

## Repensando la «formación para el trabajo»

Miguel A. Zabalza Beraza

Universidad de Santiago de Compostela

*In memoriam*

Tenemos una tendencia general a apropiarnos de la memoria de nuestros amigos. Nos gusta pensar que fueron nuestros, que estuvimos más cerca que nadie de ellos, que sintonizábamos, que nos hacíamos confidencias, que nos teníamos confianza. Y te disgusta que otros te disputen esa proximidad y sintonía, que quieran pasarte por delante en el ranking de las afinidades y los afectos. Pero no tiene caso, el territorio de nuestras vidas y nuestras relaciones es tan amplio, compartimos con tanta gente responsabilidades, proyectos e ilusiones que al final nuestra vida es como un mosaico amplio y polícromo. En una de esas piezas del mosaico de Adalberto debo estar yo. No sé en qué parte, ni de qué tamaño ni con qué tonalidad habrá quedado ubicada mi pieza en esa rica y fecunda biografía del amigo, pero debo reconocer que, al menos para mí, ha sido una relación muy importante. Han sido muchos años de compartir sueños y preocupaciones y de acometer juntos tareas y compromisos en este complicado mundo de la universidad y, a veces, también fuera de ella en la arena política. Me encanta, pues, poder participar en este merecido homenaje que sus amigos y colegas le hacemos.

«Le echaremos mucho de menos en el Área», confesé dolorido a un colega el día de su entierro, consciente del importante papel mediador y de estímulo para todos que jugaba en su seno. Esa misma impresión de vacío y horfandad sigo sintiendo ahora aunque vaya pasando el tiempo. Pero no es un momento de lamentos sino de homenaje. Y en ese sentido de homenaje quiero resaltar la gran herencia que Adalberto nos dejó en cuanto a su visión amplia y polivalente de la Pedagogía. Fue, sin duda, quien con más sinceridad y compromiso sacó la Pedagogía de la escuela, la vistió de mono y la puso a estudiar y a producir conocimiento en el ámbito laboral y profesional. Aprendimos mucho de él en estas cuestiones. Por lo que a mí se refiere debo decir que fue con él con quien entendí el interés y la necesidad de trascender lo escolar para proyectar la Didáctica sobre todos los ámbitos en los que se lleva a cabo la formación. Por eso mi homenaje no puede sino estar referido a ese campo. Quisiera compartir este texto sobre la formación con quienes, igual que yo, tienen mucho que agradecer a Adalberto en cuanto al interés que nos supo transmitir por todo lo relacionado con la formación profesional y para el empleo.

## 1. Los antecedentes

Dos ideas quisiera apuntar aquí que nos sirvan de punto de partida.

### 1.1. *El Siglo de las «promesas incumplidas» o la difícil relación entre formación y empleo*

Así lo denominaba hace unos días el sociólogo brasileño Gentili<sup>1</sup> al Siglo que acabamos de cerrar. Sobre todo en lo que se refiere a su segunda mitad. Ofreció una perspectiva interesante porque combinaba consideraciones globales (las teorías del capital humano) con otras que tenían más que ver con la escuela y el papel de la formación en el desarrollo personal y social. En la base de la evolución de la segunda mitad del siglo XX estuvo la idea, decía él, de la *prioridad de capital humano*. La consideración de que las sociedades más educadas resultan más eficaces y acaban consiguiendo un mayor desarrollo social y económico, ha resultado verdad sólo a medias. Desarrollo económico y desarrollo social han seguido caminos diversificados y, desde luego, sólo en las proclamas políticas ha constituido una prioridad el desarrollo social (sacrificado, con frecuencia, al económico o a intereses estratégicos de diverso tipo).

Sobre la base de esta idea se fueron construyendo las promesas falaces a las que se refería Gentili en su conferencia:

