Bauman, Zygmunt (1999): *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Black, Sandra y Lynch, Lisa (2004): “What’s Driving in the New Economy? The Benefits of Workplace Innovation”. En *The Economic Journal*, Blackwell Publishing y Royal Economic Society, 114(493): 97-116.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Ève (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

- Boltanski, Luc y Chiapello, Ève (2005): "The New Spirit of Capitalism". En *International Journal of Politics, Culture, and Society*, Springer, 18(3/4): 161-188.
- Bourdieu, Pierre (1985): "The Social Space and the Genesis of Groups". En *Theory and Society*, Springer, 14(6): 723-744.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée.
- Bourdieu, Pierre (2003): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bouzas, Roberto (1993): "¿Más allá de la estabilización y la reforma? Un ensayo sobre la economía argentina a comienzos de los '90. En *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social, 33 (129): 3-28.
- Bowen, David, Siehl, Caren y Schneider, Benjamin (1989): "A Framework for Analyzing Service Orientations in Manufacturing". En *The Academy of Management Review*, Academy of Management, 14(1): 75-95.
- Bowen, David y Hallowell, Roger (2002): "Suppose We Took Service Seriously? An Introduction to the Special Issues". En *The Academy of Management Executive*, Academy of Management, 16(4): 69-72.
- Bruner, Jerome (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- Cain, Carole (1991): "Personal stories; Identity acquisition and self-understanding in Alcoholics Anonymous." En *Ethos*, 19(2): 110-34.
- Camilloni, Alicia (1997): *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Campbell, Collin (2001): "Introdução". En *A ética romântica e o espírito do consumismo moderno* (9-27). Río de Janeiro: Editora Rocco.
- Carozzi, María Julia (2005): "Talking Minds: The Scholastic Construction of Incorporeal Discourse". En *Body and Society*, SAGE Publications, 11(2): 25-39.
- Carrier, James (1995): *Gifts and Commodities. Exchange and Western Capitalism since 1700*. New York: Routledge.
- Cerruti, Marcela y Grimson, Alejandro (2004): "Buenos Aires, neoliberalismo y después. Cambios socioeconómicos y respuestas populares". En *Cuadernos del IDES número 5*, Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social.

- Collins, Alan, Brown, John Seely y Newman, Susan (1989): “Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics”. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cortés, Rosalía y Marshall, Adriana (1999): “Estrategia económica, instituciones y negociación política en la reforma social de los noventa”. En *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social 39(154): 195-212.
- Douglas, Mary (1968): “The Social Control of Cognition: Some Factors in Joke Perception”. En *Man, New Series*, Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 3(3): 361-376.
- Drucker, Peter (1993): *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Dufy, Caroline y Weber, Florence (2009): *Más allá de la Gran División. Sociología, economía y etnografía*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Dumont, Louis (1982): *Homo aequalis. Génesis y apogeo de la ideología económica*. Madrid: Taurus.
- Engeström, Yrjö (2001): “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”. En Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comp.): *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (78-118). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Erickson, Bonnie (1996): “Culture, Class and Connections”. En *American Journal of Sociology*, The University of Chicago Press, 102(1): 217-251.
- Fabre, Michel y Orange, Christian (1997): “Construcción de problemas y superación de obstáculos”. En Camilloni, Alicia (comp): *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza* (63-90). Barcelona: Gedisa.
- Fair, Hernán (2013): “La dinámica de consolidación de la hegemonía neoliberal y del liderazgo menemista en la Argentina (1993-1995). En *Papel político*, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá 18(2): 437-477.
- Falk, Pasi (1985): “Corporeality and Its Fates in History”. En *Acta Sociologica*, SAGE Publications, 28(2): 115-136.

