

Las Instituciones de formación profesional frente a desafíos teóricos inéditos

Eduardo Rojas

¿Cómo diseñarán las instituciones de formación profesional de la región las soluciones que plantean los cambios en el mundo del trabajo y de la educación? Eduardo Rojas entiende que la formación ya no es un problema pedagógico sino productivo y grupal. Por lo tanto el diseño como la puesta en práctica de la futura formación habrá de ser un aprendizaje permanente; la teoría y la racionalidad se ampliarán hacia los valores y subjetividades, lo que llevará a modificar ideas sobre la teoría, las interpretaciones y argumentos sobre los que se organizan las instituciones. La generación de competencias laborales exigirá combinar análisis funcional y construcción social; asimismo la evaluación de dichas competencias habrá de ser una negociación de acuerdos y compromisos. El autor dirige actualmente el Programa de Consejos de Formación Profesional en el Ministerio de Trabajo de Argentina. fue dirigente sindical en Chile y es investigador en temas de trabajo y formación y consultor de organismos internacionales.

151

1. Diseñar y hacer formación será un aprendizaje permanente

En el prólogo de un libro nuestro que acaba de publicar Cinterfor/OIT [*El saber obrero y la innovación en la empresa, Montevideo, 1999*] Luiz Caruso, del SENAI, de Brasil, dice que nuestras instituciones de formación son en general pragmáticas y, ante los profundos cambios en los mundos del trabajo y de la educación, ocurridos en

los años noventa, están ávidas de nuevas soluciones para sus problemas. Necesitan capacidades de intervención más eficaces y equitativas en el mercado de trabajo y en las empresas, capacidades cuyo logro exige formas de reflexión en profundidad a las que no están habituadas. La teoría adquiere hoy un valor práctico creciente y solo es posible dotarse de ella mediante procesos de reflexión compartidos.

Esta afirmación de Caruso pone un desafío fundamental para las instituciones de formación: ya no pueden mantener el sueño de los planificadores educacionales que concibe un análisis ocupacional tan perfecto que garantice una formación perfectamente adecuada al trabajo real. Nadie puede garantizar escenarios productivos cuya coherencia se mantenga en los plazos -a veces largos- que requiere el diseño y puesta en práctica de una tal formación.

Hay entonces que cambiar la mirada del trabajo, cambiar las ideas y los métodos con que se lo analiza. La clásica preocupación por una formación profesional producto de una educación técnica, formal y disciplinar, pierde fuerza y necesidad. La competencia profesional no solo se alimentará ya del conocimiento técnico sino también del *saber práctico e imprevisible* propio de toda experiencia de trabajo. Las instituciones tendrán que constituirse como articulaciones de escuela y de empresa, los llamados procesos de *alternancia* serán ineludibles: ¿cómo acreditar formalmente competencias adquiridas de modo no formal? será una pregunta clave cuya respuesta impondrá innovaciones y rigor científico y teórico.

En cuanto a los métodos, el punto es que la velocidad de los cambios impide resolver técnicamente, de modo seguro, sobre la naturaleza de la demanda de formación. Se necesita correlacionar la *tecnicidad* del análisis con la *variabilidad* de los contextos

productivos a que se refiere. Así, la técnica misma pierde el carácter de disciplina pura y especializada, organizable y transferible pedagógicamente, para transformarse en una mezcla heterogénea de técnicas. Mezcla cuya lógica ya no es descifrable a primera vista pues es ambigua y hasta contradictoria y debe ser elaborada en un proceso que abarca contenidos, situaciones y actores desvinculados unos de otros. Un técnico mecánico ya no será “mecánico”.

Es decir, los métodos e instrumentos de la formación ya no podrán resolver la pregunta por la demanda en un solo estudio sino en un proceso. Caracterizar la formación y especificar sus contenidos será un *aprendizaje permanente* sobre el trabajo que deberá realizar la institución de formación profesional e involucrará, necesariamente, a todos quienes intervienen en la acción: formadores, empresarios y trabajadores.