- La «promesa integradora»: la formación y las escuelas como estructuras encargadas de proporcionarla deberían actuar como dispositivos de integración social potenciando la igualdad y el consenso social. Ni una cosa ni otra se ha conseguido. Las desigualdades no sólo no han disminuído, sino que se han ampliado y no cabría descartar que la propia formación no haya constituído uno de los mecanismos sociales a través de los que tal desigualdad se produce. Por otra parte las inversiones en educación y formación han ido incrementándose pero siempre muy por detrás de las necesidades (citando su propio país, Brasil, la situación es clara, pues aún hoy día el 30% de la población sigue siendo analfabeta).
- La «promesa del empleo»: la escolaridad y la formación en su conjunto, se ha insistido, mejoran las posibilidades de empleo. A más años de escuela, más formación. A más formación, más empleo. Hasta llegar al pleno empleo. También ésta ha sido una falsa promesa, sobre todo en los países menos desarrollados. El hecho de vincular el empleo a la formación trae además como efecto secundario el desvincularlo de las políticas de empleo (de las que, en todo caso, la formación podría formar parte). Y, a la postre, los actuales modelos productivos ni siquiera se plantean el «pleno

1. Gentili, P. (2000). «Mundo de Trabalho e Aprendizagem», conferencia impartida en el Congresso Internacional de Educação Pública: Educação para todos O desafio do terceiro milênio. Rio de Janeiro 11-12 de Setembro de 2000.

empleo» dado que en su estrategia global, el crecimiento económico no es incompatible (y hasta puede verse beneficiado) con la existencia de fuertes bolsas de subdesarrollo y subempleo.

- La «promesa del bienestar» que creció con fuerza en los años de prosperidad ha constituido una nueva frustración. Los estados reconocen no poder garantizar el bienestar, ni están en condiciones de vincularlo a ninguna condición externa, como podría ser la formación.

La conclusión que quisiera sacar de esta contradictoria experiencia en torno a la evolución de la formación y la ruptura de premisas ingenuas en torno a ella en el último medio siglo es obvia: *no queda clara la vinculación entre formación y empleo*. La formación puede ejercer influencia sobre el empleo pero tal influencia es siempre indirecta y limitada.

Hoy en día poca gente se creería que a mayor formación mejor empleo. Ni siquiera llegaría a aceptarse que tener formación es una garantía para obtener empleo. La disponibilidad de empleo e incluso su nivel está más directamente vinculada a otros factores como clase social, capacidad familiar, redes sociales de apoyo, etc.

Y en esta perspectiva, ha nacido una nueva promesa o idea que desde mi punto de vista sigue siendo igualmente peligrosa: la vinculación de la formación no al empleo sino a la *empleabilidad*. La formación no garantiza el empleo pero te pone en posición preferente para obtenerlo. Sólo aquellos/as que se han formado convenientemente están en disposición de optar a los empleos. De ahí la sed incansable de multiplicar los títulos y acumular formación hasta alcanzar cotas cada vez más elevadas de *sobreformación* como si ello incrementara proporcionalmente nuestra capacidad de integración en el sistema productivo.

Dos consecuencias negativas e internamente contradictorias se derivan de esta nueva «promesa» vinculada a la formación:

- La más peligrosa de ellas es la de vincular al esfuerzo y la renta personal el proceso de la formación (e indirectamente, si la «promesa» se toma como cierta, el propio empleo). Es decir, sólo aquellas personas que están dispuestas a invertir su tiempo y su patrimonio en formación serán las que obtendrán empleos de interés. Con ello, de alguna manera, el propio Estado y los agentes sociales se descomprometen del proceso de empleo y dejan éste en manos de los particulares (es responsabilidad de cada uno el «prepararse adecuadamente» para la integración en el cuerpo productivo). La vieja ilusión de que era la escuela (y subsidiariamente el Estado) quien asumía esta responsabilidad se desvanece y se carga sobre las espaldas de los sujetos individuales y sus familias la responsabilidad de «habilitarse» para el empleo. Ni qué decir tiene que las consecuencias de este enfoque de cara a la igualdad social (la vieja promesa de la «integración») son nefastas: los sujetos con más medios multiplican su formación y, de esta manera, las diferencias y desequilibrios no sólo no disminuyen sino que se hacen cada vez más evidentes.

