



EDUCACION Y TRABAJO. APUNTES PARA UN MARCO CONCEPTUAL

Jean P. Vielle

I. INTRODUCCION

De manera reciente han cobrado particular relevancia las discusiones en torno a la óptima vinculación entre educación y trabajo.

Con la finalidad de elaborar el Proyecto Regional de Educación Básica de Adultos vinculada al Trabajo Productivo, se reunieron en México, en julio de 1988, representantes de los Ministerios de Educación y Cultura de los países que integran el Grupo de los Ocho.¹

Del mismo modo, el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la Organización de Estados Americanos, orientó sus prioridades y acciones para el quinquenio 1990-1995 hacia la realización en los países de América Latina del "Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo".²

En ambas ocasiones, en los debates que se dieron en torno a la formulación de las propuestas resultó evidente la necesidad de abordar conceptualmente el significado de la mencionada “relación entre educación y trabajo”, sea en los términos clásicos de las distinciones entre educación para/en/por/previa al trabajo; o bien, aún en términos más concretos, de las diferencias entre educación y capacitación o de los puentes por establecer entre la educación técnica (vocacional) y la educación de adultos.

En definitiva, la tan mentada “vinculación entre educación y trabajo”, so pena de convertirse en eslogan vacío, merece una reflexión mucho más profunda de la que por lo general se le concede.

Es necesario en primer lugar aclarar una serie de postulados y preconcepciones que se dan a menudo en forma casi automática al establecer diferencias en los roles que juegan, la educación por un lado y la capacitación por el otro, en relación al trabajo.

Lo anterior lleva entonces a revisar profundamente la noción misma de trabajo, sin lo cual resulta imposible situar en una perspectiva clara a la educación y a la capacitación.

Solamente después de haber efectuado esta revisión y estos replanteamientos teóricos, resulta factible darle contenido a programas que pretendan mejorar la relación entre educación y trabajo.

II. ALGUNAS DISTINCIONES ENGAÑADORAS

La reflexión teórica en torno a la distinción entre educación y capacitación está afectada por una serie de postulados, preconcepciones y prejuicios teóricos, epistemológicos e ideológicos, que deben ser ante todo aclarados.

En términos generales, el problema consiste en que se establece a menudo una distinción tajante entre educación y capacitación, que se fundamenta en, y se refuerza por, otras dicotomías no menos importantes.

La relación entre la educación y la capacitación se resuelve de este modo equivalente a la oposición entre el conocimiento y la acción, entre escuela y trabajo, entre teoría y práctica, entre ciencia y tecnología, entre escolarizado y desescolarizado, etcétera.

La primera oposición y la más fundamental, se establece a menudo a nivel filosófico entre el conocimiento y la acción. Como si el conocer no fuese una modalidad del actuar humano. Además, con la creencia de que toda acción certera debe ser precedida por un conocimiento adecuado, como si el conocimiento no se pudiese dar en la acción.

A lo anterior, se añade la escisión real entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo, que hace del periodo de escolarización un paso previo a la incorporación en actividades productivas, suponiéndose que durante este periodo el joven se prepara para su entrada en la vida activa, es decir productiva, incorporándose a la actividad socioeconómica o si se quiere, al trabajo.

Por otro lado, se considera a menudo que la adquisición de conocimientos -que predomina en general en la educación escolarizada en perjuicio del desarrollo de otros aspectos de la formación (habilidades, actitudes, valores)- es una fase previa indispensable para el desarrollo posterior de habilidades operativas en otras modalidades de experiencias educativas (vg. en la capacitación).

Lo anterior se ve reforzado a menudo por el divorcio existente en la formación escolarizada entre la teoría y la práctica. La enseñanza escolarizada es intelectualizante. Ella prepara para el mundo de las ideas y, en una proporción mucho menor, para el dominio del mundo de los objetos o de las relaciones humanas.

Esto se refleja en los programas de estudios (*curricula*), en el predominio de materias (asignaturas) destinadas a impartir conocimientos y en la escasez de experiencias prácticas (talleres) en los centros escolarizados.

Esa dicotomía se refleja igualmente en el predominio de las actividades informativas (enseñanza) sobre las experiencias educativas formativas (investigación). En esta perspectiva, se cree además que el desarrollo de las habilidades (se entiende: prácticas) resulta directamente de la adquisición de conocimientos (se entiende: teóricos).

La oposición teoría-práctica se acentúa a su vez, si consideramos la importancia respectiva ocupada por la ciencia y la tecnología en los programas de enseñanza escolarizada. El énfasis dominante en los programas de estudios está puesto en la transmisión y adquisición de conocimientos científicos, mientras que se descuidan las áreas tecnológicas -en particular, las áreas de formación disciplinaria en ciencias sociales que se supone no tienen tecnologías correspondientes, pero sí prácticas profesionales, cuyo dominio o arte no se adquiere por lo general en la escuela.

Resulta de lo anterior una dicotomía muy real entre las áreas científicas y técnicas de la formación; entre la enseñanza propedéutica, que prepara para adquirir más enseñanza y la enseñanza vocacional que se supone debería tener carácter terminal y preparar técnicamente para el trabajo.