Y así como las empresas aprenden a través de procesos perfeccionados de comunicación, las instituciones de formación profesional tendrán que aprender sobre la demanda de competencias, sobre sus propuestas formativas y su evaluación, organizando *un proceso de comunicación permanente entre actores* del trabajo y actores de la formación. Tanto el formador como el técnico mecánico tendrán que ser “comunicadores” y ser capaces, por consiguiente, de manejarse en las dimensiones e interacciones que implica toda comunicación humana.

2. Para la formación profesional la teoría y la racionalidad se ampliarán hacia los valores y subjetividades

Esto lleva a modificar nuestras ideas sobre la teoría, las explicaciones y los argumentos racionales con que organizamos las instituciones. Hace más de cuatro años, en una discusión sobre la productividad y la equidad en la formación profesional, que organizó Cinterfor/OIT en Buenos Aires, Nassim Mehdeff recordaba que para enfrentar esta cuestión eficazmente tendríamos que abrir nuestras concepciones a los desafíos puestos por la *subjetividad del trabajador* y de los actores de la producción. Tendríamos que matizar y complementar la búsqueda de objetividad con una *búsqueda del sentido* que tiene el trabajo y la formación para el actor social y sus prácticas productivas.

Se requería así una *ampliación de la teoría* y del alcance de las evaluaciones racionales, que deben realizar las instituciones, de modo que cubran valores e ideas subjetivas. La teoría que necesita la formación profesional hoy exige, por supuesto y como siempre, el conocimiento de la *verdad* de la *realidad objetiva* de la producción, pero también de los valores de *corrección* o rectitud de la *realidad social* entre los trabajadores y los grupos que intervienen en el trabajo y en la formación y de los valores de *autenticidad* de *realidad subjetiva* e individual de las personas que participan y se sienten motivadas -o no- por los procesos de trabajo y de aprendizaje.

Para fundamentar una propuesta formativa así ampliada integra argumentos y explicaciones racionales de orden *técnico-científico* con argumentos y explicaciones racionales de orden *ético solidario* y con argumentos y explicaciones racionales de orden *expresivo* y *motivacional*. Y tanto la investigación de la demanda, como la elaboración curricular y la evaluación de desempeños tienen que valorar racionalmente dimensiones técnicas, sociales y motivacionales. Estas dos últimas estarán fuertemente ligadas a la *experiencia del trabajador*, a la cultura del trabajo en que se manifiesta y a la situación real en que se miden sus rendimientos y desempeños.

Habrà entonces que cambiar métodos e instrumentos. Para hacer formación profesional habrá que aprender a indagar en la historia y experiencia del trabajo, en sus rupturas y continuidades, en sus tradiciones culturales, rutinas y problemas imprevistos, en las posibilidades de expresión y aprendizaje que ofrece. Es decir, entender el método de trabajo de las instituciones como un *diálogo social amplio* y sin coerciones, una reflexión que sin eludir los conflictos se orienta tanto a la obtención de los resultados previstos en el plan formativo como al entendimiento y la comprensión entre quienes están implicados en el proceso.

De este modo habrá que concebir la competencia profesional como suma y articulación de competencias tecnológicas y competencias prácticas. Pero, más importante, la formación profesio-

nal tendrá que entender la ciencia no solo como conocimiento científico (o saber de “los que saben”) sino también como *conocimiento en la acción*. El aprendizaje será un proceso que se alimenta tanto de la elaboración en el aula como de la reflexión del trabajador sobre y en su propio trabajo. La evaluación y certificación tendrá que “medir” y acreditar ambos aspectos, con todas las dificultades técnicas y sociales que esto presupone.

El principal problema que surge así no es la medición de conocimientos, que siempre se supo hacer en pruebas y exámenes, sino la de aquellos saberes que, por ser prácticos y sociales, no solo nunca se supo medir sino a los cuales, además, les fue negada entidad de tales. Si los saberes producto de la experiencia dependen del modo como los expresa el propio trabajador ¿cómo pueden ser “medidos” objetivamente, es decir, sin la intervención de las razones y expresiones de éste?. Toda competencia laboral tendrá que plasmarse de modo *colectivo o grupal* exactamente en la medida en que aspire a tener validez universal, independiente del contexto directo de una situación de trabajo.