- Pero pese a esta nueva promesa sigue existiendo la evidencia de que aunque la formación pudiera llegar a facilitar la obtención de empleo, éste depende sobre todo de las *políticas de empleo* y no tanto de las características de los sujetos disponibles para ocuparlos.
- Una segunda consecuencia, también negativa, es la banalización de la formación. Cada vez se tiene más la impresión de que la formación está bien pero no es un elemento básico. Cada vez se precisa de más formación para optar a puestos más elementales. Los candidatos a cualquier tipo de plazas presentan currículos vitae absolutamente hipertrofiados. La «promesa de la empleabilidad» se ha convertido en una carrera sin fin.
- Pero se trata, en este caso, de una circunstancia confusa y contradictoria. Pese a esta sensación bien extendida de la caída del valor de la formación ha ido surgiendo en los últimos años una potente *industria de la formación*. Nutrida y reforzada por la promesa de la empleabilidad, la formación se ha convertido en negocio. Un negocio al que se han apuntado todos los agentes sociales (desde el propio Estado a los empresarios y sindicatos, las universidades, las asociaciones profesionales, etc.). Al final, como sucede en todo negocio, no son sólo las coordenadas formativas de la formación lo que entra en juego, sino que hay que considerar otros aspectos como su rentabilidad, el marketing, la acomodación a las políticas y estrategias de la organización proponente, etc.

### 1.2. *La importancia de la formación como recurso para el desarrollo personal y social*

Señalar que la formación no garantiza el empleo (ni siquiera la «empleabilidad») y menos aun su calidad no significa, en modo alguno, desmerecer el sentido y la necesidad de formación. Como señalaba anteriormente, la formación tiene que ver no sólo con el desarrollo social y económico (certezas contestadas en el punto anterior), sino con el desarrollo personal y social (en ese sentido de lo social más vinculado a lo cultural que a lo económico).

Esto debería llevarnos a desvincular, al menos parcialmente, la idea de formación de la idea del empleo. La función básica de la formación no debería ser, en términos estrictos, el empleo. O al menos, no sólo el empleo. Y ahí es dónde aparecen las dos cuestiones que a mi modo de ver constituyen los retos o preguntas básicas (ambas interrelacionadas) de cara a la construcción de la nueva formación:

- ¿Qué otras cosas o aportaciones que no sean estrictamente el empleo puede-debe aportar la formación?
- ¿Qué tipo de formación se deberá ofrecer para que esas aportaciones más allá del empleo sean posibles?

Estas son las cuestiones que me gustaría abordar en los puntos siguientes.

## 2. Una nueva idea de formación que trascienda el empleo

Permítanme desarrollar en este segundo apartado dos puntos fundamentales, en línea con las consideraciones anticipadas en el apartado anterior. Esos puntos estarán relacionados con un nuevo *concepto de formación* y con una orientación de la misma más abierta (no centrada sólo en la obtención de un empleo), esto es, los *contenidos de la formación*.

### 2.1. ¿Qué formación?

Supongo que todos estaríamos de acuerdo en que una definición de la formación vinculada estrictamente a la obtención de un empleo resulta incompleta y reductiva. Claro que, incluso desde esa perspectiva, el sentido de la formación puede abrirse o cerrarse según se haya planteado.

Pensar que estamos haciendo formación cuando preparamos a los sujetos para que sepan soldar con vistas a emplearse como fontaneros, es una visión ciertamente restrictiva. Nada impide el que junto a esos aprendizajes más puntuales pudieran incluirse otro tipo de competencias más abiertas que permitieran a esos sujetos aprender cosas más amplias (que los situaran ante más diversas posibilidades de trabajo).

Usando una visión clásica de la formación, el Departamento de Empleo de Gran Bretaña, en su *Glosario de Términos* (1971), definía la formación de la siguiente manera: «Es el desarrollo sistemático de actitudes/conocimientos/habilidades/patrones de conducta que se le exigen a un sujeto para desempeñarse adecuadamente en un determinado puesto de trabajo o tarea».

Aunque la propuesta sigue manteniéndose en los parámetros de las visiones clásicas, podemos constatar que el espectro de elementos que se vinculan a la formación (actitudes, conocimientos, habilidades, patrones de conducta) es bien amplio y permite pensar que en tales casos la formación va a afectar efectivamente a muchas dimensiones de la persona.

Bramley (1990)<sup>2</sup> ha señalado que esta visión, pese a sus debilidades, es la que ha acabado manteniendo una más fuerte vigencia como supuesto de partida en la organización de la formación. La aportación positiva de esta visión es que remarca el carácter sistemático de la formación y desconsidera, por tanto, dispositivos ocasionales, poco pensados y mal regulados. En cierta forma se pretende dotar de seriedad y sentido a la formación. Su aspecto débil es el reduccionismo con que se plantea la idea de formación tanto en cuanto a su sentido (vinculándola directamente al correcto desempeño en el puesto de trabajo), como en cuanto a sus beneficiarios (vinculándola a los sujetos individuales y dejando fuera de consideración todo lo que se refiere a la formación de equipos y al desarrollo de las organizaciones). El éxito de la formación se mediría, en este caso, en términos de rendimiento en el trabajo por parte del sujeto formado.

