

sima, pero se refiere exclusivamente a la operación: muestra cómo hacer. Son buenos recetarios y a veces recetarios complicados.

Pretendo, en estos dos días, presentar algunas ideas resultado de una práctica y de algunos intentos de reflexión; quisiera que mis afirmaciones no se consideren categóricas, aún cuando así aparezcan en la pasión de la exposición, conviene considerarlas como hipótesis de trabajo. Pienso que la capacitación es un campo de reflexión y eventualmente de investigación para los educadores, que nos interpela fuertemente. Por eso me gustaría que lo que diga, lo que podemos intercambiar en estos dos días de trabajo en conjunto, sean considerados como elementos de reflexión y de discusión.

La idea de base es tomar a la "capacitación laboral" como un objeto de análisis, y tratarlo según tres enfoques: "el encuadre"; "el terreno"; y finalmente una "propuesta de acción". Hoy vamos a ver el primer aspecto de encuadre y una parte del terreno, mañana completaremos con la segunda parte del terreno y una propuesta de acción.

LA CAPACITACION LABORAL COMO OBJETO DE ANALISIS

1. Dos miradas sobre la capacitación: desde la educación y desde la organización

Trato a la capacitación desde dos puntos de vista: por un lado, desde la organización; y por el otro, desde la educación. Distingo tres puntos: la noción de la educación permanente como encuadre, la interpelación que la capacitación hace al sistema formal y a las concepciones que tenemos sobre la educación, y un tercer punto, elementos para un enfoque global de la educación.

1.1. La noción de Educación Permanente

La noción de educación permanente adquiere visibilidad en los años 60, es el producto de la confluencia de distintos factores. Por un lado tenemos en Europa y especialmente en Francia, donde este concepto nace, los ideales que inspiraron a los resistentes contra el nazismo, fundamentalmente la liberación del país; pero también el deseo de construir otro tipo de sociedad más justa ofreciendo posibilidades educativas y participación a toda la población. Los movimientos de educación popular, en ese momento particular, lanzan acciones importantes de capacitación para adultos con escolaridad muy corta, apenas la escuela primaria, para que puedan asumir responsabilidades en la vida social y política. Estas acciones llevan a repensar las bases de la educación, pues el sistema formal aparecía bloqueado. Un informe para la UNESCO, sobre la educación de adultos que data de aquellos años, marca la necesidad de la actualización de los adultos y constata la imposibilidad del sistema formal de responder a esta necesidad. Aquellos que leímos "Corazón" nos acordamos del padre de Garrone, que estudia en el mismo banco que su hijo, con el mismo manual y el mismo maestro. Llegó un momento en que eso ya no fue posible, las necesidades de los adultos necesitaron respuestas con otra metodología, otro contenido y otros métodos de enseñanza. Los movimientos de educación popular en Francia apuntaron en esa dirección. Algunos de sus miembros fueron expertos en UNESCO, que en esa época estaba abierta a ideas nuevas; Paul Lengrand es el primero que propone la idea de educación permanente. Es

un concepto no bien especificado, con una fundamentación filosófica y humanista muy abierta pero sin un posicionamiento social y político demasiado preciso, en aquellos años después de la guerra se era optimista con respecto a las posibilidades de construir un mundo más justo.

Ese tipo de pensamiento es coetáneo con los movimientos de liberación en las colonias de los países europeos. Había entonces suficiente espacio para ser optimista y para pensar que era posible construir, que se podían encarar proyectos innovadores. El concepto de educación permanente nace así de manera poco definida.

El siguiente cuadro sintetiza aspectos y plantea interrogantes para desarrollar el concepto de educación permanente:

La noción de Educación Permanente

- Visibilidad reciente
- Posicionamiento difícil en un contexto social y político turbulento
- Enfoque multívoco del concepto
- ¿Campo de acción o enfoque?
- Campo de acción: agregado instrumento
- Enfoque
 - * cuestionamiento de la concepción de educación
 - * nuevo rol del presente en la educación frente a la antigua primacía del pasado y del futuro
 - * desafío de la complejidad

Las dos primeras características: visibilidad reciente y posicionamiento difícil en un contexto social turbulento, facilitan la recuperación del concepto por distintos actores sociales. Se produjo una distorsión en la medida en que coincidió con las campañas de UNESCO y de otros organismos por la escolarización masiva, especialmente en los países dependientes.

La amplitud de este concepto hizo que pudiese ser recuperado fácilmente. En ciertos países fue utilizado como un elemento para difundir y mejorar la escuela para los niños, en otros fue usado para los problemas de la actualización de la mano de obra, en otros fue utilizado para la difusión de conocimientos. Y todo se hacía bajo la etiqueta "educación permanente". Hasta hubo países donde se creó, en los ministerios, una dirección de la educación

permanente. En el caso francés, por ejemplo, la educación permanente quedó limitada a la educación de adultos. Lo interesante del caso es observar cómo un concepto, que pretendía ser un enfoque nuevo de la educación, ha sido transformado y desvirtuado, al ser convertido en un elemento operacional y limitado a ser considerado como un medio. Para sus creadores (P. Lengrand, B. Schwartz) la noción de educación permanente implicaba ubicar la educación a lo largo de todo el proceso vital, por una parte y en función de un modelo de sociedad decidido a partir de las tendencias y en función de las decisiones de la sociedad sobre su futuro. Esta ubicación de la educación a lo largo de toda la vida significaba que había que ocuparse del sistema formal, de la educación preescolar, de la formación continua, de todos los momentos de la actividad educativa con un enfoque común. Este enfoque amplio fracasó, algunos estudios hechos 25 años después muestran cómo el concepto de educación permanente sirvió para todo porque estaba de moda.