3. Generar competencias laborales exigirá combinar eclécticamente análisis funcional y construcción social

Esta pregunta sitúa la discusión en un nivel aún más complejo. En un seminario organizado por el Mercosur y

la Unión Europea en Buenos Aires, en 1995, Lucia Simoes planteó con énfasis la idea de que el análisis de las calificaciones del trabajo y de los procesos de capacitación correspondientes ya no podría progresar, en nuestros países, sin tomar en serio (metodológicamente) la intervención de los actores sociales, la empresa y los trabajadores. Una formación profesional adecuada a los nuevos contextos y determinaciones de la producción era necesariamente *una construcción más social que tecnológica*.

Tal constatación anunciaba la búsqueda de nuevos enfoques para definir las calificaciones del trabajo, particularmente el auge de la noción de *competencia laboral*. La idea de competencia enfatizó más tarde la consideración sistemática y formal del desempeño del trabajador, en situación de trabajo, como indicador de su competencia y difundió el enfoque que mide ese desempeño *en función* de los resultados esperados por el sistema productivo de la empresa.

Es decir, los sistemas de competencia hubieron de sacrificar la perspectiva del actor a favor de la perspectiva del sistema. Esto significó que junto a los avances que esos sistemas implicaron para una adecuada gestión del mercado de trabajo, externo o interno a las empresas, abrieran también paso a una *crítica* científica y teórica, práctica. La teórica se alimentaba del extendido desprestigio del conductismo como método para evaluar desempe-

ños que no son objetivos ni visibles sino interpretables a través de procesos que pueden ser marcadamente contradictorios. La crítica práctica apuntaba a la debilidad que aqueja a las fórmulas de competencia cuando subvaloran la aceptación y legitimidad que puede otorgarles *la comprensión y el entendimiento* del actor social.

Se pueden registrar diversos intentos de superar esa crítica complementando el análisis de la funcionalidad del desempeño con una incorporación de la diversidad de interpretaciones y de interacciones que constituyen, en la realidad, un desempeño eficaz. Es más, partiendo de la teoría de sistemas, cercana y compatible con el análisis funcional, se harán esfuerzos por incorporar el enfoque de *“la contingencia”* o se intentará un abordaje variado y complejo a través del *“árbol del conocimiento”*.

En un lúcido texto publicado recientemente, Leonard Mertens [“Competencia laboral y mercado de trabajo: una relación de contingencia”. Mimeo. 1999, México D.F. México.] sugiere que el énfasis unilateral en la “funcionalidad” resta validez a la competencia laboral y que para hacerse válida y transferible ella debe alcanzar una *profundidad* dependiente de *la comprensión del trabajador* sobre los fenómenos productivos en sus raíces. Es decir, debe incorporar una contingencia que, como toda comprensión, escapa enteramente a cualquier capacidad de determinar la evolución previsible del siste-

ma productivo y formativo. Su propuesta es entonces una teoría “eclectica” que combina el análisis de funcionalidades y el de disfunciones y que asume los límites que esto implica para elaborar estándares unívocos de competencia.

Por otra parte, la fecundidad de las teorías de formación que se inspiran en los enfoques tipo “árbol del conocimiento”, ampliamente corroborada y valorada por sus potenciales de explicación del soporte práctico y experiencial de una competencia, suele pagar el precio de una sobrevaloración de la cooperación en el sistema. Es decir, estas teorías, capaces de articular un enfoque de sistemas con uno basado en la cultura y la interacción comunicativa, pueden cerrar los ojos a la percepción constructiva del *conflicto* y de las *tensiones*. Fenómenos recurrentes en toda producción y en toda formación cuya realidad pone en duda el presupuesto –requerido por la teoría– de que la tendencia a la cooperación es innata a la condición humana.