Lo anterior se traduce a la postre en una distinción tajante y muy real entre el sistema educativo escolarizado y los sistemas de capacitación extraescolares. Esta distinción, respaldada por los hechos, es particularmente sensible en México a pesar del desarrollo de la educación técnica vocacional en el seno mismo del sistema escolar.

Además, en su proceso y en su metodología, la enseñanza escolarizada descansa fundamentalmente en la transmisión del resultado de experiencias intelectuales efectuadas por otros anteriormente. Los modelos y esquemas explicativos de la realidad que resultan de estas experiencias anteriores, codificados en materiales didácticos (libros), se transmiten por medio de la docencia y se adquieren por medio del estudio como algo siempre dado: conjunto de recetas que capacitan al sujeto para enfrentar situaciones problemáticas, en las cuales tan sólo se tiene que “aplicar” el esquema adecuado, escogido del acervo de modelos propuestos.

Como se observa, ese tipo de enseñanza deja muy poco lugar a la experiencia propia del sujeto educando; a su capacidad de observar la realidad y de aprender en contacto directo con ella; de modificar los modelos y esquemas ya establecidos de acuerdo con su nueva información y de crear nuevos modelos para enfrentar situaciones problemáticas.

De lo anterior, resultan las dicotomías establecidas entre docencia y aprendizaje; entre aprendizaje de lo ya establecido y aprendizaje para el cambio (Club de Roma) y entre aprender por la experiencia de los demás y aprender mediante experiencia propia (*experiential learning*).

Aun cuando se admite que toda ciencia deriva de la experiencia, la dicotomía anterior lleva a acentuar la distinción entre las modalidades de educación que enfatizan la docencia (transmisión de experiencias ajenas) y al límite, la distinción entre educación y capacitación.

Lo anterior se ve reforzado al acentuarse la diferencia entre aprender con la intermediación de un maestro y aprender por sí mismo (autoaprendizaje); entre el aprendizaje social y el aprendizaje individual.

Eso se refleja en las distinciones, a menudo puramente convencionales, establecidas entre educación formal, educación informal y educación no formal.

En este contexto, la capacitación adquirida a través del ejemplo del maestro, por ósmosis o por simple contacto en la práctica de algún oficio, se considera a menudo como una modalidad de educación no formal o informal, a diferencia de la enseñanza formal tradicional.

En definitiva, todas las preconcepciones anteriores repercuten, en mayor o menor grado, en las distinciones convencionales establecidas entre la educación y la capacitación. Lo esencial de esta distinción parece descansar, además, en la diferente vinculación establecida por cada una de esas dos modalidades de formación con el mundo del trabajo.

Es indispensable pues, aclarar ante todo la interrelación fundamental entre esas tres manifestaciones del quehacer humano y, sobre todo, el área de traslapes en el cual las tres modalidades coinciden.

III. TRABAJO

En su significado más general, el trabajo se entiende como el esfuerzo organizado necesario para la realización de cualquier actividad humana de transformación. Como tal, el concepto de trabajo puede aplicarse por igual a cualquier manifestación del actuar humano.

En este contexto, el saber, el poder y el querer, como modalidades más fundamentales del comportamiento humano no se distinguen en lo esencial del hacer.

La búsqueda para alcanzar un propósito definido (teleología), presente en el saber, el poder, el querer y el hacer, implican que todas ellas son acciones que se realizan mediante algún proceso más o menos consciente y controlado, más o menos intencional, que es precisamente lo que se suele reconocer como trabajo.

Por otro lado, el ser humano se define precisamente por sus acciones. Es un ser inacabado y, por ende, un ser dinámico, que se transforma a sí mismo, modifica sus relaciones con los demás y transforma su medio ambiente.

En su significado más amplio, el concepto de desarrollo se refiere precisamente a esta transformación, que se realiza mediante un trabajo.

1. El trabajo para el desarrollo

Con ese primer significado muy general, el trabajo puede aplicarse por igual a la transformación de muy diferentes objetos.

a) Del entorno social:

- De la persona: uno se transforma a sí mismo y en sus relaciones con los demás (desarrollo personal o de la pareja).**
- De la familia: participación de sus integrantes en la modificación de las relaciones familiares (desarrollo familiar).**
- Del grupo social: transformación del grupo (desarrollo comunitario).**
- Del ámbito productivo, empresa, grupo de trabajo (desarrollo organizacional), etcétera.**

b) De la mente:

- El proceso de aprendizaje es un proceso de transformación de las estructuras mentales que implica un trabajo mental (desarrollo intelectual).**

- La investigación es un trabajo que transforma los sistemas, las teorías y los modelos científicos (desarrollo científico).
- La creación literaria es un trabajo que contribuye al desarrollo de la literatura, etcétera.

c) Del entorno físico (desarrollo económico):

- La explotación de la naturaleza es la primera fase del proceso de transformación económica.
- La transformación se refiere a la producción de múltiples bienes, posterior a aquella primera fase de explotación (industrias de transformación).
- El trabajo productivo se refiere a las actividades anteriores y constituye tan sólo un tipo de trabajo humano (trabajo en un sentido estricto).