- Farakas, Fahri (2011): “Positive Management Education: Creating Creative Minds, Passionate Hearts, and Kindred Spirits”. En *Journal of Management Education*, SAGE on behalf of OBTS Teaching Society for Management Educators, 35(2): 198-226.
- Farnell, Brenda (1999): “Moving Body, Acting Selves”. En *Annual Review of Anthropology*, Annual Reviews, 28: 341-373.
- Fernández Rodríguez, Carlos (2007): *Vigilar y organizar – Una introducción a los Critical Management Studies*. Madrid: Siglo XXI.
- Fineman, Stephen (2006): “On Being Positive: Concerns and Counterpoints”. En *The Academy of Management Review*, Academy of Management, 31(2): 270-291.
- Fleming, Peter y Sewell, Graham (2002): “Looking for the Good Soldier, Švejk: Alternative Modalities of Resistance in the Contemporary Workplace”. En *Sociology*, SAGE, 36(4): 857-973.
- Gamble, Andrew (2001): “Neo-Liberalism”. En *Capital & Class*, SAGE on behalf of Conference of Socialist Economics, 25: 127-134.
- Gantman, Ernesto (2002): “La creación de conocimiento administrativo en la República Argentina”. En *Documentos de Trabajo*, Universidad de Belgrano, 81:1-12.
- Gantman, Ernesto (2009): “Reflexiones sobre la evolución de las ideologías gerenciales desde el siglo XIX hasta el presente.” En *Energeia*, Fundación Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, 5(1): 96-115.
- Gantman, Ernesto (2010): “Scholarly Management Knowledge in the Periphery: Argentina and Brazil in Comparative Perspective (1970-2005)”. En *Brazilian Administration Review*, 7(2): 115-135 (www.anpad.org.br/bar).
- Gantman, Ernesto y Fernández Rodríguez, Carlos (2008): “Notas sobre la evaluación del conocimiento administrativo en la República Argentina y su comparación con el caso español (1913 – 2007)”. En *Cadernos EBAPE.BR*, 6(4): 115-135.
- Gerchunoff, Pablo y Torre, Juan Carlos (1996): “La política de liberalización en la administración de Menem”. En *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social, 36(143): 733-768.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1994): *Between Borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. Nueva York: Routledge.
- Gordon, Robert (2000): “Does the ‘New Economy’ Measure up to the Great Inventions of the Past?”. En *Journal of Economic Perspectives*, American Economic Association, 14(4): 49-74.
- Grassi, Estela y Neufeld, María Rosa (2003): “Corolario de la globalización neoliberal: La crisis social en la Argentina”. En Ramos, Laura (coord.): *El fracaso del Consenso de Washington. La caída de su mejor alumno: Argentina*. Barcelona: Icaria.
- Grey, Chris y Willmott, Hugh (2005): *Critical Management Studies: A Reader*. Oxford University Press.
- Grimson, Alejandro (2004): “La experiencia argentina y sus fantasmas”. En Grimson, Alejandro (comp.): *La cultura en las crisis latinoamericanas (176-193)*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Grossberg, Lawrence (1994): “Introduction: Bringin’ It All Back Home – Pedagogy and Cultural Studies”. En Giroux, Henry y McLaren, Peter (eds): *Between Borders. Pedagogy and the politics of cultural studies* (1-25). Nueva York: Routledge.
- Guber, Rosana (2001): *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guber, Rosana (2004): *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hardt, Michael (2002): “Trabajo afectivo”. En *Boletín del Instituto de Investigaciones de la ESAP – Grupo de Derechos Humanos*, Bogotá: Nova & Vetera, 47: 33-43.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio (2002): *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio (2002): “La multitud contra el imperio”. En *OSAL, Observatorio Social de América Latina*, Buenos Aires, FLACSO, 7: 159-166.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio (2004): *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona: Debate.
- Harvey, David (1998): *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Harvey, David (2007): *Breve historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal.

