

O SENTIDO DA FORMACIÓN NA SOCIEDADE DA APRENDIZAXE

Miguel A. Zabalza

Universidade de Santiago de Compostela

O efecto expansivo que sufriu a formación neste último século e o cambio dos axentes encargados de ofrecela supuxeron profundas transformacións na súa concepción e nas estratexias para o seu desenvolvemento.

Estamos nun momento no que son cada vez menos as actividades que non requiren procesos de formación específica para ser levadas a cabo. Formación que se fai máis necesaria e profunda a medida que as actividades (laborais, profesionais, sociais e mesmo persoais) van complicando as súas esixencias. De aí as numerosas denominacións aplicadas a este momento histórico: sociedade da aprendizaxe, sociedade da formación, formación ó longo da vida, etc.

Esta presenza universal do formativo e a súa incorporación á dinámica ordinaria da vida das persoas trouxo consigo efectos importantes sobre a mesma concepción da formación, sobre a súa situación no tecido social e sobre as súas estratexias de execución.

Non só a palabra 'formación' en por si, senón a mesma conciencia da necesidade de formación, a idea de qué supón formarse, a incorporación da

formación ó propio plan de vida dos suxeitos converteuse en patrimonio habitual da cultura deste final de século. A xuventude asume que lle vai ser difícil atopar un posto de traballo digno se non consegue formarse adecuadamente, as familias consideran como un capítulo importante dos seus gastos os que se refiren a formación, os políticos comezan a valorala como 'investimento' en capital humano, etc. En definitiva, a problemática da formación converteuse nunha constante básica na definición das nosas vidas e no deseño da dinámica social e laboral do noso contorno.

Pero toda esta avalancha de reclamos e esixencias vertidos desde tódalas fronteiras sobre a formación merece unha consideración máis profunda para que non acabe por se diluí-lo seu sentido orixinario nun conxunto de proposicións baldeiras ou, peor aínda, alleas a un sentido 'formativo' da formación.

Tres aspectos me gustaría tratar neste pequeno traballo sobre a formación:

a) o concepto e o sentido da formación;

b) os contidos da formación;

c) os dilemas que presenta a formación na súa proxección sobre o mundo laboral.

Sendo honesto, teño que advertir que a miña perspectiva do problema vén condicionada pola miña pertenza ó mundo da educación. Parece evidente que existen múltiples modos de acomete-la problemática da formación nesta fin de século: do economista ó político, do empresario ó educador, fórmulanse posturas moi diversas con respecto ó sentido e ós contidos da formación.

Unha visión 'pedagóxica' do tema da formación resulta, para algúns, notablemente inxenua e idealista. As necesidades sociais e do mercado, disque van noutra dirección. Así e todo, resulta totalmente imprescindible revisa-las actuais prácticas formativas e buscar na educación novas luces que permitan iluminar ese espacio cada vez máis rico en recursos pero menos nidio en canto ó sentido das cousas que se fan.

Aínda que só sexa por recupera-la tradición crítica da educación, paga a pena face-lo esforzo e corre-lo risco de tocar nas feridas destas actuais iniciativas e discursos cheos de optimismo formativo.

O CONCEPTO DE FORMACIÓN

O sentido da formación e o que supón facer unha análise crítica das experiencias formativas pode afrontarse desde unha dobre perspectiva: quer desde a 'teoría da formación', e máis

concretamente desde unha teoría pedagóxica da formación, quer desde a 'teoría do traballo' (aínda que tamén neste caso resulta pretencioso, e seguramente incorrecto, falar dunha teoría do traballo pois existen moitas formas de analízalo).

A FORMACIÓN DESDE A PERSPECTIVA PEDAGÓXICA

Falar de 'formación' non foi habitual nos estudos pedagóxicos. Outros conceptos máis tradicionais foron utilizados para referirse ós procesos vinculados á aprendizaxe. Os termos *educación* (para recolle-la visión máis ampla e comprensiva), *ensino* (para referirse ós procesos institucionalizados de formación), *instrucción* (para indica-las aprendizaxes máis intelectuais ou académicas), etc., tiveron unha presenza máis continuada e definida na xerga pedagóxica.

A referencia á 'formación' foi máis frecuente nos procesos máis vinculados á Formación Profesional ou formación para o emprego. Pero tampouco nestes casos se fixo un esforzo significativo por clarifica-lo campo semántico da dita denominación. Diríase que, na súa acepción máis habitual, alúdese a un proceo de preparación, nuns casos xenérica e noutros especializada, tendente a *capacita-los* suxeitos para levaren a cabo certos labores.

En realidade, o que se constata é que produciu unha especie de baldeamento de significado en relación coa idea de formación. Calquera cousa pode hoxe ser adscrita a esa categoría: desde unha carreira universitaria ata unha excursión,

desde algo que implique unha mera información sobre algún dispositivo novo ata algo que teña como propósito transformar persoalmente os seus destinatarios. A formación defínese, en moitos casos, polo que se ofrece ou polo tipo de resultado externo que se pretende máis ca polo efecto real que vai exercer sobre as persoas que se benefician dela.

A gran cuestión de fondo pendente con respecto á formación é, xustamente, esta: ¿que debe proporcionarlle a formación ós suxeitos para que efectivamente poidamos denominala así? ¿Cando podemos dicir que alguén se formou como consecuencia da experiencia ou do programa que se lle ofreceu?, ou dito doutro xeito, ¿que condicións debe reunir ese programa de formación para que resulte realmente formativo?

Pode entenderse facilmente que este é un problema dunha importancia singular, polo menos para quen se achega ós procesos formativos cunha visión pedagóxica. Desde esta perspectiva, a idea de formación pode quedar seriamente empobrecida se o seu sentido se reduce á mera adquisición dalgunha nova información ou ó desenvolvemento dunha nova destreza.

A importancia da formación deriva, ó meu xeito de ver, nunha vinculación ó crecemento e mellora das persoas. Mellora que ha ser entendida nun sentido global: a súa mellora como persoas. Levando as cousas ata o extremo, carece-

ría de sentido falar de formación ó longo da vida se non é desde esta perspectiva de ir mellorando como persoas. ¿De que nos serviría ir sendo cada vez profesionais máis informados e competentes se iso, ó tempo, non supón que imos sendo mellores persoas? Ou, levando a cuestión ata o absurdo, ¿poderíamos falar de formación nun proceso que nos levara a prexudicarnos persoalmente ou a prexudicalos demais?