2. Bramley, P. (1990). *Evaluating Training Effectiveness*. Londres: McGraw-Hill, p. XIV.

Algunas otras aproximaciones a la idea de formación han abierto más el abanico de sus componentes.

En algunos casos se han incorporado como destinatarios de la misma a los grupos y organizaciones. Así por ejemplo Hinrichs (1976)<sup>3</sup> define a la formación como «todo aquel procedimiento iniciado en la organización cuyo propósito sea promover el aprendizaje entre los miembros de la organización con vistas a contribuir a la mayor efectividad de la misma». Vemos que esta perspectiva plantea la formación como un procedimiento que tiene lugar en el contexto de la organización. Que la formación se plantea como una especie de oferta de dispositivos para «facilitar el aprendizaje» (por lo que la formación constituye una especie de compromiso entre la organización que lo ofrece y los sujetos que lo buscan-provechan). Que, en definitiva, la formación se orienta hacia la mejora de la efectividad de la organización no sólo de los sujetos en su desempeño individual: el sentido de la formación se desplaza del individuo a la organización. Las iniciativas de formación tienen sentido en el contexto de la organización. El éxito de la formación se valorará en términos de efectividad del conjunto de la organización. Lo cual parece correcto si se considera cómo en tantas ocasiones de poco sirve la mejora individual si no se alteran otras condiciones de la estructura y la dinámica organizativa. La formación, ha escrito Viladot (2000), «es un instrumento útil para el éxito de los esfuerzos de adaptación que las organizaciones deben realizar para mantenerse en un entorno cambiante. Muchas empresas han adoptado programas de formación como mecanismo para superar las resistencias de sus empleados al cambio»<sup>4</sup>.

En cualquier caso, pues, nos encontramos ante dos ejes que van a condicionar el sentido que se vaya a otorgar a la formación:

- Un eje que tiene que ver con la amplitud de contenidos y propósitos con la que se diseñe y desarrolle la formación.

Desde esta perspectiva nos encontraremos con modalidades de formación más próximas al polo de la visión restringida (planteamientos formativos muy vinculados a la adquisición de competencias específicas u orientadas a la realización de un trabajo concreto) y otras más próximas al polo de la visión amplia y polivalente (modalidades de formación en la que se integran elementos de diversa índole y con proyecciones también diversificadas).

- Otro eje que tiene que ver con el sentido más individual o institucional que le sirva de referencia.

Desde esta perspectiva nos encontraremos con programas de formación dirigidos a sujetos individuales frente a otros más orientados al desarrollo de mejo-

3. Hinrichs, J.R. (1976). «Personnel Training». En Dunnette (ed.). *Handbook of Organisational and Industrial Psychology*. Chicago: Rand McNally, cap. 19.
4. Viladot, G. (2000). «Siete planteamientos organizativos de la formación en la empresa española». *Herramientas*, nº 59, año XII, vol. I, p. 22-29.

ras en las organizaciones. La formación debería estar en condiciones de dar respuesta a las necesidades de ambas partes. Por eso resulta más eficaz la formación que se produce en contextos institucionales (porque puede atender simultáneamente ambos aspectos) que la que se lleva a cabo de forma individualizada (como oferta destinada a sujetos individuales).

Dos conclusiones podríamos extraer de esta primera aproximación al concepto de formación:

1) Que la formación es un constructo complejo que se llena de sentido y contenidos diversos según el escenario y el propósito en que la situemos.

Cuando uno entra a analizar los enfoques y definiciones sobre formación puede correrse el riesgo de acabar perdido ante la enorme variedad de planteamientos y enfoques (algunos contradictorios) que se ofrecen. Se corre el riesgo, también, de situar en el mismo nivel consideraciones que se refieren a contextos y propósitos formativos muy diferentes.