2. La formación para el trabajo

Todo trabajo humano se realiza mediante un proceso y exige cierto dominio de este proceso por parte del que lo realiza o de los que lo realizan en grupo.

Tener dominio para realizar un trabajo significa *ser capaz* de realizarlo, e implica ciertas condiciones:

a) Adquisición de habilidades y destrezas específicas; aptitudes para realizar este trabajo.

Disposición positiva e intencional hacia la realización de este trabajo: actitudes, motivaciones.

Ambos pueden ser atributos de la persona y/o del grupo que efectúa el trabajo.

b) Obtención de información o de conocimientos relativos a:

- Las propiedades y características del objeto o del medio por transformar.
- La capacidad y el potencial del sujeto transformador (conocimiento evaluativo de sus propias habilidades).
- El proceso mismo de transformación por efectuar y sus fases (sistema).
- Los procedimientos, métodos y técnicas para llevar a cabo ese proceso.
- Los medios o instrumentos por utilizar en el proceso.

c) Manejo del proceso:

La adquisición de conocimientos no es suficiente. Para efectuar correctamente el proceso (en forma eficiente, con miras a obtener resultados) es ne-

cesaria la práctica de este proceso, la experiencia que se adquiere mediante la realización del proceso de transformación en forma repetida y en condiciones reales.

3. El trabajo capacitador

La importancia de la experiencia práctica en el proceso de formación para el trabajo explica por qué la realización del trabajo *per se* puede convertirse, a su vez, en una modalidad de capacitación.

En otras palabras, es erróneo pensar que el dominio del trabajo resulte siempre y forzosamente de una modalidad de formación *previa* al trabajo y distinta del trabajo; o peor aún, que la adquisición de habilidades *para* el trabajo resulte forzosamente de la obtención previa o antecedente de los conocimientos necesarios.

Uno se convierte en investigador, es decir, no adquiere la capacidad de realizar el trabajo de investigación con tan sólo estudiar y asimilar un manual de metodología de la investigación. Asimismo, uno no domina un oficio cualquiera porque recibe un curso y lee un manual de procedimientos que describa el oficio, etcétera.

En todos estos casos, uno llega a dominar realmente el proceso de trabajo correspondiente mediante la práctica y la experiencia vivencial de este proceso.

De este modo, la realización misma de un proceso de trabajo específico se convierte en la fuente más segura de adquisición de conocimientos y habilidades y en una modalidad de capacitación por el trabajo.

Los ejemplos abundan para ilustrar este principio:

- Capacitación en el trabajo (*On the job training*).
- Capacitación de aprendices en contacto directo con la práctica del maestro, por ósmosis y por aprendizaje a través del ejemplo.
- Programas vivenciales de aprendizaje (*experiential learning*).
- Rol de las prácticas profesionales en la formación de profesionistas, etcétera.

IV. EDUCACION

Del mismo modo que, partiendo del trabajo, es factible explicar su relación con la formación y la capacitación, resulta igualmente indispensable aclarar el significado de la educación en relación al trabajo y a la capacitación.

1. La educación como trans-formación

La educación se confunde a menudo con la simple instrucción o transmisión de información; o bien, con la docencia entendida como difusión y transmisión de conocimientos, o aún, con el aprendizaje reducido a la adquisición de conocimientos. En todos estos casos se privilegia en forma exagerada la función informativa del proceso educativo, la cual es inherente a este proceso pero no basta para caracterizarlo en su esencia.

Esencialmente, la educación es ante todo un proceso de formación. Formación, en todos sus aspectos y facetas, de la personalidad del educando (solo o en grupo). En esta perspectiva, la educación implica:

- Adquisición de conocimientos.
- Consecución de hábitos, patrones de comportamiento y actitudes.
- Transmisión y consolidación de valores.
- Desarrollo de aptitudes, destrezas y habilidades.
- Desarrollo intelectual y físico, etcétera.

Obviamente con este significado amplio, la educación-formación se refiere fundamentalmente a la transformación del educando.

A su vez, la transformación del educando se logra mediante la realización del proceso educativo. Conviene observar que este proceso tiene una doble dimensión:

- a). de transmisión y adquisición del acervo cultural de una sociedad (pasivo);
- b). de transformación de este acervo cultural (activo).

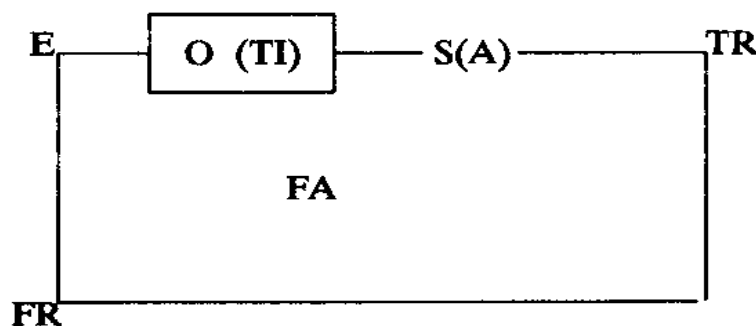
La diferencia entre una y otra de estas dos dimensiones del proceso educativo se manifiesta muy claramente en la distinción entre el aprender lo ya establecido y el aprender para el cambio (Club de Roma).