A formación, coma os restantes procesos de intervención pedagóxica, forma parte do que Foucault denominaba a “tecnoloxía do Eu”. É dicir, procesos deliberados que tratan de influír, directa ou indirectamente, nas persoas, xustamente no que se refire ó proceso de construírense a si mesmas. A calidade da dita influencia vén condicionada tanto polo contido da intervención formativa coma pola forma en que tal proceso se produce.

Esta idea da mellora, do desenvolvemento persoal, etc., adoita atribuírse ó concepto de educación. E deste xeito pode facerse unha contraposición entre o que é educación (máis vinculada ó desenvolvemento persoal, á adquisición de novas capacidades, á incorporación ó mundo da cultura, etc.) e o que sería formación (algo moito máis puntual e funcional, dirixido á adquisición de habilidades específicas e vinculadas, normalmente, ó mundo do traballo).

Esa é a posición adoptada, por exemplo, por Buckley e Caple¹, para os que a formación ten que ver con aprendizaxes e

1 R. Buckley e J. Caple, *La formación: teoría y práctica*, Madrid, Díaz de Santos, 1991.

experiencias planificadas para “conseguir la actuación adecuada en una actividad o conjunto de actividades”, mentres que a educación ten que ver, máis ben, co proceso destinado a “asimilar y desenvolver conocimientos, técnicas y valores” que levarían a unha capacitación máis xeral. A formación sería, na súa opinión, un proceso máis mecánico e no que se buscan aprendizaxes uniformes a través de prácticas repetidas. É fácil velo mundo do traballo, coas súas esixencias de homoxeneización e actuacións uniformes, detrás desta idea de formación. Pola contra, a educación aparece como un proceso máis aberto, menos tendente á estandarización e máis orientado a afecta-la dimensión persoal dos suxeitos.

Pero é xustamente este intento de separalo educativo e o formativo o que, como pedagogo, me produce un forte desacougo. Córrese o risco de mecanizala formación, de reducila a un sentido puramente instrumental e acomodadizo. Unha nova estratexia do sistema para baldeira-los suxeitos de si mesmos e adaptalos cada vez máis ás conveniencias do propio sistema, sexa laboral, social ou político. Ó final, a formación pode non só ser concibida como algo que non ten que ver coa educación, senón que mantén propósitos contrarios á idea mesma de educación.

A literatura pedagóxica recolle adoito, á hora de analiza-lo sentido dos procesos formativos, diversos conceptos limítrofes ó de formación para, contraponéndoos, poñernos en condicións de identifica-los trazos característicos da formación (o que distingue a formación

doutras formas de actuar sobre as persoas). É dicir, a idea de formación debería contraponerse a outras perspectivas de intervención sobre as persoas. A saber:

- O adestramento, que implica a adquisición de certas destrezas prácticas e concretas a través de exercicios repetidos.
- O adoutrinamento, que implica a modelaxe en ideas e valores por parte de quen rexe o proceso formativo.
- A capacitación, que implica o desenvolvemento sectorial de aptitudes específicas para o desempeño dun traballo ou unha función.
- O condicionamento, que implica a aprendizaxe de condutas a partir da súa conexión a modificacións do ambiente (estímulos) ou á aplicación reactiva das súas consecuencias (reforzos en forma de premios-castigos que fixan as condutas desexadas).
- A instrucción, que, na súa versión máis restrinxida, vén vinculada a procesos de adestramento en actividades prácticas diversas (por exemplo, a instrucción militar) e na súa versión máis ampla ás aprendizaxes de tipo cognitivo ou académico e á cultura en xeral.

Dos diversos matices que diferencian todo este elenco de procesos de actuación coas persoas poderíamos extraer algunhas consideracións que nos axuden a establece-lo sentido auténtico do concepto ‘formación’.

Permítanme só facer un par de anotacións en relación con esas denominacións limítrofes ó concepto de formación, pero que se diferencian netamente dela

porque resultan máis restrinxidas e porque, nalgúns casos, supoñen claras perdas no que se refire á calidade formativa que a intervención posúe. Creo que merece establecerse a diferenza entre formación e calquera desoutras denominacións, polo menos en dous aspectos importantes:

a) En canto ós contidos da adquisición, a aprendizaxe ou a mellora que cada un deles achega. Parece claro que tales contidos varían fortemente dunha modalidade a outra de intervención. Nuns casos refírense a conductas ou destrezas externas e sectoriais, noutros o que se adquire son novos coñecementos de tipo intelectual.

Semella obvio supor que o impacto sobre a persoa resulta moi diferente nuns e noutros procesos. Aprende-lo manexo dun novo aparello pode chamarse 'adestramento', pero resulta pretensioso facer diso un proceso de formación.

b) Pero máis importante resulta, se cabe, o que se refire á forma en que o dito proceso de adquisición se produce. Un aspecto sobre todo posúe unha relevancia especial: o protagonismo do propio suxeito no proceso. Parte das modalidades de intervención arriba mencionadas lévanse a cabo sen contar co suxeito ou reducindo a súa intervención á de mero receptor pasivo da influencia externa: así, o condicionamento, o adoutramento, certas formas de adestramento e instrución, etc. En todos eses casos, o protagonismo corresponde a quen exerce a influencia formativa ou ó tipo de resultado que se pretende acadar. O suxeito que aprende ou se forma a penas desempeña

máis papel có de receptor e suxeito pasivo da acción.

A gran contribución —neste contraste con outras modalidades de intervención— da idea de formación é que nela o verdadeiro protagonista da aprendizaxe é o propio formando. Del depende (da súa vontade, da súa disposición, das súas capacidades, da súa participación activa no proceso formativo, etc.) que a formación culmine positivamente. Os formadores poñen ó seu dispor elementos e experiencias que facilitarán a súa mellora. Pero será el quen poderá decidir se os asume ou non.

É evidente que ante a perspectiva de conseguir ou manter un posto de traballo un está disposto a facer cantas cesións sexan precisas e, nalgúns casos, a someterse a calquera condición que se lles imponían á hora de 'formarse'. Pero esa 'cesión' da propia autonomía e identidade a prol das consecuencias do proceso formativo constitúe unha perda tan substantiva que pode perderse o sentido formativo para quedar todo nun simple adestramento ou adoutramento.

Aquí é onde aparece a primeira gran contradición no sentido 'formativo' da formación (e desculpen que converta o substantivo en adxectivo para poder resaltar mellor as características e condicións que, desde o meu punto de vista, ha reunir un plan de formación ben fundamentado).