La explicitación del concepto de educación permanente dio lugar a un debate: ¿es un campo de acción o es un enfoque? Aquellos que lo consideraron como un campo de acción se consagraron a la organización de acciones: educación de adultos, capacitación para el trabajo, escolarización, educación de la mujer, etc.; pero en ningún momento cuestionaron las estructuras básicas del sistema formal tal como estaba funcionando. Los que lo consideraron un enfoque cuestionaron el monopolio de facto del sistema formal sobre la educación, para integrarlo en un proceso global y para entenderlo como uno de los vectores posibles de la actividad educativa. Con lo cual se cuestiona la estructura actual de los sistemas educativos, principalmente escolares en todos los países del mundo. Evidentemente, esto no puede ser aceptado fácilmente.

Considerar a la noción de educación permanente como un enfoque implica integrar al presente dentro de la educación. El sistema formal tal como lo hemos heredado se ocupa del pasado y piensa en el futuro; transmite la herencia cultural de la sociedad y prepara a sus alumnos para ser ciudadanos más tarde. Los chicos y los jóvenes en la escuela están separados de la vida social, son adoctrinados para llegar a ser ciudadanos, pero el presente casi no existe. Un ejemplo a observar es en qué medida los docentes utilizan los medios de comunicación de masa en el aula, cómo los

toman en cuenta, así como a otros elementos de la actualidad. Algunos creadores de la escuela nueva, como Jesualdo en el Uruguay, Freinet en Francia, llegaron a utilizar elementos de la actualidad de la vida de los chicos para el proceso educativo.

Uno de los aportes más interesantes del concepto de educación permanente, es justamente que el presente aparece como un factor, no solo como una situación objetiva con la que hay que convivir porque existe, sino como un elemento reconocido y activo.

Es aquí donde encontramos algunas relaciones de lo que podemos llamar globalmente "educación de adultos", y específicamente "capacitación laboral". Tomar en cuenta el presente significa considerar la vida social y económica, la evolución de la familia, de la sociedad, de las necesidades individuales y colectivas de aquellos que ya han cumplido con la obligación escolar. Aquí ya no se trata de un alumno, sino de un adulto que frente a situaciones nuevas, a dificultades, a proyectos se dice: "Necesito algo más. Necesito armarme para poder enfrentar estas nuevas situaciones, para poder resolver esto que me preocupa", sea la vida familiar, la educación de los hijos, los cambios sociales o los cambios económicos. Se convierte en demandante y dentro de este marco la capacitación laboral ocupa un lugar y es parte del proceso de educación de adultos, en distintos órdenes, que podemos observar en la vida cotidiana.

En ese sentido, el concepto de "educación permanente" aparece como un elemento renovador de la tradición escolar, porque en la respuesta esperada, la referencia ya no es a las ciencias, a aquello aceptado y reconocido: la literatura, la física, la química, la historia, etc., sino que se sitúa con respecto a la acción en la vida cotidiana. En ese sentido, la noción de educación permanente propuesta por P. Legrand, desarrollada por B. Schwartz y otros, es la de una educación situada en las circunstancias propias de la vida individual y social. Tiene una característica nueva, ya no es sólo la educación ofrecida sino que es la educación demandada; ya no es la oferta la que lanza el proceso sino que es la demanda la que lo inicia y guía.

Este es un elemento intranquilizador para la profesión; los docentes saben enseñar lo que les habituaron a transmitir. Cuando aparece la demanda del adulto o del adolescente que está fuera de ese marco (escolar), intentan situarla en alguna materia conocida, en alguna estructura manejable. Porque no fueron entrenados

para eso, raras veces aceptan comprometerse en situaciones no definidas de antemano, es decir, de escuchar la demanda para poder ofrecer una respuesta realista. Los docentes han sido formados para enseñar ciertas cosas y allí logran cierto nivel de calidad; pero la demanda actual es que el educador se manifieste como tal no sólo a través del contenido preexistente que transmite, sino a través de un método de trabajo. Lo que hay de nuevo en los métodos de enseñanza innovadores es que apuntan a la puesta en obra de dispositivos de aprendizaje, pero todavía los docentes aparecen más bien como repetidores. No han sido preparados para tomar una demanda en bruto tal como puede aparecer en una barrio, en una casa, en un taller, y trabajarla, para llegar a diseñar una acción educativa.

En ese sentido el concepto de educación permanente es revolucionario, en la medida en que cuestiona a las estructuras que dirigen los sistemas educativos, lo que explicaría, en buena parte, su rechazo. Llegaron a crearse cátedras de educación permanente, pero rara vez se analizaron los programas de primaria, secundaria y universitaria en función de un proceso continuo de formación. No hay que olvidar que la educación no es un proceso neutro en laboratorio, no es un proceso natural, ocurre en situaciones sociales generalmente conflictivas, a veces turbulentas, en medio de cambios políticos, económicos y sociales. Naturalmente que en esas condiciones los conceptos son utilizados por las distintas fuerzas para darle el contenido que sirva a sus intereses, necesidades y objetivos; en esas condiciones puede ser desvirtuado en su esencia. Pienso que es lo que ha ocurrido con el concepto de educación permanente. En la medida en que fue una apertura cuestionadora de la tradición educacional fue utilizada como novedad, porque estaba de moda, se organizaron coloquios, congresos, toda una gama de acciones en el orden internacional; hasta llegar en 1973, al famoso informe "Aprender a aprender", una especie de cumbre de ese proceso.