Ese cierre ante el conflicto *“constructivista”* puede ser explicitado si recordamos que los aprendizajes y saberes en las organizaciones no son manejables solo como conocimiento e información sino que, muchas veces, sobre todo en coyunturas de innovación, son *tácitos* y *no conscientes* y requieren procesos de clarificación complejos y atravesados por ejercicios de poder [En nuestra obra *“El saber obrero y ...”* se ofrece una detallada consideración de los saberes “tácitos” y de sus procesos

de surgimiento y efectivización]. La cooperación no es desgraciadamente un dato dado de la vida social ni de la formación de competencias sino una tarea que debe alcanzarse perseverante y dificultosamente en la interacción comunicativa –igualitaria– de formadores y formados, trabajadores y jefes.

Es por estas dificultades de los enfoques sistémico y funcional para incorporar las complejidades reales y pragmáticas de la formación para el trabajo que concordamos con la recomendación de *eclecticismo teórico* que hace Mertens. Eclecticismo cuyo aporte está en la valoración de las disfunciones como aporte a la construcción de la competencia laboral. Toda el acervo constructivista referido a los aprendizajes y la innovación organizacional adquiere así una importancia decisiva para las instituciones de formación profesional [La “ciencia acción”, los enfoques basados en el “interlocutor significativo” y los esquemas japoneses de “creación organizacional de saber” son contribuciones metodológicas particularmente eficaces para desarrollar métodos y procedimientos actualizados de aprendizaje social de competencias. (Op. cit.)]. Las concepciones de ésta deberán articular sistemas técnicos y mundo de la vida del trabajo

4. La evaluación de competencias será una negociación de acuerdos y compromisos

El punto central de la discusión sobre la formación de competencias se

ubicará entonces en la *negociación* a que da lugar. La cuestión clave estará en el rol de la empresa y de los sindicatos como constructores y productores de competencias profesionales, interventores en el análisis y la elaboración de estándares cuyo acuerdo y entendimiento resulta ya insoslayable. Fabio Zamberlan, investigador brasileño de este tipo de negociación, planteaba recientemente, en otra reunión de Cinterfor/OIT, que una modernización productiva socialmente aceptable exige fortalecer la capacidad de inserción propositiva del actor sindical en el diálogo social entre sindicato, empresa y Estado, diálogo orientado a una “formación profesional negociada”.

Desde un punto de vista político, esa afirmación parece razonable, pero lo que importa es que también lo sea desde un punto de vista científico. En efecto, como hemos señalado basándonos en experiencias del Centre d’Etudes et de Recherches Sur les Qualifications (CEREQ) francés, la investigación empírica de procesos negociados de formación profesional muestra que la validez científica de los resultados depende de una *acción pública* en la cual los propios actores, incluido el Estado, generan las reglas técnicas y de ejecución práctica de las acciones en base a *acuerdos y compromisos* negociados y suscriptos por ellos.

La evaluación de competencias como acción pública, hemos dicho, se ordena según una concepción construc-

tivista de manera que sus resultados son producto de interacciones diversas, en absoluto asegurados por método o técnica alguna. Este tipo de evaluación, que en el CEREQ llaman “*concomitante*”, interviene durante el desarrollo mismo de la acción a evaluar, produciendo un *aprendizaje* en los actores que les permite incrementar paulatinamente la eficacia de su intervención. La noción de aprendizaje así aplicada a la evaluación favorece otra ganancia decisiva: no prejuzga el sentido del desempeño a evaluar sino que busca determinarlo en el transcurso mismo de la acción.

Desde esta óptica, la evaluación de competencias se hace por un “*consejo de evaluación*”, integrado por los actores implicados, que se constituye como el *garante de la calidad científica* de la misma. Los evaluadores –técnicos– presentan ante este consejo los resultados de su trabajo, a medida que avanzan en él, y el grupo de representantes de actores reacciona y dictamina. El supuesto es que el compromiso de los actores es complejo e implica la imposibilidad de asegurar, solo por una intervención técnica, una conclusión real sobre el valor de la acción evaluada. Por lo tanto, se requiere de la evaluación una producción de conocimiento que permita *construir y dialogar* a través de él, esto es, no solo afirmar científicamente sino también *justificar* socialmente. En una sociedad compleja la justificación es importante y decisiva para cualquier decisión que pretenda legitimidad.