Educarse es someterse a un proceso de transformación. Pero es también, convertirse en sujeto activo de esta transformación y, por ende, capacitarse para realizar esta transformación.

2. El aprendizaje como trabajo

Lo esencial del proceso educativo se encuentra pues, en el proceso de aprendizaje. Ese a su vez, es un proceso de transformación que exige un trabajo.

El esquema fundamental del proceso de aprendizaje según Piaget, es el siguiente:



Donde: E = Entrada (información)

O = Organización (sistema de transformación interna)

S(A) = Salidas o acciones que llevan a

TR = Transformación de la realidad

FR = *Feedback* (modificaciones de la realidad objeto que engendrarán modificaciones en la información de entrada)

FA = *Feedback* (a partir de las acciones mismas que modifican la realidad)

TI = Transformaciones internas, reorganizaciones, esquemas diversos que resultan del proceso O - A

De acuerdo a lo anterior, el aprendizaje es esencialmente un proceso de organización y reorganización de los esquemas y de las estructuras mentales en función de la acción transformadora del medio: es un trabajo mental.³

El sistema descrito caracteriza muy bien a la transformación mental interna del sujeto individual, pensante y actuante o, si se quiere, al autoaprendizaje. Sin embargo, hace falta considerar la dimensión social de este proceso.

La información de entrada que proviene de la realidad por transformar o ya transformada, puede resultar de la observación directa del sujeto, o de obser-

vaciones realizadas por otros. Los esquemas (modelos, teorías, sistemas) que conforman la estructura mental del sujeto pueden ser propios o haber sido elaborados anteriormente por otros. La retroalimentación puede ser el resultado por igual de acciones propias o de las acciones de otros aprovechadas por el sujeto educando.

En otras palabras, el aprendizaje puede resultar de acciones propias del sujeto educando en contacto directo con el medio, o bien de la comunicación de experiencias y de resultados de experiencias efectuadas por otros.

En este contexto, la transmisión de conocimientos (docencia) y el intercambio de ideas (diálogo) adquieren un nuevo significado como componentes del aprendizaje colectivo y del trabajo mental social.

Sin embargo, cabe reconocer que esta dimensión social del proceso de aprendizaje puede ser interpretada en un doble sentido.

En un extremo, se confiere a menudo a la docencia al monopolio de la transmisión de conocimientos como fuente exclusiva, unilateral y dominante de todo aprendizaje. En el otro extremo y en reacción a lo anterior, se cree que el intercambio de ideas (educación dialógica: Freire) es el único mecanismo por medio del cual se socializa el conocimiento en el aprendizaje colectivo.

3. La capacitación para el aprendizaje

Si, como lo vimos ya, el aprendizaje es una modalidad de trabajo, resulta claro que el sujeto educando puede y debe capacitarse para la realización de este proceso en forma intencional y sistemática (aprender a aprender: Faure).

Asimismo, en la medida en que este tipo de trabajo puede resultar fundamental en relación a otros tipos de trabajo (transformación del entorno social o del medio), se podría pensar que la educación básica o fundamental es un paso previo indispensable para cualquier otro tipo de capacitación. Así como puede pensarse que la capacitación es un paso previo indispensable para la realización de cualquier trabajo.

Por otro lado, es indiscutible que la educación básica capacita en particular para la misma realización del proceso de aprendizaje. La lectura, la escritura y los rudimentos de la matemática (operaciones básicas) son ante todo áreas de desarrollo de habilidades mentales (destrezas culturales básicas: Cámara).

Los tres son mecanismos de capacitación para la adquisición de cultura. La alfabetización, en última instancia, es una forma de capacitación específica para el trabajo mental. La lectura capacita para la adquisición de los conocimientos escri-

tos codificados en los libros. La escritura capacita para la transmisión del conocimiento (para la demostración de la adquisición de conocimientos en pruebas o exámenes de evaluación). Las operaciones matemáticas, además de su propósito utilitario, son estructuras lógicas que favorecen la simbolización y el aprendizaje mediante el uso de esquemas cada vez más abstractos, etcétera.

En definitiva, la educación básica capacita para aprender y el aprendizaje, en este contexto, se entiende en primer lugar como adquisición de la cultura existente.

Pero el proceso de aprendizaje es mucho más que un simple proceso de adquisición de conocimientos, es también práctica de transformación de la cultura. En este sentido, la experiencia vivida del proceso de aprendizaje capacita para aprender y desarrolla en el sujeto educando:

- La capacidad de observación de la realidad que permite la obtención de información sistematizada resultado de la experiencia y de la acción.
- La capacidad de reflexión crítica que favorece la confrontación de los esquemas mentales ya adquiridos con los datos informativos proporcionados por la observación de la realidad.
- La capacidad creativa que genera la transformación de los esquemas existentes y la producción de nuevos modelos, teorías y esquemas de acción.