Hay que entender ese proceso como un fenómeno social situado, que fue sometido a críticas diversas. Por un lado, tenemos las críticas de todo el grupo de Ilich, que rechaza la escolarización; un ensayista francés tuvo una frase polémicamente feliz, habló de la "escuela a perpetuidad" atacando a la educación permanente. Evidentemente, la escuela a perpetuidad sonaba a represión en los

años setenta y nadie la quería. Pero esa crítica apunta, por otro lado, a una desescolarización que no permitiría que la educación pudiera llegar a todas las capas de la población, habría también en esto una diferencia entre ricos y pobres. En este enfoque, evidentemente, los ricos en educación conservarían su poder. Desde un enfoque marxista, Emilio Ipola hizo la crítica indicando que ese concepto no estaba ubicado dentro de las contradicciones sociales que podían darse en cada país y en cada continente. Claro que la UNESCO, como todos los organismos internacionales, tiene tendencia a borrar diferencias y establecer una especie de espíritu ecuménico.

Lo que interesa, frente a la posibilidad de que este concepto pueda ser utilizado por unos y otros, es su explicitación para poder utilizarlo en los combates sobre la educación. Lo innovador de esta propuesta es que abre el camino a la introducción de la actualidad, y a la participación de los actores individuales y colectivos. Aquí tenemos dos elementos básicos: la vida social y económica en lo inmediato, y la participación de actores individuales y sociales que puedan asumir sus necesidades, luchar por sus reivindicaciones y que en esa medida puedan superar la reproducción clásica ofrecida por los sistemas formales para poder plantear una transformación.

Este es el desafío de la complejidad, es decir, la inserción de la educación en la vida cotidiana, extrayéndola de ese invernadero que la aísla de la actualidad social, política y económica. Este desafío de la complejidad implica que la educación tiene que tomar en cuenta, asumir las contradicciones que en la vida social ocurren alrededor y dentro de la educación, y entonces sí se puede llegar a pensar que los actores interesados en ella puedan llegar a producir transformaciones en la educación. Pero los actores se vuelven activos. La diferencia con el enfoque tradicional es que ya no es solo el Ministerio el que guía la oferta sino que aparecen actores demandantes de educación. Lo hacen por diferentes razones, el empresario para lograr hacer funcionar mejor su empresa y obtener la rentabilidad esperada, el operario para defender su puesto, obtener mejor salario; el padre, la mujer, el adulto, el joven, son demandantes.

La obligatoriedad escolar fue y es considerada como un avance social, porque obliga a todos los chicos a ir a la escuela y facilita la igualdad de oportunidades. El efecto perverso aparece cuando los adolescentes, yendo por obligación, no sienten a la escuela como

propia. No se trata de eliminar la obligación escolar, pienso que hay que mantenerla y extenderla; pero creo que como educadores, tenemos que plantearnos el problema de cómo la oferta de educación puede ser percibida de manera diferente por actores pasivos o activos.

Es un axioma en la educación de adultos, y la práctica lo confirma cotidianamente, que cuando un adulto no tiene interés no viene; o "pone la cara" pero no aprende. Esto que en adultos es algo radical que cuestiona la existencia misma de la actividad educativa, en los chicos, en los jóvenes pareciera como si no existiese. ¿Qué pasaría si en los períodos de formación inicial se tomase en cuenta y se lograra estimular el interés por formarse? Que hasta cierta edad los chicos vayan obligados a la escuela, se comprende; pero es posible lograr que una vez que estén en ella se interesen y sean demandantes. Aquí tenemos un interrogante importante, actualmente, cuando constatamos que los sistemas de formación inicial, especialmente la escuela secundaria y la Universidad, que fueron creados y desarrollados para una elite durante muchos años, se han masificado. Los disfuncionamientos que se observan muestran bien que no responden a la demanda latente de los adolescentes. Han habido, en Francia, casos de agresión a profesores; no solo hay un aspecto criminal o social en esto, el interrogante es ¿cómo es posible que la imagen del docente se haya degradado a tal punto que se osa atacarlo físicamente? La dificultad, ¿estará en los programas, en los métodos, en la adecuación de los sistemas educativos? ¿Cuál es la demanda de los adolescentes que los docentes no logran escuchar? ¿Porqué no se puede en muchos casos despertar una demanda? Hay muchos docentes que logran un diálogo con sus alumnos y evidentemente modifican formas y contenidos y logran éxito. Vista en perspectiva, la crisis de los sistemas de educación secundarios es una muestra de cómo se han mantenido, o se han adecuado muy lentamente, muy parcialmente, pero no han encontrado todavía respuestas para este público.

La noción de educación permanente pone en evidencia un nuevo público para la educación, que antes no figuraba en presupuesto. Este se ocupa de los chicos, de los adolescentes, de los jóvenes, llega hasta la universidad, pero no toma en cuenta al que se graduó en cualquiera de los tres niveles. Allí hay una masa importante, un público nuevo y que ya es consciente en muchos

casos, de la necesidad de actualización y perfeccionamiento. Para encarar una respuesta la noción de educación permanente nos permite concebir entonces el proceso educativo no como la acumulación de niveles: primaria, secundaria, pre-primaria, universidad, y ahora empiezan a haber post-grados... ¡pero es como si se agregasen vagones a un tren! El interrogante es ¿cuál es el concepto global que organiza el conjunto? Y en ese sentido la aparición del adulto como demandante de educación permite cuestionar a este conjunto e interrogarlo sobre sus objetivos. En tal situación la noción de educación permanente nos puede servir de marco referencial, de encuadre amplio a lo que podamos decir tanto en la educación de adultos, en lo que ustedes han visto de animación sociocultural, como de la capacitación laboral. En los dos casos, el adulto es el centro del sistema. Y si encaramos el problema en término de cantidad y de continuidad, está muy claro que los adultos son más y que durante más tiempo van a necesitar perfeccionamiento en diferentes campos.