- Así por ejemplo es bien diferente referirse a las exigencias de formación continuada que presenta la «sociedad del conocimiento» (en el sentido de la necesidad de incorporar nuevas competencias de alto nivel para el manejo adecuado de los nuevos recursos tecnológicos) a hacerlo en relación a la necesidad de formación básica de las personas que no han logrado completar su formación, que provienen de países subdesarrollados, que están subempleados en empleos de bajo nivel, etc. Un tipo y otro de formación se refieren a situaciones bien diferentes (no significa lo mismo hablar de formación en un caso o en el otro).
- Lo mismo sucede si nos referimos a las diversas políticas de formación. Aunque estemos hablando de «formación» en todos los casos, ciertamente son precisas consideraciones bien diferentes cuando nos estemos refiriendo a la Formación Superior, a la formación intermedia de técnicos o a la formación básica de sujetos.

Con frecuencia, hasta los lenguajes son distintos. Y las personas se impacientan al notar que quienes hablan desde otra perspectiva resultan reacios a participar en las consideraciones que se hacen desde posicionamientos distintos a los suyos. Algo de eso nos está pasando en este laborioso proceso de equiparación de criterios y sistemas de acreditación. No es inusual escuchar acusaciones de «desconocimiento», «falta de realismo», «desenfoco del problema». Y eso cuando la cosa no llega a mayores y se pasa directamente a acusar a los otros de «visión capitalista», de «neoliberalismo» o de «posicionamiento ideológicamente incorrecto».

En definitiva, quisiera reconocer honestamente que ninguno de nosotros escapa a la borrosidad y cierta confusión cuando aborda el tema de la *formación para el trabajo*. En nuestro caso, siempre nos ha parecido fundamental tratar de proponer una idea de formación que se construya como un *proceso continuado de mejora*. Pero debo reconocer que no es fácil. La división admi-

nistrativa de los diversos sistemas formativos, la diversa concepción de formación que se concreta en dispositivos muy alejados entre sí (desde los programas, los recursos, los profesionales, los destinatarios, etc.), los propios discursos de los expertos que se refieren al tema de la formación, etc. Hay tanta heterogeneidad en los planteamientos que cualquier intento de integración de perspectivas tiene un pronóstico más bien dudoso.

- 2) Que la propia denominación de «formación para el trabajo» resulta una visión restrictiva del sentido de la formación.

El reconocimiento de la dificultad para mantener una visión única y equilibrada de qué es y cuál es el propósito de la formación no supone, creo yo, el que debamos renunciar a mantener una serie de criterios básicos con respecto a sus cualidades. Y el que debamos hacerlo aunque la dinámica habitual de las cosas vaya en otra dirección. Al menos desde mi posición de pedagogo no puedo dejar de mostrarme contrariado con lo que supone reducir el concepto de formación a la preparación (normalmente manual o técnica) para el desempeño en un puesto de trabajo.

Se han hecho serias críticas, como he señalado en un punto anterior, a los planteamientos de la formación basados en su poder como mecanismo de generación de empleo. La «promesa incumplida» se les ha llamado a las políticas del *capital humano* tan extendidas en la última mitad del siglo XX. Más que como una estrategia instrumental de mejorar a los sujetos para que mejoren el trabajo habría que plantear el proceso como mejora de los sujetos como objetivo en sí mismo, dando por supuesto que de su mejora mejorará también su productividad (pero también su desarrollo personal, su satisfacción, su capacidad crítica, su autonomía, etc.). Es la diferencia que ha planteado Habermas al contraponer la «visión estratégica» frente a la «visión comunicativa»; debemos tomar en consideración a los sujetos no sólo desde una perspectiva estratégica (como medio para alcanzar un fin externo), sino como sujetos implicados ellos mismos, con sus anhelos y necesidades, en el proceso.

Planteamientos excesivamente estrechos con respecto a la formación y su ámbito de impacto nos está llevando a que incluso el enfoque de la «sociedad de la formación» y todo lo que supone la perspectiva de la «formación a lo largo de la vida» están teniendo escasa incidencia en la desaparición de las desigualdades en calidad de vida (tanto en lo que se refiere al desarrollo personal, cultural, social o laboral). Parece obvio que los mejores empleos precisan de una política de formación continuada cada vez más saturada cognitivamente y con competencias de mayor nivel de inclusión. Pero lo que necesitan los subempleados, los jornaleros, los inmigrantes (al menos aquellos provenientes de países del Tercer Mundo) es una formación que les capacite sobre todo para sobrevivir y para incorporarse a una dinámica social construida al margen de sus necesidades y de sus posibilidades.