- Hassard, John, McCann, Leo y Morris, Jonathan (2007): “At the Sharp end of new organizational ideologies – Ethnography and the study of multinationals”. En *Ethnography*, SAGE, 8(3): 324-344.
- Howell, Signe (1997): “Introduction”. En Howell, Signe(ed): *The Ethnography of Moralities* (1-21). New York: Routledge.
- Hutchins, Edwin (2001): “El aprendizaje de la navegación”. En Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comp.): *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (49-77). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Illouz, Eva (2007): *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz Editores.
- Jordan, Brigitte (1989): “Cosmopolitical obstetrics: Some insights from the training of traditional midwives”. En *Social Science & Medicine*, 28(9): 925-944.
- Illouz, Eva (2009): *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Katz Editores.
- Lamont, Michele y Lareau, Annette (1988): “Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments”. En *Sociological Theory*, American Sociological Association, 6(2): 153-168.
- Lamont, Michele y Molnár, Virág (2002): “The Study of Boundaries in the Social Sciences”. En *Annual Review of Sociology*, Annual Reviews, 28:167-195.
- Lave, Jean (1991): *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lave, Jean (2001): “La práctica del aprendizaje”. En Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comp.): *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (15-45). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lave, Jean (2011): *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lazzarato, Maurizio y Negri, Antonio (2001): *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Río de Janeiro: DP&A Editora.
- Litwin, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

- Lizardo, Omar (2006): “How Cultural Tastes Shape Personal Networks”. En *American Sociological Review*, American Sociological Association, (71)5: 778-807.
- Löfgren, Orvar (2003): “The new economy: a cultural history”. En *global Networks*, Blackwell Publishing, 3: 239-254.
- Löfgren, Orvar y Willim, Robert (2005): “Introduction. The Mandrake Mode”. En Löfgren, Orvar y Willim, Robert (eds.): *Magic, Culture and the New Economy* (1-19). Oxford: Berg.
- Lowe, John (1986): “Theories of Ethnic Humor: How to Enter, Laughing”. En *American Quarterly*, The John Hopkins University Press, 38(3): 439-460.
- Luci, Florencia (2011): “La carrera directiva en el marco de la reconfiguración empresarial argentina: ¿Una ‘revolución managerial’? En *Revista Latino – Americana de Estudos do Trabalho*, 16(26): 145-181.
- Luci, Florencia (2011): “Managers de grandes empresas: ¿Trabajadores o patrones?”. En *Apuntes de investigación de CECyP*, Centro de Estudios en Cultura y Política, Fundación del Sur, 20: 193-202.
- Marshall, Hannah Meara (1972): “Structural constraints on learning. Butchers Apprentices”. En *American Behavioral Scientist*, 16(1): 35-44.
- Mauss, Marcel (2001): *A General Theory of Magic*. New York: Routledge.
- Mauss, Marcel (2009): *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Míguez, Daniel (2002): “Inscripta en la Piel y en el Alma: Cuerpo e Identidad en Profesionales, Pentecostales y Jóvenes Delincuentes”. En *Religião e Sociedade*, Universidad Federal de Porto Alegre, 22(1): 21-56.
- Monereo Font, Carles (1995): “Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?” En *Aula de innovación educativa*, 34: 74-80.
- Norhaus, William (2002): “Productivity Growth and tne New Economy”. En *Brooking Papers on Economic Activity*, The Brooking Institution, 2002(2) 2: 211-244
- O’Dell, Tom (2005): “Meditation, Magic and Spiritual Regeneration”. En Löfgren, Orvar y Willim, Robart (eds): *Magic, Culture and the New Economy* (19-36). Oxford: Berg.

