

Esperanzas y fracasos en la capacitación para empresas

Félix Mitnik

Adela Coria

Juan Torres

Siempre conocemos más de lo que podemos expresar.

MICHAEL POLANYI

*Conducir el cambio desde arriba es equivalente
al intento de un jardinero que mira a sus plantas desde lo alto
y les dice que quiere que crezcan más enérgicamente.*

PETER SENGE

En este capítulo se expondrá la contradicción entre el incremento en la demanda de capacitación por parte de las grandes empresas y de la población económicamente activa y las evidencias de escaso impacto de las políticas públicas que la utilizaron como instrumento aislado para resolver problemas económicos y sociales. Se mostrará que este hecho, que debería ser ponderado en el diseño de políticas y programas de capacitación, tendría su origen, entre otras razones, en diferentes concepciones acerca de la capacitación, en la escasa importancia asignada al conocimiento tácito y, en el caso de las empresas pequeñas, en la diversidad de necesidades de un sector heterogéneo.

Éxitos y esperanzas

Como consecuencia del carácter de “bien meritario” asignado al capital humano se originaron grandes esperanzas en políticas de educación continua orientadas a resolver problemas de competitividad y de equidad. Se produjo una gran expansión de actividades formativas, lo que condujo a que, en la actualidad, haya más adultos que niños en las aulas de los países desarrollados.

La expansión abarcó también a la capacitación laboral para empresas, ya sea por necesidad de las grandes firmas, como ocurre en Gran Bretaña o Estados Unidos, o por la suma de esa necesidad y una intervención del Estado, tal como ocurre en Francia (que ha establecido la obligatoriedad de una cantidad mínima anual de horas para las organizaciones con más de diez empleados). En los tres países mencionados la provisión de los fondos la realizan las empresas.

Una búsqueda de datos orientada a cuantificar esta expansión en el ámbito mundial tropieza con dificultades de naturaleza práctica tales como la falta de una terminología común entre las diferentes naciones (lo que complica el cotejo de los datos), la carencia de regulaciones que permitan la recolección y sistematización de dichos datos (lo que limita la posibilidad de comparación) y la existencia de actividades que están en una zona de incertidumbre en cuanto a cómo caratularlas (lo que dificulta la decisión acerca de si deben ser consideradas como capacitación, formación profesional o educación continua).

Considerando todo el espectro de acciones incluidas bajo la denominación de educación continua, y para el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los datos del International Adult Literacy Survey (IALS, 1994-98), de la European Union Labour Force Survey (ELFS, 2001) y de indagaciones cualitativas, han permitido determinar que “en los países nórdicos, Reino Unido, Suiza y Canadá uno de cada tres adultos participa en alguna actividad de formación a lo largo del año” y que “más de un 50% de esas actividades ha contado con algún tipo de apoyo de los empleadores (en su mayoría grandes empresas)” (OCDE, 2003).

Una estimación de la magnitud de las acciones formativas de las empresas puede realizarse utilizando como referencia las erogaciones que realizan las firmas y el Estado, tanto en países desarrollados como en países en desarrollo. Para el primer grupo se encuentra, por ejemplo, que en Estados Unidos ha venido creciendo año tras año y “moviliza más de 60.000 millones de dólares por año” (ASTD, 2002). Otras estimaciones indicarían que la suma de la inversión pública y privada en capacitación podría superar la que realiza el sistema educativo formal de ese país (Baldwin, T. y Ford, J., 1988). En Gran Bretaña el Consejo Nacional de Competitividad estableció en 1998 que era necesario incrementar la inversión por parte de las empresas, de un 1,5% de la masa salarial al 3% (National Competitiveness Council, 1998). En Francia, la cantidad de organizaciones capacitadoras creció, desde la promulgación de la ley de capacitación en 1971, a 60.000 organismos en 1992, “de los cuales 250 tendrían una facturación en actividades de formación superior a los 5 millones de francos” (Le Boterf, G., Barzuchetti, S. y Vincent, F., 1993).