La noción de educación permanente nos permite concebir a la acción educativa no como un proceso finito, sino como un proceso abierto, con todas las dificultades que eso implica. Si hay un programa elaborado, su realización es algo fácil y corriente; si hay que inventarlo adaptándolo a una demanda, plantea un problema que hay que resolver superando diversas dificultades. La competencia necesaria al profesional de la educación ya no es sólo exponer como docente, sino principalmente escuchar la demanda para elaborar una respuesta. Es decir que hay toda una tarea previa a la acción docente, de percepción, de escucha, de negociación y de elaboración para que la acción pueda cumplirse. El trabajo con adultos plantea esta problemática, y es esta demanda nueva que interpela todo aquello que nosotros pudimos aprender y desarrollar como docentes.

1.2. La capacitación en la empresa, una interpelación al sistema formal

La capacitación en la organización interviene en un contexto económico, organizacional y de relaciones socialmente complejo. Los actores son múltiples, propietarios, asalariados, organizaciones sindicales, organizaciones patronales, decisiones gubernamentales,

mentales, sin olvidar a las multinacionales. Es decir, que la capacitación no es algo natural, consensual; se da en un contexto turbulento, en el que hay conflictos entre actores y donde a lo sumo puede haber períodos de calma, pero el conflicto es latente.

Se capacita en la organización en un momento preciso, bajo la presión del mercado. Las organizaciones son sistemas inestables, permanentemente sometidas a la presión de la competencia, que se manifiesta de diferentes maneras, introduciendo un cambio tecnológico, desarrollando un producto nuevo, etc. El mercado competitivo en el cual vivimos genera situaciones de riesgo vital para la empresa, y esos riesgos generan necesidades, entre ellas: la capacitación. Actualmente, se están viviendo fusiones, adquisiciones de empresa, desaparición de sectores, aparición de otros, cambio de tecnología, cambio de producto, nuevas estrategias comerciales, etc. Todo esto es propio del mercado y provoca verdaderos cataclismos en la organización. La fusión, la adquisición de una empresa por otra significa, para aquella que perdió, algo equivalente a un terremoto. Es una situación inestable que no se sabe cuándo, ni en qué va a terminar e implica, después, la obligación de una transformación de valores y comportamientos llamado "cambio cultural"; que significa abandonar a veces, diez, veinte o más años de experiencia, toda una tradición.

Frente a la variedad de situaciones, la capacitación es un instrumento de cambio, un recurso entre otros de la dirección de la empresa. Ella puede además, promover, reclutar, modificar sueldos, despedir, etc. para resolver sus problemas. Todo esto ubica a la capacitación como un elemento altamente conflictivo, útil pero riesgoso.

Algunas corrientes de la sociología de la organización constatan que en la empresa se da un juego de actores individuales y colectivos. En toda situación, cuando hay cambios, hay alguien que pierde y hay alguien que gana. Un ejemplo reciente: se observó en las empresas que, en la línea de producción, cualquier falla que provocaba la detención de la línea, obligando a recurrir a los servicios de mantenimiento para solucionar el problema, implicaba una pérdida que podía ser importante. Se pensó: "si la gente de la línea es capaz de detectar pequeñas fallas y resolverlas, ganamos tiempo y ganamos plata", hecho cierto. Pero si la gente de la línea detecta el fallo y lo arregla, el mecánico de mantenimiento pierde trabajo y poder. En toda transformación tecnológi-

ca, comercial o estratégica en cualquier organización, sea una empresa privada o una administración pública, hay actores que ganan y actores que pierden poder o influencia. Otro ejemplo: se habla mucho de la calidad, hasta en la educación. En las empresas se importó el modelo japonés de los círculos de calidad, que consistían en reuniones de grupos de operarios, voluntarios, para analizar los problemas de funcionamiento de su unidad; allí se los estimulaba y ayudaba a elaborar propuestas de mejoramiento. En muchos casos eso fue un fracaso, producto del choque cultural y de la pérdida de espacio de poder de los sectores intermedios de la estructura, frente a la toma de poder intelectual y técnico de la base. Como los operarios conocen el trabajo, fueron capaces de elaborar propuestas realistas e inteligentes para ganar dinero. Pero esto se aplicó en empresas con una estructura jerarquizada, en pirámide, donde la lógica que viene del taylorismo es que hay gente a quien se le paga para pensar y gente a quien se le paga para hacer, y los que hacen eso es porque no saben pensar. Son "monos", como sostuvo Taylor.

El reconocimiento de la capacidad de los operarios de elaborar propuestas aceptables cuestiona los hábitos y conocimientos de técnicos de nivel medio y superior educados en la idea de que esos que «son operarios» es porque no saben, porque son incapaces». Ese es un ejemplo que muestra el juego de actores individuales y colectivos en la organización, que puede también llegar a ayudar o frenar una acción de capacitación.