Sin embargo, dentro de esa gran variabilidad de objetivos de la formación, un pedagogo no puede sino tratar de buscar una línea común que dé continuidad y sentido al proceso formativo. Es por eso que no se puede hablar sólo

de formación para el trabajo porque la vida no es sólo trabajo, porque por mucho que obtener un trabajo y mantenerlo sea una de las condiciones básicas de la calidad de vida no es la única. Y, además, porque cada vez más, el hecho mismo de tener formación (aunque haya sido orientada al ejercicio de una actividad laboral) no va a garantizar el que efectivamente uno acabe desempeñando dicha actividad.

La necesidad básica en este punto es buscar una *definición* válida de formación que sirva para orientar los esfuerzos hacia esa visión ampliada de la formación a la que nos estamos refiriendo. Una formación básicamente orientada a enriquecer el patrimonio global con que los sujetos enfrentan su vida. Obviamente uno de los compromisos básicos que deben afrontar es el del empleo. Pero no es el único.

### 3. Los contenidos de la formación

Puestos en esta tesitura de construir una formación «enriquecedora» y de perspectiva amplia, el principal problema que se nos plantea es el de los contenidos de la formación. ¿Qué contenidos deben suministrarse en los procesos de formación? ¿A qué ámbitos de la actuación y del desarrollo de los sujetos se han de referir los programas de formación?

En un punto anterior hemos visto cómo el Departamento de Empleo de Inglaterra vinculaba a la formación las actitudes, los conocimientos, las habilidades y los patrones de conducta. Es una perspectiva amplia de los contenidos de la formación. Al menos más amplia que la de quienes la vinculan a la mera consecución de nuevas habilidades para el trabajo.

Un debate permanente con relación a los contenidos de la formación es el que se produce entre una perspectiva más «académica» de la formación y una perspectiva más «operativa» o «profesional» de la misma. Se ha acusado muchas veces a las escuelas y a los centros de formación reglada de que acaban sometiendo a los sujetos en formación a una cultura que tiene sentido sólo desde las propias instituciones formadoras, pero que tiene poco que ver con las demandas que hace el sistema productivo. Eso ha sucedido, especialmente, con las universidades, pero en menor medida también con los centros de formación profesional y con muchos programas de formación que son gestionados desde las instituciones convencionales de formación. Y para romper con esa tradición, los nuevos enfoques insisten en la necesidad de eliminar de la oferta formativa cualquier elemento que tenga que ver con los contenidos académicos convencionales.

Así han aparecido en los últimos años sistemas novedosos para definir los contenidos de la formación vinculándolos a actuaciones concretas de cada ámbito laboral o profesional. Los conceptos de «habilidades» y «competencias» han entrado a formar parte de la nomenclatura básica en el ámbito de la formación. La economía y los nuevos sistemas productivos, se dice, necesitan nuevas *habilidades* y la función de la formación es suministrarlas. Luego se puede matizar el término *habilidad* añadiéndole algún tipo de cualificación (habilidades prácticas, o habilidades transferibles, etc.).

Así han nacido los denominados «skills-focused curricula» que representan un enfoque pragmático de la formación. Algo así como decir, miren ustedes déjen-se de rollos (los rollos son la formación cultural, humanística, de conocimientos básicos, etc.), debemos centrarnos en aquellas habilidades que cada puesto de trabajo exige y nada más. Veamos qué es lo que suele o debe hacer un trabajador en ese puesto (a través del «análisis de tareas» o de «puestos de trabajo») y enseñémoslo a hacer a los futuros trabajadores.

Pero, como ha señalado Barnett (1994)<sup>5</sup>, ni siquiera reducir la formación al ámbito de las habilidades y competencias hace que las cosas se clarifiquen. Tanto uno como otro concepto presenta múltiples exigencias desde el punto de vista de la formación.

¿Qué significa, se pregunta Barnett, hablar de habilidad? ¿Cuándo podemos decir que un sujeto es habilidoso? Y presenta 4 criterios para la aplicación del término habilidad a la formación:

1. Una situación de cierta complejidad.
2. Un desempeño en ella que tome en cuenta la situación (esto es, que sea intencional y no fruto del azar o la casualidad).
3. La evaluación de la realización constatando que se han superado las demandas establecidas.
4. La sensación de que esa realización es loable (que se puede alabar y recomendar).