En los países periféricos, el crecimiento de la capacitación es también importante. En Perú, por ejemplo, existen alrededor de dos mil Centros de Educación Ocupacional (CEO)¹ destinados a formar ingresantes al mercado laboral. En un 60% son privados y más de la mitad fueron creados en el período 1986-1996 (Saavedra, J. y Chacaltana, J., 2000). En Argentina (ver capítulo 7), un 25% de la población económicamente activa (PEA) había participado de acciones de capacitación durante su vida laboral (datos tomados en 1986). La tasa de crecimiento de la última década ha sido, muy probablemente, del 3% anual. Ejemplos similares se pueden encontrar, seguramente, en la mayoría de los países de la región.² Información parcial del tipo de la reseñada permite establecer un orden de magnitud del sector y de su crecimiento y sugiere que se ha producido una expansión de la cantidad de firmas comerciales e instituciones sin fines de lucro que, “de manera espontánea”, se han incorporado al mercado y que, sin figurar en registros oficiales, habrían logrado mecanismos de comunicación con la demanda que permiten un funcionamiento eficiente. Llama la atención, además, que habiéndose producido de manera espontánea una expansión tan significativa de la oferta de educación continua y que siendo amplia la información pública acerca de dicha expansión no abarque al universo de empresas de menor porte (con excepción de aquéllas que operan en áreas tecnológicas complejas o que atienden mercados muy dinámicos). Resulta poco probable que se trate de un problema de asimetría de la información (que existe, pero que no sería la causa central de la no inversión).

La expansión descrita tiene su origen, tanto en el libre juego de la oferta como en políticas públicas activas. Los estudios de la OCDE mencionados precedentemente aportan información valiosa para el análisis comparado de estas políticas (evaluando, en particular, los beneficios para distintos sectores sociales). Se ha encontrado, como elemento común a las naciones estudiadas, que: i) quienes más se benefician de la educación continua, tanto en acceso como en retorno de su esfuerzo, son aquéllos que tienen mayor nivel educativo; ii) quie-

1 La cantidad de centros privados y públicos creció, respectivamente, de 369 y 421 en 1986 a 1.156 y 753 en 1996 (Saavedra, J. y Chacaltana, J., 2000).

2 Desde otra perspectiva dicha expansión se refleja en Internet. En enero de 2004, una búsqueda arrojaba para la palabra inglesa capacitación -*training*- 85.000.000 de páginas web (a los que se adicionaban 753.000 en español). Para analizar si se trata de un número comparativamente elevado se puede utilizar como patrón la cantidad de sitios en los que aparece la palabra educación -*education*- que era de 12.900.000 (más 2.050.000 en español). Si bien estos datos no permiten efectuar ninguna inferencia rigurosa, sirven para suministrar una imagen de cuán extendido se encuentra el campo de la capacitación.

nes están más necesitados de la misma son los menos conscientes de sus necesidades y de los beneficios que obtendrían.³

Estos resultados sugieren que los Estados deberían realizar grandes esfuerzos de difusión de los beneficios que brinda la educación continua y, al mismo tiempo, facilitar el acceso a la misma.⁴ Si bien no es posible predecir si será posible producir el cambio de actitud y cuánto tiempo demandaría lograrlo, se puede anticipar que generaría un requerimiento de recursos económicos de magnitud y, fundamentalmente, una carencia de formadores para prestar los servicios.

Generar políticas que contribuyan a la expansión constituye una exigencia de quienes vislumbran que la capacitación aporta a la construcción de una sociedad en la que se reduzcan significativamente las iniquidades sociales. Reflejan esta esperanza los programas orientados a facilitar, mediante capacitación, la obtención de empleo por los ingresantes al mercado laboral, los desempleados, las mujeres jefas de hogar, las poblaciones indígenas, los ex convictos, el personal desmovilizado de las fuerzas armadas, los grupos de ex guerrilleros o las personas con capacidades diferentes.

De manera similar se han generado programas destinados al entrenamiento del personal de pequeñas empresas basados en razones de equidad (compensar las dificultades de las firmas de menor tamaño en relación a las de mayor porte frente al desafío de la globalización).