En una situación conflictiva, el juego de actores individuales y colectivos es importante y, diría, decisivo para la existencia misma de la acción de capacitación, sin hablar de la aplicación de los conocimientos aprendidos. Volviendo a la práctica, supongo que les habrá ocurrido, también, que llegando a una empresa para dictar un curso, de las 12 personas previstas solo está la mitad, los otros no vinieron "porque hay mucho trabajo hoy". ¡Mentira! Los jefes estaban en contra del curso, no lo querían y entonces ese día "había mucho trabajo" y no los dejaban salir. Las razones hay que buscarlas en que esos jefes no habían sido consultados sobre el curso, o en que temían que el curso los desestabilizara a ellos, o porque lo percibían como una agresión. A veces lo dicen directamente, de una manera muy simple: "Y si ellos aprenden, yo ¿cómo quedó parado?".

Se pide a la capacitación que provea comportamientos y conocimientos para que la empresa aplique exitosamente una nueva tecnología, y/u organización de la producción. Aquí aparece un problema al cual los docentes no están habituados, se trata de responder a la demanda de resultados visibles a corto plazo. A los docentes del sistema formal no se les pide resultados inmediatos en la acción: la aprobación del examen por el alumno es suficiente. La empresa demanda que haya modificaciones al día siguiente del curso, cuando la gente vuelva al trabajo. Y aquí aparece una de las grandes dificultades que tienen los docentes para comprender la situación en ese campo; porque la tradición, la cultura docente implícita se expresa más o menos así: "formar un hombre, es como plantar un bosque, los árboles crecen y dentro de 20 años tendremos un bosque". El responsable de la empresa piensa: "mañana tengo que sacar el nuevo producto, tengo que hacer que esta gente trate de manera diferente a mis clientes, necesito que mi gente sea capaz de colaborar para resolver los problemas de la producción y no bloquearse...". Frente a esta demanda los docentes encuentran dificultades.

Las constataciones que a continuación presento las considero como una especie de ayuda memoria para entender la situación, cuando desde la docencia intentamos penetrar en la capacitación laboral.

Comparemos un poco la capacitación con lo que hacemos habitualmente en el sistema formal.

Comparemos

	Capacitación	Sistema formal
Origen de la demanda	la acción	la sociedad
Tiempo	corto, durante el trabajo	largo
Situación del público	"sabe algo"	"tabula rasa"
Objetivos	negociados, vinculados a la acción	impuestos
Tipo de participación	voluntaria	obligatoria
Programa	negociado	impuesto
Contenidos	vinculados a la acción	propios a la disciplina
Evaluación	interna, inmediatista	exterior
Rol docente	sin requerimiento de diploma	profesional

La demanda

En la capacitación, la demanda viene de la acción. El jefe directo dice "necesito que la gente sea más productiva"; o "esta máquina está detenida demasiado tiempo"; o "los clientes se quejan porque dicen que están mal atendidos en el teléfono".

En el sistema formal la demanda es social, la sociedad decidió la edad de la obligatoriedad escolar.

El tiempo

En el caso de la capacitación, es un tiempo corto; es, en muchos casos, tomado sobre el tiempo del trabajo; por lo menos en el caso francés no hay hasta ahora capacitación fuera del horario de trabajo. Se intenta convencer a los trabajadores que coparticipen, es decir, que la empresa va a pagar una parte y ellos van a invertir tiempo personal en su capacitación, sin mayor éxito por ahora. En el sistema formal, es un tiempo largo, sin un horizonte temporal definido para observar los resultados.

Situación del público

En el caso de la capacitación, ningún participante en un curso desconoce el tema, sabe algo aunque lo oculte y a veces se disminuyen para poner a prueba al capacitador, para ver si conoce el tema realmente. Saben algo porque hicieron, porque tienen experiencia, porque son adultos que han vivido.

En el sistema formal se piensa que los alumnos son ignorantes, ya sabemos que no, pero todavía se funciona con ese supuesto, es decir, que los chicos vienen a aprender, pero los chicos ya aprendieron muchas cosas fuera de la escuela.

Los objetivos.

En la capacitación los objetivos son negociados, pero con dos particularidades, que están vinculadas a la acción y en varios niveles. La empresa de capacitación negocia con la dirección de la organización, el capacitador negocia con los participantes; en la negociación con diferentes actores pueden aparecer contradicciones, lo cual crea dificultades suplementarias. Me parece interesante poner el acento en el origen práctico de la capacitación, la facilidad de aplicación aparece como un factor decisivo para su aceptación. Si lo que se enseña o lo que se aprende no sirve para

se evaluó con el "smile test", "les gustó, estaba lindo"; se evalúa también con la pregunta: "¿qué aprendieron?" Pero el problema de fondo es aplicar en el puesto de trabajo. Encuestas francesas de los últimos años muestran que la mitad de los encuestados dice "no pude aplicar", y entre los operarios llega a 65 %. Estas cifras significan que la mitad del esfuerzo de capacitación se pierde. Las razones de este impedimento se encuentran en las condiciones concretas de funcionamiento del taller, del servicio, de la unidad, que no favorecen la introducción de lo nuevo.

Para encarar la evaluación en su complejidad, conviene tener en cuenta el juego de actores individuales y colectivos para modificar el enfoque; en capacitación no basta con haber aprendido, lo decisivo es aplicar en el puesto de trabajo.

La evaluación en el sistema formal es externa, es el profesor que evalúa a los alumnos. Debido a la posición, en el mercado de la capacitación, se invierte la situación, los participantes (los clientes) evalúan al curso y principalmente al capacitador; la evaluación es interna con la particularidad de orientarse hacia la acción. Es en muchos casos una evaluación que podría calificarse de "inmediatista", hecha con la mente puesta en "esto mañana lo puedo usar, y esto para qué me va a servir". Hay aquí una posición reductora pero que forma parte de las exigencias y de los límites concretos de la acción.