- Offer, Avner (1997): “Between the Gift and the Market: The Economy of Regard”. En *The Economic History Review, New Series*, Blackwell Publishing y Economic History Society, 50(3): 450-476.
- Palermo, Hernán y Rivero, Cynthia (2011): “Memorias del trabajo ante los procesos de privatización en Argentina”. En *Nómadas*, Fundación Universidad Central de Colombia, 34:151-165.
- Peebles, Gustav (2010): “The Anthropology of Credit and Debt”. En *The Annual Review of Anthropology*, City College of the City University of New York, 39: 225-240.
- Perkins, David (1995): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, David (2010): *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, David y Blythe, Tina (1994): “Putting Understanding up-front”. En *Educational Leadership* 51(5), 4-7.
- Piscitelli, Alejandro (2001): *La generación Nasdaq. Apogeo (¿y derrumbe?) de la economía digital*. Buenos Aires: Granica.
- Popkewitz, Thomas (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Reichenbach, Anke y Hashem, Fatema (2005): “ ‘Only a Third of Banana’. Dirty Joking as an Attempt to Maintain Dignity”. En *Anthropos*, Anthropos Institute, Bd. 100 H. 1: 73-89.
- Rapoport, Mario (2010): *Las políticas económicas de la Argentina. Una breve historia*. Buenos Aires: Planeta.
- Rapoport, Mario (2011): “Una revisión histórica de la inflación argentina y de sus causas”. En Vázquez Blanco, José María y Frascina, Santiago: *Aportes de la Economía Política en el Bicentenario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Salamon, Karen Lisa Goldschmidt (2005): “Possessed by Enterprise. Values and Value – creation in Mandrake Management”. En Löfgren, Orvar y Willim, Robert (eds): *Magic, Culture and the New Economy* (47-55). Oxford: Berg.

- Salomonsson, Karin (2005): “Flexible, Adaptable, Employable. Ethics for a New Labor Market”. En Löfgren, Orvar y Willim, Robert: *Magic, Culture and the New Economy* (117-129). Oxford: Berg.
- Sandlin, Jennifer (2005): “Culture, Consumption, and Adult Education: Refashioning Consumer Education for Adults as a Political Site Using a Cultural Studies Approach”. En *Adult Education Quarterly*, SAGE y American Association for Adult and Continuing Education, 55(3): 165-181.
- Sennett, Richard (2008): *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, Richard (2009): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Silver, Allan (1990): “Friendship in Commercial Society: Eighteenth-Century Social Theory and Modern Sociology”. En *American Journal of Sociology*, The University of Chicago Press, 95(6): 1474-1504.
- Starks, Brian (2003): “The New Economy and the American Dream: Examining the Effect of Work Conditions on Beliefs about Economic Opportunity”. En *The Sociological Quarterly*, Blackwell Publishing y Midwest Sociological Society, 44(2): 205-225.
- Szlechter, Diego (2013): “La emergencia de la comunidad gerencial en la Argentina. Una mirada comparativa.” En *Revista del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo*, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, 5:3-46.
- Tevik, Jon (2006): *Porteñologics. El significado del gusto y la moralidad en la clase media profesional porteña*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Tishman, Shariy, Jay, Eileen y Perkins, David: “Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation”. En *Theory into Practice*, Taylor and Francis Group, 32(3): 147-153.
- Thrift, Nigel (2000): “Performing Cultures in the New Economy”. En *Annals of the Association of American Geographers*, Taylor & Francis y Association of American Geographers, 90(4): 674-692.
- Thrift, Nigel (2001): “It’s the romance, not the finance, that makes the business worth pursuing’: disclosing a new market culture”. En *Economy and Society*, Taylor and Francis, 30(4): 412-432.

- Thrift, Nigel (2005): “Making Sense: An Afterword”. En Löfgren, Orvar y Willim, Robert: *Magic, Culture and the New Economy* (131-136). Oxford: Berg.
- Vargas, Patricia Beatriz (2005): *Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra. Identidades étnico – nacionales entre los trabajadores de la construcción*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Vargas, Patricia Beatriz (2013): *Diseñadores y emprendedores. Una etnografía sobre la producción y el consumo de diseño en Buenos Aires*. La Plata: Editorial Al Margen (en prensa).
- Vercellone, Carlo (2011): *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Weber, Max (2004): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Andrómeda.
- Wenger, Etienne (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Williamson, John (1990): “What Washington Means by Policy Reform”. En Williamson, John (ed): *Latin American Adjustment. How Much Has Happened*. Washington: Institute for International Economics.
- Willis, Paul (2005): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Willmott, Hugh (2007): “La fuerza es la ignorancia, la esclavitud es la libertad: la gestión de la cultura en las organizaciones modernas”. En Fernández Rodríguez, Carlos (ed.): *Vigilar y organizar – Una introducción a los Critical Management Studies* (103-160). Madrid: Siglo XXI.
- Wright, Susan (comp.) (1998): *Antropología de las organizaciones*. Nueva York, Routledge
- Zelizer, Viviana (2000): “The purchase of Intimacy”. En *Law and Social Inquiry*, Wiley on behalf of The American Bar Foundation, 25(3): 817-848.
- Zelizer, Viviana (2009): *La negociación de la intimidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zelizer, Viviana (2011): *El significado social del dinero*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Zimmermann-Asta, Marie-Louise (1997): “La perturbación conceptual: una herramienta para superar obstáculos”. En Camilloni, Alicia (comp): *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza* (169-190). Barcelona: Gedisa.