En su opinión, esta perspectiva impide una aproximación cerrada al ámbito de las habilidades. Adquirir habilidades es más que aprender de manera mecánica a hacer cosas o a manejar aparatos. Supone evaluar la situación, decidir qué tipo de actuación desarrollar, saber evaluar el desarrollo realizado y el resultado obtenido, etc. En definitiva, se trata de un aprendizaje complejo en el que intervienen no sólo la adquisición de destrezas, sino de conocimientos formales aplicables al análisis de la situación y a la evaluación de su desarrollo.

Junto a la naturaleza de las habilidades, se ha planteado también la posibilidad de potenciar su *transferibilidad*. La discusión sobre la transferibilidad de las habilidades ha sido larga y confusa. Aunque los teóricos dudan que esa cualidad sea atribuible a la formación (puesto que se parte del principio de que toda formación es básicamente situacional y tiene sentido sobre contenidos y actuaciones concretas), los modelos más extendidos de formación van orientados en esa línea.

El problema de la *transferibilidad* resulta, en mi opinión, básico en la formación. Y nos plantea un doble reto:

— La necesidad de tender (o, cuando menos, propiciar) habilidades de alto nivel que constituyen estructuras de integración y gestión de las habilidades específicas. Así por ejemplo, la capacidad de observación y discrimi-

5. Barnett, R. (1994). *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham: SRHE and Open University.

nación, de análisis, de toma de decisiones fundadas, de establecimiento de conexiones entre elementos y circunstancias de diverso tipo, de articular capacidades de diverso tipo en la resolución de problemas o actividades complejas, etc., este tipo de habilidades trascienden los contextos específicos de actuación y constituyen características valiosas de la formación.

- La necesidad de desarrollar capacidades que resulten prácticas en diferentes contextos de trabajo de manera que se esté en mejores condiciones para afrontar los posibles cambios de empleo, las variaciones técnicas del puesto de trabajo y/o los diversos roles a desempeñar en la actividad laboral o profesional.

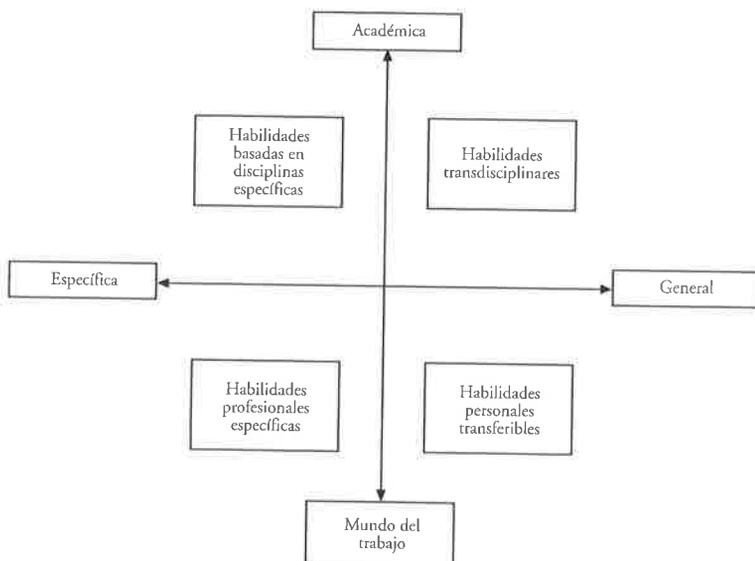
El tema de los contenidos formativos puede, así, plantearse en torno a dos ejes bipolares que nos permitirán visualizar la orientación que finalmente adopta el proceso de formación que intentemos desarrollar. Varios autores han presentado modelos de este tipo, muy útiles a la hora de diseñar la formación.

Goodlad<sup>6</sup> parte de la pregunta-afirmación de que sin una idea previa de cómo se desarrollan las personas cualquier debate sobre la formación resulta carente de significado. Las personas, en su postulado de partida, pueden-deben desarrollarse en 4 dimensiones básicas: la *social*, la *personal*, la *intelectual* y la *práctica*. Su desarrollo debe afrontar, si se pretende que sea completo, cada una de esas 4 grandes áreas. Si la formación se desvía hacia alguno de los polos, desconsiderando los otros, la formación acaba siendo incompleta cuando no produce efectos negativos en el equilibrio de los sujetos. De ahí su pregunta: *¿cómo es que se puede construir una formación equilibrada?* Y plantea 4 tipos de formación según cómo responden al reto del equilibrio entre esas cuatro grandes dimensiones de la formación (lo intelectual, lo personal, lo práctico, lo social).