3 Existe una elevada probabilidad de que estas conclusiones sean aplicables a Latinoamérica. Al respecto la OCDE señala que "los adultos que más necesitan educación y capacitación son aquéllos que niegan más enérgicamente que ese es el caso. Por ejemplo, la IALS muestra que de los individuos que están en el límite inferior de la escala utilizada en esta indagación (nivel 1) son más los que declaran que sus habilidades de lectura son excelentes (12, 88%) que aquéllos que manifiestan que son pobres (10,62 %). En el nivel 2 la mayoría (80,77%) declara que sus habilidades de lectura son buenas o excelentes" (OCDE, 2003). Dado que hay cinco niveles, parecería que muchos adultos sobreestiman sus habilidades reales para comprender un texto, reaccionar de modo pertinente y tomar decisiones adecuadas sobre la base de lo que han leído. El estudio de la IALS permite ir un paso más allá, ya que mostraría que los individuos que más necesitan capacitación no creen que su carencia de competencias básicas limite su progreso laboral o su habilidad para cambiar empleo. De aquéllos que manifiestan que no están limitados en sus oportunidades de promoción o de movilidad laboral, 40% están en el nivel 1 ó 2 mientras sólo el 21% manifiesta lo mismo a niveles 4 ó 5.

4 Existen varios ejemplos de acciones en ese sentido realizadas en países desarrollados. En el área de la educación, el "Opintoluotsi" en Finlandia ofrece un servicio de búsqueda abierta sobre información educativa y la "Adult Learners'Week" se lleva a cabo en más de treinta naciones, entre las que se cuentan Australia, Bosnia y Herzegovina, Estonia, Hong Kong, Holanda, Nueva Zelanda, Rusia, Singapur, Sudáfrica, Suiza, Gran Bretaña. En el área de la capacitación pueden mencionarse el "Learnfestival" de Suiza y el "Investors in People" en Gran Bretaña, un mecanismo de reconocimiento a las firmas que invierten en su personal. En la misma dirección se ubican los Programas Comunitarios de Acceso a la información disponible en Internet en Canadá o un programa nacional que tiene en preparación Corea.

¿Cuál fue el impacto de esas políticas y programas? ¿Arroja la experiencia internacional evidencias claras de éxitos? Aportar indicios para la construcción de una respuesta es el objetivo del apartado siguiente.

Desde la perspectiva del vínculo entre la teoría y el diseño del Programa, no se tuvo acceso a indagaciones que permitiesen analizar cuál era la actitud frente a la capacitación de los adultos que más la necesitaban. No se pudo verificar, en consecuencia, si se presentaba un fenómeno de rechazo similar al identificado en países desarrollados.

Esperanzas y desalientos

Limitando el análisis al área de la capacitación se encuentra que las diferencias entre los distintos países y la carencia de información cuantitativa comparable impiden responder a preguntas tales como ¿existen grandes diferencias en la cantidad de horas anuales promedio de capacitación que se brindan al personal de las firmas? ¿Las facilidades o barreras para el acceso a la capacitación son similares? ¿Hay diferencias entre la formación suministrada en una empresa y la que se brinda en instituciones de capacitación? ¿Qué sectores obtienen mayores tasas de retorno de la inversión en capacitación? ¿La capacitación impacta en la competitividad, la mayor competitividad genera mayor inversión en formación o se trata de un camino de dos vías?

Se encuentra también evidencia de insatisfacción, tanto con los resultados obtenidos por programas implementados por los Estados como con los resultados de la inversión privada. Esa insatisfacción puede atribuirse, en parte, a que “las expectativas han sido demasiado elevadas” (Gill, I., Fluitman, F. y Dar, A., 2000). Dos casos de interés son los de Gran Bretaña, país en el que la capacitación es realizada como resultado de decisiones individuales de las firmas, y Francia, donde la capacitación es obligatoria por ley. En ambos países existen dificultades para verificar si los servicios que se brindan son de calidad y si la relación costo/efectividad es razonable (Greenhalgh, G., 1999). Por otra parte, no se ha encontrado relación entre el desempeño de las pequeñas empresas y la capacitación.