A idea de formación pode (e ata cabería dicir 'acostuma') entenderse de dúas maneiras notablemente pervertidas, polo menos desde o punto de vista pedagóxico:

1) FORMAR = MODELAR. Desta maneira oriéntase a ‘darlles forma’ ós suxeitos. Dáselles forma na medida en que son modelados, son convertidos naquel produto que se toma como modelo: o perfil profesional, o posto de traballo que vai desempeñar, a demanda manifestada polo empregador, o estilo habitual de ser das persoas que se ocupan desa función, as esixencias da normativa.

Sempre é algo externo que marca a identidade (neste caso o resultado da formación) que se pretende ‘modelar’ nos suxeitos que se forman. O éxito da formación radica xustamente en que consigamos acada-lo máximo de matices do modelo pretendido.

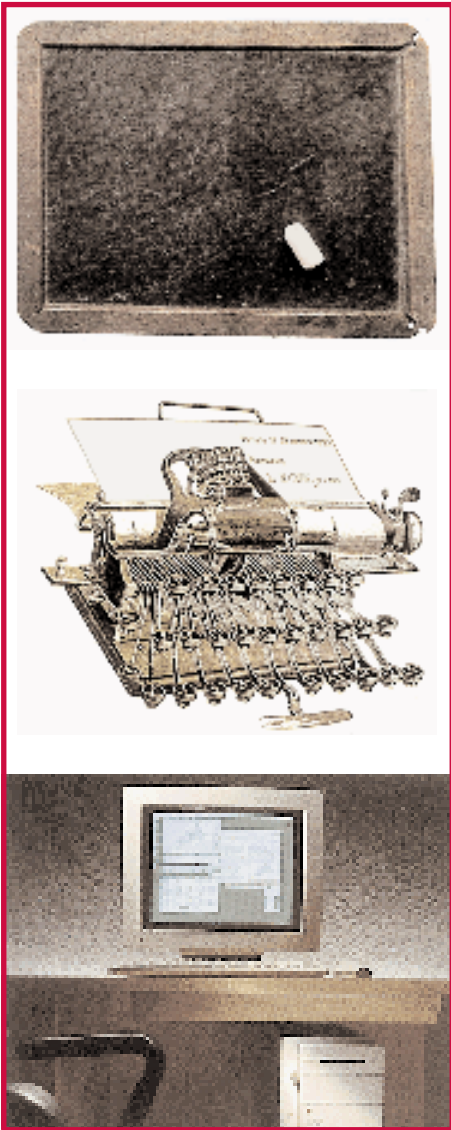
2) FORMAR = CONFORMAR. Esta segunda desviación da idea de formación resulta, se cabe, aínda máis perversa. Neste caso trátase de lograr que o suxeito acepte e se conforme co plan de vida e de actividades para o que foi formado. O proceso de homoxeneización, as condicións que actúan desde o posto de traballo, a presión dos empregadores, levan a un a ter que se ‘conformar’. Ó cabo remata converténdose nese sentimento de renuncia a si mesmo que se concreta no “xa sabes, se queres gañar unha oposición, se queres pasar unha selección de persoal tes que tragar e acepta-lo que che boten” (“o que che boten” pode ir desde renunciar a calquera idea propia, á autonomía e a crítica, acepta-la obediencia pasiva do xefe, aceptar, no peor dos casos, certas agresións á túa propia integridade moral).

Acepto de antemán que pode haber algo de esaxeración nos exemplos (se ben hei volver máis adiante con casos concretos). Pero creo que resulta clarificador analiza-los procesos de formación desde este dobre perigo de desviación dos seus fins formativos. Velaí o motivo da insistencia teimuda en que a formación debe servir para mellora-las persoas, non só para adaptalas mellor a un posto de traballo.

A FORMACIÓN DESDE A PERSPECTIVA DO TRABALLO

En todo caso, esta última opción (preparar para un posto de traballo) vai depender tamén de cómo se defina o posto de traballo e qué tipo de habilidades se lle atribúan como condición para un exercicio de calidade. O posto de traballo en termos de *skills* ou simples destrezas manuais constitúe unha visión excesivamente empobrecida do que supón, na vida dunha persoa, traballar.

Neste sentido, mesmo cando a formación se liga ó posto de traballo, a propia idea de formación vese, igualmente, condicionada pola idea de traballo que lle sirva de referente. Se traballar significa simplemente realizar unhas tarefas concretas de tipo manual, é posible (pero insuficiente, como vou sinalar de contado) defini-la formación para ese posto de traballo como a adquisición das destrezas (igualmente manuais) necesaria para levar a cabo a devandita tarefa.



O encerado, a máquina de escribir e o ordenador son tres aparellos con crecente dificultade no seu manexo. quen teña mellor formación no uso máis complexo terá máis posibilidade de acadar traballo

Pero esta formulación non só é reductora desde o punto de vista da concepción do traballo (traballo=tarefa manual), senón que resulta claramente incorrecta desde o punto de vista de cómo se leva a cabo unha acción, sexa cal for o seu contido, por parte das persoas.

Agás nos casos de accións estritamente rutineiras, calquera acción implica algunha forma de coñecemento e control mental sobre ela. As teorías da acción insistiron en diferenciar claramente dous compoñentes : o compoñente conducta e o compoñente pensamento (no que se inclúe tanto o coñecemento coma a vontade de realiza-la conducta como todo o conxunto de aspectos mentais que condicionan desde dentro do suxeito o desenvolvemento da acción). Incluso a denominación inglesa skill, utilizada na actualidade polos enfoques conductistas para definir unidades conductuais simples, tivo desde a súa incorporación á xerxa laboral, aló na idade media, esa dobre referencia ós compoñentes mentais e ós compoñentes prácticos de toda actividade.

En calquera caso, unha consideración moderna do traballo non pode deixar de considerar todo un conxunto de variables e compoñentes que transcenden, con moito, o que significa a realización pura e simple dunha actividade. De aí a enorme importancia que está adquirindo a identificación das unidades de competencia como sistema para definirlo conxunto de capacidades e calidades que os suxeitos han aplicar á hora de desenvolveren un posto de traballo. O meu compañeiro, o profesor Antonio

Rial, desenvolverá neste mesmo número da revista unha revisión máis ampla desta importante perspectiva á hora de definir e planifica-los sistemas de formación vinculados ó traballo.