Anexo

Habida cuenta de la cantidad y diversidad de actores mencionados en este trabajo, incluyo en este anexo algunas referencias orientadas a facilitar a los lectores el reconocimiento de cada uno de los individuos a los que hago alusión.

1 – Equipo de gestión del IUFE

Cecilia: Se desempeña como coordinadora didáctica de “*Abiertos*”.

Diana: Se desempeña como directora de “*Abiertos*”.

Nicolás: Ejerce la docencia en grado y posgrado. En el IUFE se desempeña como director académico del Programa de Formación en Negocios.

Pilar: Asesora comercial del IUFE, encargada de difundir y concretar las matrículas del PFN.

2 – Docentes del PFN

Ezequiel: Docente del módulo “Liderazgo”.

Fermín: Docente del módulo “Creatividad”.

Helen: Docente del módulo “Marketing”. Es norteamericana y reside en Argentina hace varios años.

Ignacio: Docente del módulo “Finanzas”.

Néstor: Docente del módulo “Operaciones”

Sabrina: Docente del módulo “Contabilidad”.

Sergio: Docente del módulo “Análisis de problemas y toma de decisiones”.

3 – Cursantes del PFN

Alex: Gerente General en Laboratorios Mellidoux.

Alicia: Gerente de Comercio Exterior en Lowenfeld S.A. La empresa se dedica a la fabricación de equipamiento para la industria.

Augusto: Gerente de Presupuesto en la empresa Negocios Inmobiliarios.

Camilo: Gerente de Comercialización en la empresa Negocios Inmobiliarios.

Carlos: Director de Ingeniería en la empresa Software Design.

Elina: Gerente Regional en la empresa Negocios Inmobiliarios.

Felipe: Gerente de Ventas en Pinturerías Industriales.

Gonzalo: Subgerente de Plan Médico en Sanitas, una empresa de medicina prepaga.

Graciela: Gerente de Tesorería en Lowenfeld S.A. La empresa se dedica a la fabricación de equipamiento para la industria.

Humberto: Gerente de Preventa en la empresa Software Design.

Jorge: Gerente de Cuenta en la empresa Software Design.

Lili: Subgerente de Marketing en Sanitas, una empresa de medicina prepaga.

Lucila: Subgerente de Comunicaciones en Sanitas, una empresa de medicina prepaga.

Luis: Chileno, residente en Argentina hace varios años. Se desempeña como Gerente General en la empresa Energy Argentina, vinculada al rubro de la energía eléctrica.

Mariano: Gerente de Administración y Finanzas en Laboratorios Mellidoux.

Micaela: Gerente de Sistemas en Total Salud, una empresa de medicina prepaga.

Patricio: Team Leader en la empresa Software Design. Es uno de los más jóvenes del grupo, y uno de los pocos que no desempeña aún una función gerencial. Participa en el programa porque es considerado en la empresa como una persona con “*alto potencial*” y capacidad de hacerse cargo de una gerencia en el futuro.

Pedro: El mayor del grupo, reconocido por sus compañeros como “*Patriarca de la Joda*”. Se desempeña como Director Comercial en Gestión, una empresa de la cual es propietario en un 65% que se dedica al diseño y comercialización de *software* para empresas.

Rodolfo: Gerente de Compras en Lowenfeld S.A. La empresa se dedica a la fabricación de equipamiento para la industria.

Vicente: Gerente de Ventas en Editorial Artes Gráficas.