Una particularidad de la capacitación es que los participantes evalúan al capacitador. Las empresas de capacitación imponen a sus capacitadores la obtención de un cierto nivel de notas, en caso contrario los despiden. Es una regla de juego, consecuencia del posicionamiento de la capacitación en el mercado, luchan por tener el producto que más se vende. Generan así fenómenos de manipulación, de demagogia para obtener la mejor nota posible. Es una situación muy traumática para el capacitador, en dos o tres días o una semana ser evaluado en frío y a veces por cosas que no tienen nada que ver con su competencia. Se repite a la inversa la dificultad de los capacitadores para evaluar a los participantes con los criterios habituales, una de las causas del retraso en el desarrollo de la evaluación, entre otras razones.

El rol docente

En el sistema formal hay que ser un profesional, incluso con cierto

tipo específico de diploma. Recuerdo que un profesor secundario no podía ejercer funciones de maestro primario, se requería el diploma de maestro normal; tampoco ser ayudante en la Facultad, aun cuando había cursado con los mismos profesores y, prácticamente, con los mismos programas. En la capacitación el diploma no cuenta tanto como la competencia, uno de cuyos indicadores es el conocimiento del lenguaje y de las condiciones de trabajo del capacitado. Por eso para los docentes es tan difícil este campo, porque no las conocen, su lenguaje es pedagógico, psicológico, pero el lenguaje del cliente lo desconocen. El término mismo de cliente les resulta extraño.

El capacitador no necesita diploma, en el caso francés, creo que acá también, cualquiera que pone un aviso y encuentra quien le pague por un curso es un capacitador. Eso da lugar a abusos y plantea, desde el punto de vista de los educadores un problema interesante, el de la educación impartida por pares.

La capacitación plantea un fenómeno interesante de comunicación entre pares. El proceso de capacitación ya no es solo de arriba para abajo, puede ser un proceso de circulación entre iguales. Si nosotros pensamos esto en términos sociales y lo ubicamos dentro del concepto de educación permanente, estamos trastocando el principio de la diferenciación maestro - alumno. Deja de haber maestro y alumno en posiciones cristalizadas; aparece una posición circunstancial, el que sabe algo y lo transmite al que sabe menos. Pero, el que "sabe menos" conoce algo que el otro no sabe porque en la acción siempre hay algo que alguien sabe, y que el otro no sabe. Desde el punto de vista educativo global, estamos aquí tocando algo pocas veces explotado, pero que permitiría ubicar la educación no como un fenómeno exterior al proceso de la acción, sino como un fenómeno integrado a la acción. Hay ejemplos en la tradición obrera donde el aprendiz al lado del maestro aprendía mirando y en el intercambio con el que sabía más. Ahora se vuelven a proponer en materia de capacitación situaciones de capacitación fuera del aula, en el puesto de trabajo, creando un diálogo entre la situación de trabajo y el aula. En ese proceso se reconoce a los mandos medios una experiencia (fueron tradicionalmente los que cumplían una función represiva para asegurar la disciplina en el trabajo y la producción), que puede ser transmitida cotidianamente dándole un cierto rol docente al mando medio.

Tenemos aquí elementos para concebir la modificación, dentro de un enfoque educativo global, del rol docente tradicional, deja de ser el "hablador" que transmite contenidos, para ubicarse en la posición de "organizador", creando dispositivos y situaciones de aprendizaje en respuesta a demandas.

En estas dos miradas contradictorias, desde la organización y desde la educación, encontramos interpelaciones a la formación del docente: la significación del tiempo en la educación, la legitimidad del docente, el rol de la acción frente a la reflexión, el rol de la situación concreta como origen, motivo y campo de aplicación de la capacitación. Tenemos las premisas de un enfoque del proceso educativo diferente del que aprendimos. Deja de ser un proceso cuasi impersonal en el cual cada docente tiene un lugar prefijado y es intercambiable (desde el punto de vista de los contenidos transmitidos), para llegar a establecer un contacto directo con el grupo con el que trabaja, en función del contenido del aprendizaje, y ejercer una acción directamente efectiva en una situación concreta. Esta diferencia interroga al docente sobre su capacidad de escucha, de aceptar lo que dice el que "no sabe" teóricamente, y de dialogar liberándose de la coraza de la especialización.

En las condiciones concretas de la organización, cuando se trabaja en capacitación hay que adecuarse al interlocutor para poder dialogar. Desde el punto de vista de nuestra concepción del rol docente, esto nos ayuda a una actitud de cierta humildad y a adquirir una nueva competencia en tanto profesional de la educación, analizar la situación antes de dar la respuesta. Es decir, que en vez de ser los hombres de la respuesta, podemos empezar a ser los hombres de la pregunta. Creo que rara vez los educadores hemos enfrentado un desafío de esta magnitud.

Los desafíos anteriores han sido de ajuste, de mejoramiento, de comprensión, en relación con el alumno, pero acá hay un desafío radical, que hace a la existencia misma de la acción educativa, en la medida en que la consideramos como una construcción, a partir de una situación concreta y de la participación /compromiso activo de los actores. En el sistema formal puede haber dificultades con los alumnos, pero la estructura seguirá funcionando. No es así en la capacitación, donde, para realizar una acción, es imprescindible entender el proceso educativo no como un proceso guiado desde afuera, sino como un proceso demandado/estimulado desde adentro.

tro. Y es allí donde, evidentemente, aparecen las mayores dificultades; porque dentro de una sociedad, de una cultura donde el conocimiento está separado de la acción, donde se distingue entre los que saben y los que no saben, se trata de lograr que cada uno de los participantes concernidos puedan llegar a ser actores activos (valga la redundancia) en este proceso.