Esta visión máis ampla e multidimensional do traballo lévanos outra volta a unha caracterización do mesmo tipo no que se refire á formación. A formación, aínda que sexa vista en sentido instrumental como dispositivo que cualifica para un determinado posto de traballo, precisa incorporar todas aquelas competencias que están na base dun traballo ben feito.

Neste sentido, resulta moi satisfactorio desde o punto de vista dunha concepción ampla e rica da formación, a progresiva importancia que se lle está a dar ós aspectos cualitativos e de relacións na definición dos postos de traballo. Como non podía ser menos, os traballos xa non se definen simplemente en función do tipo de conductas ou actividades puntuais que constitúen a súa dimensión operativa ('o que hai que facer') senón que se van incluíndo na súa definición outra serie de capacidades humanas e aspectos sociais que enmarcan e condicionan a súa posta en práctica. Por exemplo: a capacidade de traballar en equipo, a creatividade, a responsabilidade, a capacidade comunicativa, a flexibilidade, a motivación pola aprendizaxe permanente, a busca de calidade, o respecto ós demais, etc.

Son todas elas calidades que, pola súa importancia, teñen merecido a denominación de cualificacións clave. Parte

desa importancia deriva do feito de seren aplicables a calquera tipo de traballo.

Para chegar a unha correcta definición da idea de formación, esta consideración ampla do traballo resulta fundamental e lévanos, como acabo de sinalar, á mesma visión extensa e 'formativa' da formación que tentei xustificar en toda esta primeira parte do artigo.

Poderíamos dicir, en síntese, que tanto a visión máis 'pedagóxica' da formación como aquela que a vincula máis ó posto de traballo acaban chegando a posicións bastante similares: a formación debe incluír todo o suxeito e debe supoñer, en suma, unha medra persoal non só nas cousas que aprende a facer, senón no tipo de coñecementos, de habilidades, de actitudes, de cultura que dá asimilado e que consegue facer propia.

Esta idea concrétese na análise dos contidos da formación que se trata a seguir.

OS CONTIDOS DA FORMACIÓN

Se volvemos de novo á idea de formación anunciada máis arriba, poderemos recuperar ese sentido vasto e completo que pretendo proxectar sobre a perspectiva pedagóxica daquela.

Desde o meu punto de vista, cando falamos de formación (nesa visión ampla e completa que veño denominando formación 'formativa'), debemos estar en condicións de integrar nela os seguintes aspectos:

- Novas posibilidades de desenvolvemento persoal: supón un aspecto xeral do que a formación debe proporcionar, e podería concretarse en:

- un crecemento persoal equilibrado,

- a mellora das capacidades básicas do suxeito,

- a satisfacción persoal: mellora-la propia autoestima e o sentimento de ser cada vez máis competente e de estar en mellores condicións para aceptar os retos normais da vida (non só os laborais).

- Coñecementos: refírese á idea de saber máis como resultado do proceso formativo seguido. Estes coñecementos engloban:

- a cultura básica xeral,

- a cultura académica (se é o caso),

- a cultura profesional (de existir).

- Habilidades: refírense á mellora na capacidade de intervención por parte dos suxeitos que se forman. Suponse que ó final do proceso formativo os suxeitos que participaron nel deben ser capaces de facer as cousas mellor do que as facían antes.

As habilidades poden ser:

- xenéricas (relacionadas co facer na vida ordinaria),

- especializadas (relacionadas co desempeño dalgunha función específica).

- Actitudes e valores: esta é unha parte substantiva de calquera proceso formativo, e sen embargo é o contido

máis ausente nos procesos de formación habituais.

As actitudes e os valores poden facer referencia:

- a un mesmo,

- ós demais (desde os compañeiros de traballo ós grupos de referencia cos que se convive),

- ós compromisos que se asumen,

- á forma de orientar o traballo.

- Enriquecemento empírico: suponse, tamén, que calquera proceso de formación debe constituír, no seu conxunto, unha oportunidade de ampliar o repertorio de experiencias dos suxeitos participantes. Poderíamos falar, neste sentido, de procesos formativos de maior e menor calidade en función das experiencias que ofrecen ás persoas que se forman. Aqueles que proporcionan unha calidade máis alta caracterízanse porque:

- Ofrécenlle-la posibilidade de manexarse máis autonomamente ós suxeitos (co cal rompen boa parte dos condicionantes que algunhas das fórmulas antes mencionadas —adestramentos, condicionamento, etc.— presentaban) e tomar decisións no proceso de formación.

- Ofrecen experiencias ‘fortes’ e ‘ricas’ tanto no ámbito persoal coma no profesional. Pasar un mes limando unha peza é unha experiencia que ten escasas posibilidades de valorarse como rica. Experiencias fortes son aquelas nas que se ve envolta toda a persoa do suxeito en formación (o seu intelecto, as

súas habilidades manuais, os seus afectos, etc.). A experiencia nunha fábrica, unha saída ó estranxeiro, traballar cun profesional competente, participar na resolución de problemas complexos, etc., dan pé a esas experiencias fortes. As experiencias ricas sono polo tipo de contidos que se incorporan a elas: tecnoloxías novas, procesos de calado social, actividades de grande interese, etc.

Esta análise da formación non pretende, en absoluto, converte-los procesos formativos en 'proxectos ideais' e inacabables. Tampouco se pretende levala ó centro dun discurso excesivamente *pedagoxicista* (iso que algúns denominan despectivamente 'sermóns teóricos dos pedagogos') que desnaturalice o seu sentido práctico e próximo á realidade do traballo e da vida cotiá. Pero parece obvio que existe un discurso pedagóxico da formación que non sempre coincide coa idea de formación defendible desde outros enfoques máis económicos ou simplemente laborais.

Xustamente esa é a motivación deste artigo: a constatación de que foi medrando unha idea de formación excesivamente vinculada a aprendizaxes prácticas e inmediatas e cunha dependencia absoluta con respecto ás esixencias, que non se discuten, do mercado laboral. Isto produce, como consecuencia, un baldeiramento progresivo de todo o que significa enriquecemento persoal e mellora da calidade de vida das persoas para desempeñaren mellor un posto de traballo á marxe de calquera outra consideración sobre o seu desenvolvemento persoal, cultural ou social (o

que, ou ben queda atribuído a outro tipo de procesos —por exemplo a educación—, ou ben se descualifica simplemente como 'verba de pedagogos').