En definitiva, la realización del proceso de aprendizaje capacita para aprender más y mejor y, sobre todo, habilita al sujeto educando para convertirse en actor de su propia formación mediante su participación en el proceso de la transformación cultural.

Con estas características, la educación básica se convierte en el punto de partida de la educación permanente.

La educación llega a ser básica o fundamental cuando dota al sujeto del instrumental de aprendizaje (lectura, escritura, matemáticas) y cuando desarrolla en él las habilidades necesarias para la realización de un proceso permanente de aprendizaje.

En definitiva, es esencial percatarse de que la capacitación para el aprendizaje, y mediante el aprendizaje, no puede resultar solamente de la adquisición de contenidos o de conocimientos (información), sino que se deriva sobre todo del desarrollo de las habilidades básicas para el aprendizaje permanente (formación).

V. CAPACITACION

De acuerdo con lo anterior, la capacitación no se diferencia en lo fundamental de la educación.

En definitiva, la capacitación es tan sólo esta parte o esta faceta de la formación que se orienta de manera preferente al desarrollo de las habilidades, destrezas y aptitudes para la realización de procesos de transformación o de desarrollo, o para efectuar trabajos.

1. Especificidad de la capacitación

En lo esencial, la capacitación no se diferencia pues de otras actividades educativas. Como cualquier otro proceso educativo, ella descansa en la realización de actividades de aprendizaje-enseñanza y contribuye a la formación integral del sujeto.

Sin embargo, el proceso de capacitación tiene características específicas que lo distinguen y marcan sus diferencias en relación al proceso educativo más general que lo enmarca.

a). En primer lugar, la capacitación descansa con preferencia en la adquisición de *habilidades* (destrezas, aptitudes) para la realización de procesos de transformación y atribuye menor importancia al desarrollo de otras características de la formación (actitudes, valores, desarrollo emocional y físico) o a la adquisición de conocimientos.

Sin embargo, lo anterior no significa que la capacitación se limite al desarrollo de habilidades manuales, en oposición a las habilidades intelectuales o mentales.

En otras palabras, no procede como tal la distinción que se establece a menudo entre la educación como formación para el trabajo mental e intelectual y la capacitación como otra modalidad de formación específica para el trabajo manual.

La realización de múltiples y diversos procesos de transformación exige la adquisición tanto de habilidades mentales como de destrezas manuales, en una proporción respectiva que dependerá, en cada caso, del tipo de proceso de transformación por realizar, de su nivel de complejidad y de la naturaleza del objeto por transformar (objeto material, materia prima) u objeto mental (un modelo o una teoría).

b). Además, la capacitación tiene un carácter eminentemente *operativo*, lo cual significa que se aleja de cualquier propósito especulativo, y pretende asegurar ante todo la capacidad del sujeto para manejar procesos de transformación.

Lo anterior no significa, una vez más, que la capacitación se limite a desarrollar en el sujeto la capacidad del manejo instrumental de herramientas o de máquinas (dominio del instructivo: instrucción).

En otras palabras, la concepción de la capacitación como una especie de preparación para el manejo de medios en los procesos que hacen uso de ellos -y que no son solamente los procesos productivos- es una concepción sumamente restringida.

En su significado más amplio, capacitarse se refiere a la adquisición del dominio necesario para realizar procesos de transformación, es decir, para operar procesos (*Opus*: trabajo). Esto incluye el manejo de los medios como un componente más del proceso y, en los casos en que éste requiera, el uso de los mismos. Implica además cualquier tipo de medios (métodos, sistema) y no sólo de herramientas o de máquinas.

c). Por otro lado, es importante reconocer que la capacitación es eminentemente *técnica*.

Sin embargo, esto no significa que la capacitación esté limitada al dominio de los procedimientos (métodos y técnicas) necesarios para operar un proceso determinado.

El dominio de los procesos de transformación, esencia de la capacitación, implica mucho más que la simple pericia o habilidad para el uso de los procedimientos y de los recursos necesarios para su realización.

Tampoco está limitada a la aplicación y a la réplica de un procedimiento inmutable aprendido previamente (adiestramiento), que es lo que se entiende en general cuando se habla de capacitación técnica.

Resulta igualmente restringido concebir a la capacitación como la adquisición de los conocimientos susceptibles de aplicación -significado reservado por lo general a la tecnología, y por derivación a la educación técnica o a la capacitación tecnológica.

En términos generales, el dominio necesario para la realización de cualquier proceso de transformación, esencia de la capacitación, implica la adquisición de un arte (*tecné*), pero éste a su vez, es un complejo de habilidades o destrezas, de actitudes y aptitudes, de conocimientos y de experiencia que rebasan por mucho el dominio de un medio, de un sistema o de los procedimientos a seguir para efectuar cualquier proceso.

d). Por último, la capacitación es ante todo *práctica*, es decir, orientada fundamentalmente al ejercicio del trabajo o a la realización de procesos de transformación.