En relación con los niños, la nueva educación nos ayudó a comprender y verificar que había capacidad de creatividad en todos. Jesualdo como pedagogo pudo hacer escribir poesía a sus chicos. Cómo hacer algo semejante con los adultos, cómo convertirlos no digo en poetas, pero sí en actores comprometidos en su proceso de capacitación, sabiendo que no hay proceso de capacitación de adultos si no hay un compromiso del que aprende, pues en caso contrario, es un desfile de recetas que se renuevan permanentemente.

1.3. Elementos para un enfoque global de la educación

Me parece interesante, que los enfoques sobre la educación se enriquezcan, tomando en cuenta estas situaciones nuevas totalmente inéditas. En la historia de la humanidad nunca hubo tantos adultos que necesiten perfeccionarse, actualizarse. Los cambios a los cuales hemos asistido y a los que vamos a asistir, hacen que sea perimida la idea tradicional de "un oficio para toda la vida". Estamos asistiendo a la modificación muy rápida de esa situación con elementos nuevos, tales como los fenómenos de desocupación parcial intercalando períodos de trabajo y de desocupación. Cambiar de trabajo implica una transformación cultural, mayor aun en un cambio de oficio. Hay un campo enorme, desconocido, una especie de nueva Atlántida, para que los educadores exploren. Y en ese proceso que obliga a romper con mucho de lo aprendido en nuestra formación de docentes, podemos reelaborar ideas e instrumentos tanto para la capacitación de adultos como para el sistema formal. Principalmente con un enfoque del proceso educativo individual y social que lo considere como un conjunto y no como la adición de etapas e instituciones.

La ley francesa de capacitación de 1971 fijó una obligación de gastos de las empresas en la capacitación de sus asalariados. Dice en uno de sus justificativos que "los resultados de la educación de adultos, van a revertir sobre el sistema formal". En la práctica no revirtieron,

porque el sistema formal no acepta esos aportes. Desde el punto de vista teórico el desafío es claro, habiendo detectado un nuevo territorio, percibido nuevas demandas, y encarado nuevos métodos, no se puede seguir enseñando como antes, el sistema formal tiene que empezar a considerar al adolescente y al chico como un adulto en potencia. Esa es la problemática que me parece interesante como aporte de las experiencias en materia de capacitación de adultos.

Se observa actualmente que en la transmisión de la herencia cultural, en la actualización de conocimientos, en la preparación del futuro, el sistema formal y las actividades no-formales actúan en paralelo, cada una sigue su propia coherencia. En el caso francés esto es patente, el sistema formal y la formación continua son dos mundos separados, despreciándose mutuamente. El sistema formal considera que la capacitación es comercial, en consecuencia poco seria, la capacitación considera que los docentes del sistema formal son teóricos alejados de la realidad. Este enfrentamiento se origina, en principio, en la oposición entre el interés general y el interés privado.

La hipótesis de la globalidad de la acción educativa propone que la acción de las diferentes modalidades (sistema formal, no formal, etc.) sea concebida, no como una suma aditiva simple, sino como una suma compleja en donde las interacciones también intervienen.

Las razones que justifican esta hipótesis del enfoque global son múltiples. Los receptores, jóvenes y adultos, viven en el mismo marco histórico-social, coexisten en el tiempo, interactúan y se influyen, pero resulta que a sus necesidades cada una de las modalidades en acción responde a su manera, rara vez concertadamente. ¿Qué ocurriría si hubiese interacción y convergencia entre esas modalidades? ¿Qué ocurriría si en vez de pensar al sistema formal como un mundo y a la formación continua como otro, con nuestra capacitación laboral entre estos casos, los pensamos como mundos que pueden ser complementarios? ¿Cuánto se ganaría en los resultados?

Tendríamos entonces la posibilidad de considerar al rol educativo como algo entero y no como roles fragmentados: rol docente, rol capacitador. Tendríamos la posibilidad de esa convergencia en la acción de las diferentes modalidades, en el sentido no de una centralización totalitaria, al estilo de "Big Brother" que ordena todo, sino de la posibilidad de diálogo y de colaboración entre distintas alternativas.

TRES MODALIDADES DE LA EDUCACION

	<i>Formal</i>	<i>No formal</i>	<i>Informal</i>
Control del contenido y del proceso	Total	Parcial	Ninguno
Definición de roles	Estricta	Flexible	Ninguna
Objetivos	Impuestos	Negociados	Individuales
Poder de decisión sobre la operación	Central	Local	Individual
Medios de acción	Formalizados	Abiertos	Abiertos
Criterios de evaluación	Externos	Externos/ internos	Individuales
Relaciones con el entorno	Débiles	Fuertes	Fuertes
Relaciones con el público propio	De conducción	De escucha	De escucha

Este cuadro es el resultado de un análisis comparativo de las tres modalidades de la acción educativa actuales. Dos modalidades son conocidas, la formal y la no formal. La modalidad informal es el resultado de algunas observaciones y de una hipótesis en el sentido de considerar que paralelamente a distintos tipos de actividades, los individuos, sin querer aprender y sin querer enseñar, aprenden. Por ejemplo, un programa de televisión no se propone explícitamente enseñar, el espectador no quiere aprender, quiere distraerse, pero aprende; ejecutando un trabajo, el objetivo es cumplirlo, pero se aprende algo al mismo tiempo.