Permítanme poñer un exemplo. Supoñamos que pertencemos a unha axencia de formación de azafatas (que poderán traballar en viaxes de turismo, en congresos, etc.). O mercado esíxenos, desde logo, que posúan coñecementos e habilidades. Pero aparece como requisito engadido (ás veces de forma explícita, outras máis implicitamente, pero sempre de xeito claro e definitivo) que teñen que ser unhas mozas feitas, agradables e compracentes cos seus clientes. ¿Que tipo de formación será a axeitada neste caso? ¿Pode deixarse a un lado a contradicción dalgunhas desas condicións coa dignidade persoal e o crecemento en valores?

Deamos por feito que as futuras azafatas farán da súa vida e do seu tempo o que cada unha queira. Pero polo que se refire ó proceso formativo, na miña opinión, este non pode, de ningún modo, centrarse exclusivamente nos aspectos máis puramente técnicos e conceptuais, deixando na marxe o feito das contradicións existentes no desempeño desa profesión. E ese é un tema que o curso de formación debería tratar: os dereitos persoais das azafatas e cómo defendelos. É así como os coñecementos, as habilidades e os valores se integran no proceso de formación.

Esta idea da formación, que a vincula ó desenvolvemento profesional pero tamén ó persoal, sitúase moi preto

da idea defendida no último informe mundial sobre a formación: *La Educación encierra un tesoro*. Como ben se sabe, o equipo de expertos coordinados por J. J. Delors deu unha visión ampla e polivalente do que supón formarse. Catro grandes ámbitos de aprendizaxes se identifican no informe:

- aprender a aprender,
- aprender a facer,
- aprender a ser,
- aprender a vivir cos demais.

A idea que se presenta aquí é similar á que fun tratando de presentar en relación á formación. A cuestión está en determinar se este compromiso co desenvolvemento persoal que tan ben se describe no Informe Delors queda reservado unicamente para os procesos de educación escolar ou debe ser, como tentei razoar, un atributo de todo tipo de formación.

Ese debería ser, ó meu xuízo, o sentido da formación, polo menos cando tal concepto sexa formulado desde unha perspectiva pedagóxica. Esa pode se-la 'marca de diferenza' dos pedagogos con respecto a outros expertos no tema da formación. Posiblemente eles sexan máis sensibles ás demandas de emprego e ás condicións obxectivas en que han ser desenvolvidas as novas aprendizaxes. No noso caso, aceptando que as ditas esixencias son importantes, non podemos deixar de considerar que, sexa cal for o contido e o propósito inmediato da formación, nela están implicadas persoas e que, como tales persoas, comprometen

na formación algo máis ca certos elementos sectoriais das súas capacidades e destrezas. Están comprometidas de forma máis integral, e a formación pode e debe converterse nunha oportunidade para melloraren como persoas.

Non cabe dúbida de que esta idea resulta moito máis importante cando estamos facendo referencia a procesos formativos nos cales están implicadas persoas novas. Nestes casos, a referencia ó 'crecemento persoal' non é só unha metáfora senón o aspecto básico e substantivo da situación e a condición principal que se ha tomar en consideración na proposta formativa.

En resumo, unha visión completa da formación tería que estruturarse en, polo menos, tres grandes dimensións en función das cales deberiamos avaliar calquera iniciativa de formación:

a) A dinámica xeral do desenvolvemento persoal. A pregunta vinculada a esta dimensión é: ¿que achega este proceso formativo ó desenvolvemento persoal dos que participan nel?

b) A mellora dos coñecementos e capacidades dos suxeitos. Da mesma maneira podemos preguntarnos: ¿que aprenderon de novo neste proceso, en que melloraron as súas capacidades previas?, ¿que saben facer agora que non sabían antes?

c) A referencia ó mundo do emprego. Podémosnos cuestionar neste sentido, ¿que lles proporcionamos de significativo de cara á inserción no mundo laboral ou de cara á promoción profesional no

seu posto de traballo? Ou, no caso de que non sexa ese o propósito da formación, ¿en que mellorou a súa situación como consecuencia do proceso formativo realizado, de cara a responder mellor ás esixencias do seu posto de traballo?

Se este planeamento o levamos á organización dos contidos dun curso de formación, a consecuencia práctica sería que os cursos de formación deberían formular (sempre, obviamente, en función dos destinatarios e das necesidades ás que se pretende responder con esa iniciativa de formación) a introducción de módulos formativos que abrangueran cando menos os seguintes aspectos.

1. Os contidos culturais xerais

Non se trata, desde logo, de continuar os estudos previos, ou de complementar as deficiencias de cultura humanista que puideran ter padecido as persoas que se incorporen ó noso programa de formación. Trátase, iso si, de que ó final do programa poidan constatar que non só saben máis sobre cómo facer aquel tipo de actividades que constitúen o núcleo do proceso formativo, senón que melloraron tamén na súa cultura xeral. Contidos como o mellor dominio da lingua propia e das linguas estranxeiras, a alfabetización no ámbito das novas tecnoloxías e os novos medios de comunicación de masas, certos coñecementos sociolóxicos (que permitan ter unha visión máis clara do mundo actual) e reflexións éticas sobre a problemática actual, etc., son sempre fitos importantes no desenvolvemento das persoas.

Especial importancia adquire, neste sentido, non só a cultura como adquisición de novas informacións e destrezas, senón tamén a adquisición doutras calidades que sempre constitúen elementos substanciais da formación: o sentido crítico, a reflexión, etc.

2. Os contidos profesionais xerais

Pertencen a esta categoría os coñecementos que teñen que ver co desenvolvemento dunha 'cultura profesional'. Non se trata de cuestións de tipo técnico (polo menos non en sentido estricto), senón de coñecementos xerais sobre cuestións varias pero que melloren o nivel cultural e a visión de conxunto da actividade profesional para a que un se prepara: asociacionismo, dereitos sindicais, sistemas de organización do traballo, seguridade e hixiene, fiscalidade, funcionamento das empresas, etc. Canto máis culto é un traballador con respecto á súa propia situación, máis medra a súa autonomía e en mellores condicións está para desenvolverse como traballador e como persoa.

Esa idea de que a información e, sobre todo, a formación, é 'poder' fai que ese tipo de contidos formativos se valoren pouco desde a perspectiva do sistema e dos empregadores. Pero iso non debe ser óbice para que calquera iniciativa de formación deba ser moi sensible a este punto polas súas particulares repercusións nesa formación global das persoas.