En conclusión, decía nuestra tesis, evaluar competencias laborales en condiciones mínimas de legitimidad y aceptabilidad racional, constituye una práctica social antes que técnica que se realiza por el medio privilegiado de la *interacción comunicativa* orientada al entendimiento y el compromiso. Plenamente, es una *reconstrucción de la coherencia de sentido de la acción evaluada*.

5. La formación profesional ya no será un problema pedagógico sino productivo y grupal

Reconocer aprendizajes y saberes surgidos de la experiencia, recuerda Luiz Caruso en el prólogo citado, es una dificultad que surge en las instituciones de formación profesional cuando deben realizar el análisis del trabajo y de las competencias en las organizaciones modernas. Para dar respuesta a esas dificultades, continúa, deberían tener en cuenta una noción *antropológico genética* (más que psicogenética) del aprendizaje, esto es, considerar al trabajador en el grupo de trabajo, sus comunicaciones, significados, culturas y saberes compartidos. En suma, precisan una concepción muy distinta de la formación.

En términos sintéticos, la investigación empírica muestra que la formación de competencias para el trabajo, desde alguna tan básica como la de leer hasta otra tan derivada como la tecnológica, solo se entiende como un pro-

ceso en que *el sujeto no es el individuo sino su agrupación*: ¿Cuándo se es competente para entender el significado de un texto? Cuando se lo es para llegar a un acuerdo a partir de interpretaciones distintas. ¿Qué es la competencia tecnológica? La cultura que permite transformar la experiencia productiva en conocimiento científico y técnico aplicable al trabajo [Rojas, E., Catalano, A.M., Hernández, D., Marx, J., Puccio, I., Rosendo, R. y Sladogna, M.: *La educación desestabilizada por la competitividad. Las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo*. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires. 1997.]

La indicación más importante que entregan las nuevas prácticas productivas es que el aprendizaje y la construcción individual y, sobre todo, colectiva de saberes, en la experiencia de trabajo no es ya explicable según las categorías usuales de la pedagogía escolar. La formación *no constituye ya, propiamente, un problema pedagógico*. Tres razones de raíz empírica pueden ilustrar este fenómeno. La primera apela a las dificultades crecientes para identificar en la producción un tipo único de saber que explique las competencias profesionales y que, a la vez, sea disciplinar, formalizable y transferible. El lugar del supuesto saber se hace inasible, las competencias que lo manifiestan se expresan en *for-*

mas colectivas y difusas de desempeño de las tareas.

La segunda razón apunta a que, si bien la producción moderna incluye interacción comunicativa en principio aplicable a las categorías clásicas de la formación, esta interacción está tan imbricada con el *imperativo de generar “valor agregado”* que el éxito del proceso formativo no puede ser evaluado solo, ni principalmente, como adquisición/construcción de conocimiento. El saber que se adquiere no solo tiende a erigirse en un “trasfondo” de la experiencia y, en este sentido, a ser tácito e inconsciente, sino que además está atravesado por razones o argumentos “adquiridos”, por ejemplo, a través de las ganancias que se atesoran cuando se obtienen éxitos ejemplares.

La tercera razón para la separación conceptual y práctica que la experiencia moderna del trabajo introduce entre formación y pedagogía postula que ni la existencia de rutinas fuertemente estabilizadas ni la aplicación rigurosamente controlada de normas y reglamentaciones dificultan, necesariamente, las adquisiciones de autonomía y creatividad. Al contrario, el *efecto constructivo de las rutinas* puede ser notorio y la implantación exigente de normas de calidad tipo ISO 9000, por ejemplo, puede correlacionarse positivamente con la obtención de fuertes plus de autonomía y formación individual. ♦