El propósito final de la capacitación es el *saber-hacer* mucho más que el *saber* como tal y se postula que la fuente de todo saber-hacer se encuentra en la acción (praxis: práctica).

La práctica se convierte así en el origen y en el destino de la capacitación. El mismo vocablo se aplica igualmente a la cualidad, habilidad o pericia adqui-

rida por el práctico mediante el ejercicio, lo cual constituye su experiencia (tiene práctica).

La experiencia, a su vez, denota por igual el ejercicio del proceso realizado (experimentar) y la capacidad o el dominio adquirido mediante este ejercicio (experto).

A su vez, el ejercicio del proceso implica la repetición de experiencias durante un periodo más o menos largo, que se denomina igualmente como práctica (práctica profesional).

El énfasis puesto en la práctica no significa que la capacitación esté exenta de -o se aparte de- la teoría.

La teoría entendida como esquemas de interpretación de la realidad objeto (modelos) o como conjunto de reglas y procedimientos para actuar y modificar esta realidad (sistemas) encuentra su fuente más segura y su verificación en la práctica, y enriquece toda práctica.

En definitiva, y de acuerdo con las cuatro características enunciadas, la capacitación se entiende como el componente o la modalidad de la formación que tiene un enfoque práctico y cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades y destrezas técnicas necesarias para operar procesos de transformación.

2. La educación vocacional

La capacitación necesaria para la realización de procesos de transformación es a la vez un componente indispensable de todo proceso de formación y una modalidad específica de formación. En el primer caso se hablará a menudo del enfoque vocacional de tal o cual modalidad de educación. En el segundo caso se hablará de la educación vocacional como un tipo específico de educación.

Hemos examinado ya a la educación básica como un tipo de capacitación que prepara para la realización de cualquier experiencia posterior de aprendizaje (véase IV.3 “La capacitación para el aprendizaje”). Nos queda por examinar a la capacitación como parte de cualquier experiencia educativa y/o como un tipo de experiencia educativa distinta de las demás.

Hasta aquí hemos hablado del proceso educativo como de un proceso integral que, en sus connotaciones más generales, entrelaza de modo estrecho la formación con el trabajo. En realidad, los sistemas educativos están muy alejados de este ideal, por muy diversas razones.

En primer lugar, no existe un solo sistema educativo, sino múltiples sistemas muy diferenciados para propósitos muy diferentes.

Aunque en lo esencial educarse sea siempre educarse, no es lo mismo educarse para la salud que educarse para ser un buen ciudadano; ni es lo mismo educarse para ser patrón que educarse para ser peón.

En última instancia, aunque la formación integral sea un ideal legítimo, por razones de “economicidad” -búsqueda simple de eficiencia en cualquier acción humana- existe la necesidad ineludible de abordar en forma fragmentada diferentes aspectos de la formación o diferentes tipos de formaciones.

A partir de esta necesidad básica de fragmentación del quehacer educativo, las fórmulas de corte son muy diversas y responden a intereses muy diferentes: diferenciación intracurricular por *materias* en función de las áreas temáticas que pertenecen a una misma área de formación; diversificación de las mismas áreas de formación en función del grado de insularidad y proteccionismo de los *gremios profesionales* correspondientes, y, sobre todo, diferenciación de las áreas del saber por compartimientos estancos que corresponden a las *disciplinas* y delimitan otras tantas áreas de formación.

Independientemente del mosaico de modalidades de formación resultante, una primera constatación es que, fuera de las modalidades de educación básica cuya función es la de capacitar para realizar otras modalidades de formación, todas las demás pretenden preparar, en una u otra forma, al educando para su inserción en la vida activa en algún tipo de trabajo. En este sentido, cualquier modalidad de formación “capacita para el trabajo”.

Obviamente, esta capacitación para el trabajo se da en cada modalidad educativa con características y con intensidades muy diferentes. Esto resulta muy claro si se comparan, por ejemplo, los procesos de formación del ingeniero, del físico y del sociólogo.

Al observarlos resulta casi evidente que el primer tipo de formación capacita más para el trabajo que los otros; que el primero capacita más bien para realizar procesos de desarrollo económico, el segundo más bien para el desarrollo de la ciencia (investigación), y el tercero, no se sabe bien a bien si para el desarrollo de la ciencia o para el desarrollo de la comunidad; que el primero está muy vinculado a una práctica profesional de tipo técnico, el segundo a una práctica profesional científica y que el tercero, aparentemente, no tiene ninguna práctica profesional específica correspondiente, etcétera.

Sobre todo, las consideraciones anteriores en torno a la necesidad y, hasta cierto punto, a la deseabilidad de un abanico de modalidades de formación para el trabajo dentro del sistema educativo, no debe hacer perder de vista la razón fundamental de ciertas diferencias aún mucho más claras y tajantes.