3. Os contidos técnico-profesionais específicos

Neste terceiro bloque de contidos específicos entrarían tódolos coñecementos relacionados co ámbito profesional específico ó que se dirixe a formación: o que se trata de adquirir nese programa formativo. Constitúe polo tanto a parte substantiva do proceso formativo no seu conxunto.

Adoita se-lo que aparece como contido básico (e con frecuencia, único) dos programas de formación. Non é preciso, xa que logo, insistir nin na súa natureza nin na súa importancia.

Desta maneira, calquera proxecto de formación está afectando as tres fronteas ás que tratei de proxecta-lo sentido do formativo: o desenvolvemento persoal, o desenvolvemento de coñecementos e competencias concretas e o mellor coñecemento do mundo do emprego para saber-se manexar máis autonomamente nel.

ALGÚNS DILEMAS QUE SUSCITA A FORMACIÓN

Para concluír esta sucinta análise da idea de formación desde a perspectiva dun psicólogo e pedagogo, quixera salientar algúns dilemas que se formula a formación e que condicionan fortemente o seu desenvolvemento, polo menos no que se refire a un desenvolvemento completo verbo do sentido amplo e formador que lle veño atribuíndo aquí.

Gustaríame referirme, cando menos, a tres dilemas importantes:

a) O punto de referencia ou norte da formación: un mesmo ou o exterior

Se se fixan, o que está no fondo de toda a discusión desenvolvida neste artigo ten que ver con esta cuestión de fondo: ¿onde situa-lo norte orientador da formación?

Ante esta pregunta ábrense dúas posibilidades de respostas contrapostas:

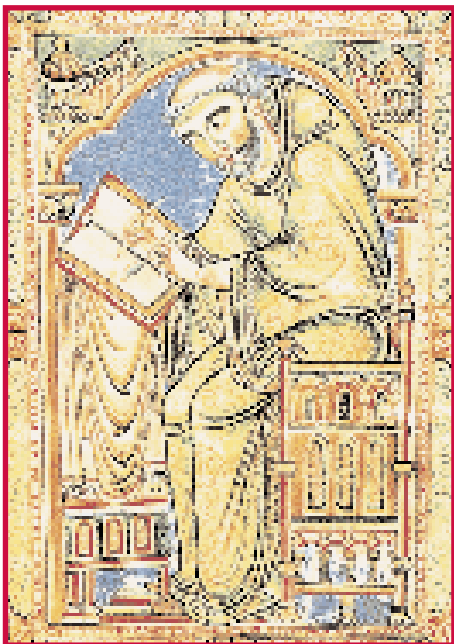
— pode orientarse cara a dentro, cara a un mesmo: cara ó propio desenvolvemento e a realización como persoas;

—ou pode orientarse, pola contra, cara ó exterior: cara ó que se vai facer, o que se vai aprender, o posto de traballo que se vai ocupar, cara ó que se espera que un sexa ou o que un vaia facer, etc.

Coma todo dilema, este non ten unha única resposta, ou polo menos non ten unha resposta sinxela. Calquera das dúas alternativas, tomadas en sentido excluín-te resultarían incorrectas. Por iso o importante é ver en qué parte do contínuum entre un polo (un mesmo) e o outro (o externo) se sitúa cada proposta formativa.

Volpi² describiuno atinadamente referíndose á escola no seu conxunto (á que tamén afecta este dilema da formación). Na análise de Volpi, a formulación centrada no 'exterior' cabería denominala obxectivo-institucional. Xérase a partir da predominancia da idea de socialización e está orientada

2 C. Volpi, "Socializzazione e Scuola di Base", en G. Gozzer: *Oroscopo per la Scuola Primaria*, Roma, Armando, 1981, pp. 76-98.



A autoestima no traballo é fundamental para o desenvolvemento como persoa. Eadwin, o monxe de Canterbury, retratouse nun salterio, e deixou escrito nos bordos o desexo de ser lembrado pola súa escritura

fundamentalmente á inserción social dos suxeitos. Configúrase como unha tarefa institucional que se leva a cabo a través dun tipo de formación caracterizada por tres condicións básicas:

- o establecemento duns axentes protagonistas da formación (allos ós propios formandos);

- o establecemento duns programas pechados de formación que conteñen un conxunto prefixado e esixido de coñecementos e destrezas;

- a consolidación dunhas formas de relación que reflicten certos valores

éticos e sociais, e ás que se han adaptalos suxeitos.

A formulación máis centrada no 'interior' e persoal dos suxeitos denomínase Volpi enfoque subxectivo-innovador. Baséase, na súa opinión, na aceptación da lexitimidade do individual e que obraría no dereito ó desenvolvemento persoal e a autorrealización. A función da formación é potencia-lo desenvolvemento das capacidades, os intereses e as necesidades dos suxeitos.

A miña impresión é que a formación (polo menos no seu formato máis ligado ó mundo do traballo) escorouse fortemente cara ó polo do externo e está esquecendo o polo do persoal. Ó final quedamos reducidos como suxeitos a unha consideración subsidiaria: somos parte dun sistema e debemos acomodarnos (formarnos = conformarnos) ás esixencias e condicións dese sistema.

A formación planifícase e ponse en funcionamento como a forma de responder ás demandas do sistema: adaptarse ás novas necesidades do sistema productivo, mellora-lo noso equipamento para eleva-la rendibilidade da nosa achega, medir á alza o capital humano. No fondo, o investimento en formación é un investimento dirixido, case que exclusivamente, a mellora-la adaptación ás novas tarefas, á mellora dos resultados no traballo.

Nestes últimos anos implantouse un sistema de avaliación dos programas de formación baseado no nivel de emprego efectivo que se logra como consecuencia do dito programa. Son mellores

programas aqueles nos que a porcentaxe de empregados ó remata-lo curso (e como consecuencia del) é maior.

Volvo desta feita á reflexión inicial: sen discuti-la racionalidade do planeamento, si quixera relativiza-lo seu sentido ('tocar nas feridas' como antes dicía). O que ese sistema supón é supeditar, simplemente, a formación ó mundo do emprego. Calquera outra consideración (¿foi bo ou malo o curso?, ¿melloraron ou empeoraron como persoas os que participaron nel?, ¿mellorou ou empeorou o curso a capacidade de relacionárense cos demais?, ¿que tipo de valores lles transmitiron?, ¿mellorou ou empeorou a súa satisfacción persoal maila súa autoestima?) queda fóra de consideración.