El eje que une lo personal con lo social presenta un continuum que nos va a expresar el énfasis que la formación pone bien en los procesos de adaptación al contexto social (generando individuos marcados por los roles sociales, por la agregación de formas de ser y de comportarse consensuales y rentables) bien en la marca de identidad personal de cada uno (las opciones personales, los estilos de ser más creativos, la toma de decisiones menos dependientes del entorno, etc.). El eje de lo intelectual y lo práctico nos sitúa ante los contenidos concretos de la formación y la orientación que se dé a ésta. Puede tener la formación un contenido más académico y centrado en la naturaleza misma de los conocimientos que se desarrollan o puede tener un contenido más práctico centrado en el saber hacer.

Una reflexión muy similar es la que lleva a cabo Barnett en la obra ya citada<sup>7</sup>.

6. Goodlad, S. (1995). *The Quest for Quality. Sixteen forms of heresy in Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
7. Barnett, R. (1994). *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham: SRHE and Open University, p. 61.



Diferencia también entre 2 ejes con 4 posibles posiciones en la orientación de la formación. El primer eje relaciona los contenidos más académicos (vinculados a las instituciones de formación) con los contenidos más prácticos (vinculados al mundo del trabajo). El segundo eje relaciona los contenidos más específicos con aquellos más generales. De esta contraposición salen 4 modelos u orientaciones básicas de la formación.

Como puede constatar, la visión de Barnett coincide con lo que he ido señalando en esta reflexión sobre los contenidos de la formación. Ciertamente, se puede llevar a cabo una formación basada sólo en habilidades de reducido espectro. Pero en todo caso no es ésa la única posibilidad. En mi opinión, ni siquiera es buena aunque puede ser necesaria en ciertos programas y situaciones. Una buena formación es aquella que posibilita el desarrollo integral de las personas y las capacita para ir afrontando retos cada vez más complejos. Como ya he tenido oportunidad de señalar en un trabajo anterior<sup>8</sup>, una buena formación debe atender y equilibrar los diversos ámbitos del desarrollo personal, social y cultural de los sujetos.

#### 4. A modo de conclusión

La formación es un proceso de toma de decisiones. Decisiones que pueden estar bien orientadas o no, pueden generar procesos eficaces o no, pueden estar

8. Zabalza, M.A. (2000). «Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje». En Monclús, A. (coord.). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares, p. 163-198.

fundamentadas o no. La importancia de una visión clara del sentido de la formación se deriva justamente de este hecho: al final formar es hacer algo, poner en marcha políticas y proyectos formativos que pueden ser de muy diverso tipo. Se quiera o no, al final uno tiene que basarse en una cierta idea de formación. Y ahí es donde está el problema. Y de ahí surge la necesidad de contar con un referente claro.

Sin embargo, muchas políticas de formación actúan como algunos ordenadores: *por omisión*. Como no se cuenta con una visión clara, previa y pública del sentido de la formación se van haciendo cosas sin tener muy claro (o al menos sin haber explicitado) qué es exactamente lo que se pretende. Y, por tanto, sin saber demasiado bien si el esfuerzo (inmenso en estos momentos, tanto en lo que se refiere a los recursos empleados como a la implicación institucional) está llevando a alguna parte o no.

La *toma de decisiones* que lleva consigo cualquier planificación y desarrollo de dispositivos de formación implica llenar de sentido y de contenidos la formación. Por eso creo que una perspectiva curricular de la formación resulta adecuada para «desmontar» dialécticamente los actuales programas de formación y para hacer sugerencias prácticas sobre cómo salvar algunas de sus deficiencias. Nadie puede dudar que existen diversos modelos de formación, de que se podrían incorporar contenidos diversos a los programas de formación, de que la «ingeniería de la formación» puede plantearse desde concepciones y diseños muy diversos entre sí. En definitiva, que junto al componente político y social de la formación, existe también un componente técnico, de técnica pedagógica que a veces queda desatendido pese a que podría garantizar un mejor funcionamiento de los programas formativos y una mejora en su calidad.