Existen modalidades de formación propedéuticas y otras llamadas terminales. Curiosamente, las primeras pretenden capacitar tan sólo para poder seguir

estudiando en “grados” de complejidad y profundidad creciente y para alcanzar niveles cada vez más altos en la jerarquía del dominio de lo mental. Las segundas, por el contrario, pretenden que el proceso de la “transformación” personal se acabe cuanto antes y que el educando se inserte lo más pronto posible en la transformación productiva (trabajo propiamente dicho).

Igualmente clara resulta ser la distinción entre modalidades de formación que capacitan para labores intelectuales y otras que capacitan para labores manuales, lo cual no deja de recordar, una vez más, las categorías marxistas correspondientes.

En última instancia, afirmarán algunos, estos dos cortes drásticos entre las modalidades de formación son un reflejo del rol reproductor de las relaciones de clases que se supone asume el sistema educativo en los países capitalistas. En realidad y por extrapolación, el razonamiento resulta igualmente aplicable a todos los sistemas socialistas donde aparecen siempre y permanecen las mismas modalidades educativas (terminales, manuales) y los mismos cortes drásticos encontrados.

De lo anterior, se antoja deducir que todos los sistemas educativos capacitan en forma discriminatoria y selectiva para dos propósitos, prescindiendo de toda la gama intermedia. En un extremo, para el dominio de un oficio en un trabajo dependiente y productivo, destino que corresponde a la gran masa, y en el otro extremo, para el mando y el dominio sobre los demás que corresponde a las élites, sean estas últimas capitalistas, burocráticas o intelectuales.

Al extremo y al límite, la tendencia hacia la bipartición del sistema educativo se traduce en la aparición de una modalidad específica de educación mal llamada “vocacional” que pretende explícitamente capacitar para el trabajo. ¡Extraña vocación esta de entrar, con o sin buena voluntad, en el destino ineludible del trabajo dependiente!

En todo caso, el problema consiste en saber ¿con qué tipo de motivación entra uno a esta otra educación que no tiene etiqueta? (la que no tiene carácter vocacional) y en preguntarse seriamente ¿para qué diablos capacita esta otra modalidad educativa si no es para el trabajo?

Es entonces cuando el sistema de capacitación adquiere vida propia independiente del sistema educativo, en parte por las carencias que tienen muchas modalidades de formación en relación a la capacitación para el trabajo y en parte por la necesidad que tienen muchas modalidades de trabajo de compensar *a posteriori* las deficiencias de la capacitación en las modalidades existentes de formación. Este problema ha sido caracterizado a menudo como el de la desvinculación que tiene el sistema educativo en relación con los sectores productivos.

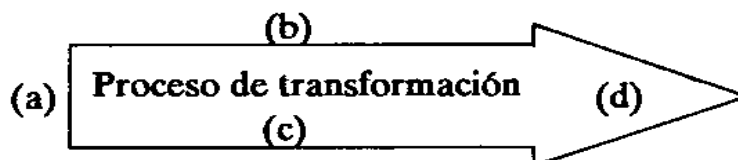
3. Capacitación para/en el trabajo

El rol social reproductivo selectivo de los sistemas educativos y la repulsión que tienen numerosas modalidades de formación en relación con la capacitación para el trabajo se traduce a la postre en un corte aún más drástico y definitivo. Al límite se establece la separación entre la educación por un lado y la capacitación por el otro.

La capacitación se convierte de este modo en una modalidad secundaria y despreciada de formación, tolerada tan sólo en algunas modalidades dentro del sistema educativo, y pospuesta lo más posible dentro de la etapa de formación para realizarse en algunas otras modalidades después de la misma.

Hemos abordado anteriormente el concepto de capacitación *por* el trabajo (véase III. 3 “El trabajo capacitador”), nos queda por analizar ahora los casos de la capacitación *para* el trabajo y de la capacitación *en* el trabajo.

Estas distinciones proceden en última instancia de las diversas alternativas conceptuales por considerar cuando se observa la posición que puede ocupar la capacitación en relación con los procesos de transformación. Examinemos el esquema siguiente:



La capacitación puede estar situada en las posiciones siguientes: *previa* a la realización del proceso de transformación (a); *paralela* al mismo después de que se haya iniciado (b); en ambos casos los procesos de capacitación se conciben como *distintos del* proceso de transformación. Además, la capacitación puede estar situada *durante y adentro* de (en) el proceso de transformación (c) o *consecuente y posterior* a su realización (d); en ambos casos el proceso de capacitación está *integrado* a/con el proceso de transformación y este último se convierte en el sustrato permanente vivencial (c) o en el punto de partida experiencial (d) de la capacitación.

Las distinciones entre capacitación para/en/por el trabajo recogen tan sólo parcialmente el sentido de las alternativas conceptuales planteadas y, sobre todo con su uso, siguen persistiendo ambigüedades semánticas que resultan del sentido

común dado a las preposiciones (v. g. todas las alternativas pueden ser indiscriminadamente formas de capacitación *para* -en beneficio de- el trabajo).

De todos modos, estos conceptos resultan ser de poca utilidad cuando se trata de identificar las modalidades existentes dentro del sistema de capacitación distinto, como lo vimos, del sistema educativo.