Permítanme unha analogía entre formación e saúde. Tamén con respecto á saúde poderíamos establece-lo dilema que estou a analizar con respecto á formación. Poderíamos pensa-la saúde como un recurso dirixido cara a fóra dos suxeitos: coidámo-la saúde para que as persoas poidan traballar mellor, perdan menos horas de traballo, estean en mellores condicións para levar a cabo as tarefas que lles encomendan, etc. Ou podemos pensala na outra dirección, cara a dentro: a saúde como o medio para mellora-lo benestar persoal e a calidade de vida das persoas.

Desde esta perspectiva, o que se fixera pola saúde non tería por qué vir estrictamente orientado a que foramos mellores traballadores, senón a que foramos máis saudables. Cousas que quizais

afecten pouco o traballo, si que afectan moito o benestar persoal. Velái por qué son importantes. Coa formación debería pasar outro tanto.

Hai todo un conxunto de dimensións formativas que teñen ese sentido: melloran a nosa calidade de vida, a nosa cultura, a nosa autonomía, a nosa capacidade de goza-la vida. Non producen unha rendibilidade, polo menos directa (sempre a teñen indirecta na medida en que, como se leva demostrado de sobra, canto máis satisfeitos esteamos mellores traballadores seremos) no traballo ou no emprego pero non por iso resultan menos importantes para nós. Nese gran capítulo formativo poderíamos incluír:

— toda a formación relacionada co desenvolvemento cultural das persoas e coa capacidade para un mellor gozo dos recursos que ofrece o medio: música, cine, literatura, ocio, afeccións, etc.;

— toda a formación que veu sendo definida como 'formación ó longo da vida' e que transcende claramente o seu sentido utilitario: formación na terceira idade, formación para a participación social, formación para o desenvolvemento de intereses persoais, etc.;

— toda a formación que afecta a dimensións persoais e que serve para consolida-la nosa propia autonomía no que se refire a crenzas, valores, estilos de convivencia, modos de realización persoal, etc.

No fondo, ó que me estou a referir é xustamente a esa necesidade de equilibra-la formación entre ámbolos polos: o que supón de acomodación ás esixencias

externas e o que supón de medra persoal e de recuperación da propia autonomía.

b) A especialización fronte a unha formación xeral e ampla

Outro dos dilemas que afronta a formación está centrado no contínuum que vai do polo da máxima xeneralidade dos coñecementos (unha cultura xeral, uns coñecementos de tipo científico ou práctico de índole académica, etc.) ó polo da máxima especialización (prepararse para un posto de traballo específico, centrarse nunha serie de coñecementos ou destrezas moi condicionados pola situación en que han ser desempeñados, etc.).

Con respecto a este punto, nin as orientacións académicas ni as demandas do mercado de traballo son claras. De tódalas maneiras, parece que hoxe en día comeza a predominar a idea de que resulta preferible (incluso para as empresas) que os suxeitos veñan cunha formación xeral suficientemente ampla e polivalente que permita a mobilidade laboral. Por outra parte, é difícil falar de formación especializada, posto que a especialización non se formula xa en singular senón en plural: ó longo da traxectoria profesional ou laboral unha persoa ha de ir especializándose en fronte bastante diferentes (pode pasar de produción a vendas, da xestión de persoal á planificación dunha nova sede, dunha empresa a outra do mesmo ramo ou de sectores diferentes). En definitiva, non semella doado de fixalo obxectivo que podería darse a calquera proceso de especialización que se pretendiera seguir.

Ferrández³ insiste na necesidade dunha formación básica pola dobre función que cumpre de servir de base á formación para o traballo e á formación permanente.

Este dilema adquire matices estratéxicos que van máis aló das simples modalidades específicas de formación. A dialéctica entre 'formación de base' - 'formación para un posto de traballo' latexa en boa parte da problemática que fomos analizando nos puntos anteriores (excesiva dependencia das demandas externas, desconsideración do desenvolvemento persoal, incorporación de obxectivos e contidos formativos non directamente vinculados á práctica profesional ou laboral, etc.). Pero a dita problemática incorpora, ademais, a difícil relación (polo menos en España) entre formación regrada —encomendada fundamentalmente ós centros escolares— e formación non regrada —máis vinculada ás instancias laborais—.

A progresiva tendencia nos últimos anos a vincula-la formación ó traballo e ás demandas do mercado de emprego foi desequilibrando a resposta ó dilema 'xeneralidade' fronte a 'especialización' a prol desta última. A formación máis xeral e de base, habitualmente encomendada ás escolas e centros de formación, foi perdendo credibilidade, imaxe (non serve para nada, dise; son só cuestións teóricas; non responde ás novas esixencias da sociedade, etc.) e, progresivamente, foi perdendo tamén recursos. Recursos que se foron destinando con crecente alegría a programas de formación máis específicos

3 A. Ferrández, "La formación de base como fundamento de la Formación Profesional", en *Herramientas*, nº 72, 1989, pp. 44-52.

e especializados, máis centrados nas necesidades constatadas do mercado de emprego (se o que se precisan na rexión son fontaneiros, montamos un curso para formar fontaneiros; se a necesidade é de criadores de avestruces, organízase un curso moi específico que acredite para tal cría).

Pero, ó cabo, se se me permite o comentario, con este enfoque estamos falando de empregar xente, non de formala. Resulta unha misión valiosa porque resolvemos conxunturalmente un problema social e persoal. Pero desde un punto de vista máis global e que tome como punto de mira as necesidades sociais e a conveniencia de establecer unha política formativa coherente con elas, non é que se avance moito.

Segue a ser fundamental, e coincidindo nisto con Ferrández, unha política de formación que conecte o sistema escolar co sistema post-escolar: tanto un coma outro han ter como prioridade básica a potenciación dunha formación de base que é a que facilita calquera acomodación posterior ás esixencias específicas dun posto de traballo. Desta maneira a formación de base resulta unha condición *sine qua non* para unha axeitada e menos gravosa formación especializada posterior.

Por outra parte, hoxe por hoxe, a formación de base segue sendo o mellor aval para a obtención dun emprego. Segundo recordaba estes mesmos días Martín Patino⁴, o 70 % dos demandantes de emprego presentan unha formación básica escasa (non superaron o nivel de

escolaridade básica). Se a consideración se fai desde a perspectiva dos empregados, a importancia da formación básica queda igualmente resaltada na pirámide do emprego: só o 6 % dos empregados carece dunha cualificación académica; o 27 % posúe estudos primarios; o 50 % posúe estudos medios ou técnico-profesionais, mentres que o 17 % posúe estudos universitarios. Parece evidente que aínda que a formación básica adquirida nos centros escolares non garante o emprego, a carencia desta formación amplía as posibilidades de exclusión social.