El control del contenido y del proceso es total en el sistema formal; parcial, en el no-formal, porque se negocia; y en la hipótesis de lo informal no hay control porque no viene de una institución, el punto clave en la educación informal no es la institución, ni el programa, es el individuo. Es el individuo que en determinado momento frente a cualquier contenido o situación, percibe algo útil para resolver un problema, para encarar una dificultad, para responder a un interrogante.

La definición de roles es estricta en lo formal: maestros, alumnos, etc.; es flexible en la no-formal, se puede ser instructor en cierto aspecto y alumno en otro; en cambio, en la definición de roles en lo informal no hay definición de roles prefijada, porque el

proceso de aprendizaje se hace al nivel del individuo, siempre a partir de su demanda.

Los objetivos son impuestos en el formal, son negociados en el no-formal; y son individuales en el informal. Querer aprender a escribir, querer ser actor es algo individual, nadie lo impone.

El poder de decisión sobre la operación es centralizado en el sistema formal, es el Ministerio con sus diferentes sectores, es la universidad; es local en la no-formal, en el caso de la capacitación tenemos microdecisiones a nivel de cada organización e incluso a nivel de cada sector de la organización; y es individual en lo informal.

Los medios de acción son formalizados en el sistema formal; son abiertos, pueden ser múltiples en lo no-formal, y cada vez más abiertos en lo informal. Toda situación puede ser ocasión de aprendizajes en el caso de lo informal.

Los criterios de evaluación son externos en lo formal, externos-internos en lo no-formal porque pueden intervenir diferentes actores estableciendo ciertos parámetros o pueden ser internos del grupo, son individuales para lo informal, en función de los objetivos que el interesado se fijó.

Las relaciones con el entorno son débiles en el sistema formal, funciona con una lógica interna, se autoabastece. Son fuertes en lo no-formal, porque se alimenta del entorno y sirve al entorno; y son también fuertes en lo informal porque hay también esa regulación, ese contacto con el entorno en el cual el individuo actúa.

Las relaciones con el público propio, con los participantes, son, en el formal, de conducción, los alumnos son guiados por sus docentes; en el caso de lo no-formal es una relación de escucha, para que pueda haber actividad tiene que haber una escucha; y en el caso de lo informal es una relación de escucha.

En resumen, se constata un continuo que va de lo formal, de lo estructurado a lo menos estructurado. Actualmente cada una de las modalidades juega contra la otra, desconociéndose recíprocamente. Lo que se aprende fuera de una institución escolar no vale para ésta. Hay adultos que saben muchas cosas, que no son reconocidos porque no tienen diploma, porque no hay ninguna institución que los haya reconocido. Del mismo modo la capacitación que no da diploma, que da capacidades de acción es menos valorada.

La hipótesis de la globalidad apunta a decirse: cómo podemos hacer actuar a los distintos vectores posibles de la acción educativa no como competidores, sino como colaboradores. En qué medida es posible, hablamos en términos sociales, valorizar los distintos actores según los diferentes campos, según los objetivos, los públicos y las acciones.

El segundo punto lo vamos a tratar en dos veces. Hoy me gustaría tratar algunas enseñanzas de la evolución de la formación continua en Francia y mañana un poco sobre el profesional de la capacitación, la situación de la capacitación dentro de la empresa y los aspectos deontológicos.

2. La situación de la capacitación en la empresa

2.1. Algunas características de la formación continua en Francia

La capacitación en Francia existe desde hace muchos años; como en otros países industriales, hubieron acuerdos entre sindicatos y empresarios, pero el cambio radical fue la Ley de julio de 1971. Fijó una obligación de gasto anual del 1% de la masa salarial de cada empresa, en la capacitación de su personal, con obligación de gasto en un período de 2 años, en caso contrario iba al Tesoro Público. Lo cual impulsó a las empresas, evidentemente, a gastar esos recursos. Se estableció el aumento regular del porcentaje y así ocurrió hasta los años ochenta en que la crisis detuvo el crecimiento. Actualmente, la obligación legal es de 1,5%, pero el gasto real en este momento está en un promedio de 2,7% y en algunas ramas (Informática, Química, Finanzas) llega a 6,8 hasta 10% de la masa salarial. El legislador creó un mercado de la capacitación, como consecuencia de que no se quiso conservarla en el marco del sistema oficial de educación, del Ministerio de Educación. Aparecieron multitud de empresas, en este momento debe haber como 30.000 o más, de las cuales 29.990 son individuos. La Ley de 1971 obligó a crear en cada establecimiento un comité de empresa elegido por los asalariados, comprendiendo entre otras una comisión de formación a la que el plan anual de capacitación era sometido, con voz consultativa, conservando la dirección de la empresa el poder de decisión final. Se creó la función de responsable de capacitación de la empresa, empezó por administrar el presupuesto, buscando en los catálogos aquellos cursos que podían interesar a su público. Se produjo, lentamente, la evolución de la función del responsable, desde la concepción de la capacitación como instrumento de la promoción social individual de los asalariados, a la asunción de los objetivos de la empresa como guía de la planificación de la capacitación.

La intención de la ley fue triple: actualización de la mano de obra, ofrecer una segunda oportunidad a aquellos trabajadores que no habían logrado hacer estudios prolongados (la masa de