Arrancada y expulsada del sistema educativo donde tomaba su sentido como parte integral de la formación, la capacitación se convierte en instrumento del desarrollo, o en un negocio, o en un componente más de la función de producción. En todos los casos con un predominio casi absoluto del enfoque del capital humano.

Las modalidades concretas de capacitación existentes dependen en última instancia del tipo de instituciones que las imparten, de su propósito y del tipo de destinatarios.

La capacitación aparece entonces en las dependencias públicas, ministerios, secretarías, que tienen alguna función de promoción del desarrollo en alguna área (vivienda, salud, etc.) y necesitan organizar sus propios sistemas de capacitación, que cumplen entonces con una función de apoyo a los procesos de transformación emprendidos. Estos esfuerzos de capacitación, obviamente, son distintos de los que estas mismas dependencias realizan para su propio personal. A menudo estos sistemas aparecen como organismos descentralizados con funciones aún más específicas en relación al desarrollo (Instituto Nacional de Productividad) y al límite, en organismos con funciones específicas de capacitación (Institutos Nacionales de Capacitación).

La segunda vertiente de la capacitación es la que corresponde a empresas o escuelas que imparten capacitación como un servicio remunerado. Pertenecen a esta categoría las escuelas privadas de todo tipo que preparan el personal técnico necesario para las empresas o para los sectores productivos y que imparten, con grados muy diversos de calidad, "carreras cortas de tipo técnico o vocacional": secretariado, corte y confección, peluquería, etc. Conceptualmente este subsector es todavía parte del sistema educativo. Sin embargo, su enfoque, su carácter de negocio y su dependencia del sector productivo lo caracterizan como un componente indiscutible del sistema de capacitación. Lo mismo ha de decirse de los numerosos despachos de consultoría para empresas que ofrecen, como una de sus tantas funciones, programas de capacitación concertados y contratados (*tailored made*) con las empresas. Por último, existen empresas especializadas que se dedican en forma específica a proporcionar servicios de capacitación para otras empresas de los sectores productivos. Todos estos últimos están definidos a menudo como organismos que pertenecen al sistema de capacitación externa.

De hecho, la capacitación anterior se distingue por su fuente de la capacitación interna, organizada y realizada por las mismas empresas productivas para

su propio personal a todos los niveles y, a veces, en colaboración con las empresas de capacitación externa ya mencionadas.

Por último, aprovechando el éxito de las empresas de capacitación externa, las mismas instituciones educativas, y sobre todo las de nivel superior, ofrecen *por fuera* programas, por lo general pagaderos, de educación continuada, extensión cultural y extensionismo rural, etc. Estas “extensiones” de su función educativa atraen la atención una vez más sobre el carácter marginal que atribuyen las instituciones del sistema educativo a la función de capacitación.

El abigarrado mosaico del panorama de la capacitación que resulta de la atomización de las instituciones y de los diferentes intereses encontrados, permite afirmar la no-existencia de un sistema de capacitación como tal.

La anarquía resultante en el mundo de la capacitación es igualmente el producto de la fragmentación y especialización extrema de las áreas, de los enfoques y de los contenidos específicos de la capacitación ofrecida. La atomización de la oferta de capacitación es la consecuencia en última instancia de la parcelización de los trabajos, de los puestos o de los roles productivos que corresponden a cada tipo de capacitación demandada. En última instancia, la división del trabajo engendra la desintegración de la capacitación.

Esto último atrae a su vez la atención sobre el carácter exclusivamente utilitario de la capacitación impartida. Exceptuando a la capacitación gratuita ofrecida por instituciones del sector público, destaca el carácter oneroso y a menudo venal de la capacitación ofrecida en el mercado, sin criterios ni controles de calidad.

Por último, y salvo en lo que se refiere a la capacitación de operarios en empresas y de campesinos en algunos programas destinados al medio rural -que se caracterizan por sus enfoques de aprendizaje en la experiencia del trabajo (investigación-acción)-, todos los sistemas de capacitación se caracterizan por lo general por su concepción bancaria de la enseñanza: cursos ex cátedra, instrucción impartida por instructores, contenidos librescos...

En última instancia, la desvinculación de la educación y de la capacitación engendra la pérdida de significado de esta última; su anemia creciente es consecuencia de la misma desvalorización del trabajo que pierde su significado amplio y de su subordinación total a los imperativos de la división enajenante del trabajo productivo.

NOTAS

- 1) Para mayor información sobre este proyecto véase el “Proyecto Regional de Educación Básica vinculada al Trabajo Productivo” (CREFAL, Pátzcuaro, 23 de septiembre de 1988), publicado en este número de la *Revista*, en la sección “Documentos”.
- 2) Para mayor información véase el documento “Perfil del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo: Prioridades 1990-95”. PREDE-OEA, Pátzcuaro, 12-19 de julio de 1989.
- 3) El concepto de trabajo mental no debe confundirse con el de trabajo intelectual, en oposición al de trabajo manual, de la terminología marxista.