De aí que, como lembra o articulista, os países europeos reinicien unha política de reforzamento do papel da formación básica, sobre todo no nivel da secundaria que é onde se pode dar por sentadas as capacidades básicas e as destrezas xerais dos suxeitos. O obxectivo é que toda a poboación poida chegar en boas condicións a ese nivel educativo, o que os vai deixar nunha magnífica situación para poderen optar por un traballo especializado ou pola continuación dos estudos cara a niveis de acreditación de rango universitario. Pero para iso cómpre emenda-las altas taxas de fracaso escolar (abandonos, retrocesos graves, etc.) que en España andan, segundo Patino, arredor do 22 %, porcentaxe demasiado elevada (en Alemaña é só do 8,8 % e mesmo así están preocupados) e que acabará por constituir un permanente depósito de exclusión social e laboral.

En definitiva, volvendo á idea anterior, a prioridade básica de todo o Estado

4 J. M. Martín Patino, "El desafío del empleo a la comunidad educativa", artigo de opinión de *El País*, 9-VI-1998, pp. 11 e 12.

en materia de formación debe ser investir en infraestructuras que garantan a tódolos suxeitos o acceso á formación básica (académica, cultural e persoal) que os sitúe en boa disposición á hora de obter emprego (momento no que, sen dúbida, se lles proporcionará o suplemento de formación especializada que precisen).

De tódolos xeitos, o dilema e a dificultade na busca dun equilibrio adecuado entre xeneralidade e especialización subsiste. Menze describiuno adecuadamente: “Un tempo demasiado largo empleado en la formación general pone demasiado tarde al joven en contacto con las cuestiones que tienen gran importancia para su vida. Pero también a la inversa: una instrucción demasiado temprana y muy especializada hace que se pierda la visión de conjunto e impide un trabajo creador, rico en inspiraciones, porque ata al joven a objetivos determinados con exactitud, que no dejan margen a sus propias enerxías e iniciativas”⁵.

c) O dilema entre a pedagogización fronte a unha visión da formación máis centrada na produtividade

Ó inicio deste artigo aclarei que a miña perspectiva da formación e da problemática inherente a ela estaba influída pola miña propia identidade e pertenza profesional. Por iso mesmo, non quixera concluí-la miña contribución sen facer unha reflexión crítica sobre as posibilidades e as limitacións que esta perspectiva

posúe á hora de afrontar-lo tema da formación.

Aínda que non podo senón analiza-los problemas desde a perspectiva que me é propia e cos criterios e a linguaxe que constitúen o patrimonio básico da nosa especialidade, non quixera facer aquí militancia *pedagoxicista*. Creo que os escasos pedagogos que na actualidade nos dedicamos en España a este tema temos ben asumido que a formación transcende con moito a lóxica e os recursos propios da pedagogía.

Só se logra unha visión medianamente completa da problemática asociada á formación cando concorren na súa análise especialidades e puntos de vista diferentes e complementarios: a socioloxía, a economía, a organización empresarial, a perspectiva de sindicatos e outros actores sociais, a lexislación (nacional e comparada), etc. E non é só un problema de técnicas de análise e de grandes explicacións. Hai problemas importantes no que se refire á linguaxe, ás formas de analiza-los problemas e de propor solucións. E tamén no tocante á sensibilidade coa que se afronta o problema no seu conxunto (sensibilidade que leva á orientación concreta que ó final se asume e ás prioridades que se establecen).

En definitiva, resulta evidente que se trata dun problema enormemente complexo e con respecto ó cal foron elaborándose discursos ben diferentes. Supoño que este mesmo número da *Revista Galega do Ensino* vai ser unha boa mostraxe desas análises e perspectivas

5 C. Menze, “Formación”, en J. Speck e G. Wehle (coord.), *Conceptos fundamentales de Pedagogía*, Barcelona, Herder, 1981, p. 272.

diverxentes.

De todas esas perspectivas, a pedagóxica quizais sexa a máis feble e vulnerable. Non só polo escaso poder que posúe para xerar respostas coherentes coas análises que fai, senón pola dificultade para transmitir e explica-las ideas clave sobre as que está construída: desenvolvemento persoal, autonomía, autorrealización, enriquecemento cultural, formación de base, etc., son cuestións notablemente etéreas e difíciles de converter en patrimonio de reivindicación colectiva.

Probablemente por iso, a presenza da pedagogía nos discursos oficiais sobre a formación, á parte do que poida achar como batería de técnicas e de recursos para facela operativa, está condenada a ocupar un espazo subsidiario e de retardarda. As formulacións sociolóxicas, económicas ou simplemente as políticas directas de formación para o emprego provocan moito máis impacto. Os seus discursos teóricos son máis simples e lineais pero posúen moita maior capacidade de xerar adhesións (e indirectamente atraer fondos para ser levadas a cabo).

A miña opinión ó respecto é que, desde logo, non cabe esquecer nin a existencia nin a importancia real 'dou-

tras explicacións' e 'outras formulacións' sobre o sentido da formación e a mellor e máis eficaz forma de levala a cabo. Os pedagogos non sómo-los únicos que temos algo que dicir sobre a formación. Resultaría ridículo pretender que así fose. Pero temos que estar aí. Eu creo que, hoxe máis ca nunca, as políticas de formación precisan esa análise crítica que pode achegar a pedagogía e tamén a socioloxía. Esta última para chama-la atención sobre a quén benefician, ó cabo, os investimentos en formación e a función social que cumpren. A pedagogía, para analizar profundamente cal é o papel dos suxeitos en todo ese proceso e cal é o suposto beneficio que se supón que van obter a través da formación.

Quixera insistir aquí, xa para concluir, en que esta visión global e 'formativa' da formación debería ser, ademais, a bandeira real dos pedagogos metidos nestas lides. Tanto a lóxica da produtividade (prepara-las persoas para o desempeño do posto de traballo sen se parar noutras consideracións) como a lóxica dun *pedagogismo* oco (saturar de xergas especializadas ou converte-lo discurso nunha simple reivindicación) resultan camiños incompletos.