En Estados Unidos una indagación sobre una muestra representativa de firmas de más de 20 empleados, indica que “el impacto de la capacitación provista por los empleadores difiere según sea su naturaleza, el momento en que se realiza y el lugar en el que el empleador realiza la inversión” (Lynch, L. y Black, S.,

1995). Una indagación similar sobre 1.650 firmas medianas de Gran Bretaña, de menos de 500 empleados y pertenecientes a 11 sectores de la economía, indicó que la capacitación podría influenciar la supervivencia y el rendimiento de pequeñas empresas de “ciertos tamaños y en ciertos períodos de tiempo pero no en otros” (Cosh, A., Duncan, J. y Hughes, A., 1998). M. Schonewille (2001), sintetiza resultados provenientes de diversas fuentes señalando que “la literatura no muestra de manera convincente que la productividad y los salarios sean afectados positivamente por esas inversiones”.

Los problemas reseñados no son exclusivos de la capacitación para empresas ya que los programas masivos de empleo también han arrojados resultados menos satisfactorios que los esperados (ver Cuadro 8.1).⁵

Un potencial desaliento acerca del impacto de las acciones de los Estados orientadas a promover la inversión en capacitación por parte de las firmas pequeñas podría verse potenciado cuando, en lugar de analizar las investigaciones que comparan políticas de diferentes naciones o comportamientos sectoriales dentro de un país, se analiza el impacto de la inversión que realizan las grandes empresas. El ejercicio presenta la dificultad de que los datos están dispersos y las metodologías de evaluación no son uniformes. Entre las evidencias que adquirieron carácter público y que permitirían suponer que la inversión de estas firmas es de elevada tasa de retorno, puede citarse una encuesta realizada en Estados Unidos que indica que las 20 corporaciones con mayor presupuesto en formación tuvieron una rentabilidad en 5 años mayor en un 6,5% que un promedio de referencia (New York Times, 2002; citado por Mc Lagan, P., 2004). Se puede cuestionar, sin embargo, si existió relación entre la causa y el efecto: “¿tuvieron las empresas mejor desempeño gracias a la capacitación o fue su mejor desempeño el que determinó la mayor inversión?” (Mc Lagan, P., 2004). Estudios realizados en diversos países arrojan resultados que alimentan la controversia (Watson Wyatt's, 2003; Druckman, D., Singer, J. y Van Cott, H., 1997; Chaston, I., Badger, B., Mangles, B. y Sadler-Smith, E., 2001; citados por Mc Lagan, P., 2004).

Una revisión de “varios cientos de investigaciones en el área del aprendizaje y el desempeño” (Mc Lagan, P., 2004) sugiere que las acciones aisladas de capacitación tienen reducido impacto y que, para lograr un incremento en el aprendizaje por parte de las organizaciones, éstas deben apoyar, tanto la capaci-

5 En Latinoamérica la crisis en la calidad es un fenómeno que ha sido identificado por diversos autores (Castro, 1997; Jacinto, 1997 y 1999; Ramírez, 1998B; Gallart, 1998B; Novick, 1998; Millos, 1998; Jacinto, Lasida, Ruetalo, Berruti, 1998; citados por Abdala, E., 2000b). En Perú, por ejemplo, se ha realizado un análisis de los Centros de Educación Ocupacional que, utilizando como indicadores proxi la solidez institucional y la adecuación de la oferta al mercado, avalan la hipótesis de la existencia de serias debilidades de la oferta (Saavedra, J. y Chacaltana, J., 2000).

tación formal como el aprendizaje informal (adquisición de experiencia en el puesto, ayuda individualizada, reuniones y otras formas de socialización de aprendizajes implícitos), estimular el trabajo en red (generando múltiples canales para transferir el aprendizaje), utilizar un enfoque sistémico en el diseño y desarrollo del entrenamiento formal, generar las condiciones para el aprendizaje colectivo (por ejemplo, mediante el análisis y resolución conjunta de problemas por un equipo de trabajo), realizar acciones de gerenciamiento del conocimiento (en particular en aquellas firmas dinámicas en las que la innovación y el cambio son constantes) y promover una cultura de aprendizaje en la firma.

Se ha señalado, por otra parte, que aun cuando “los participantes en un curso aprendan individualmente”, no siempre se logra que “modifiquen sus rutinas” (Robinson, G. y Robinson, J., 1989; Beer, M. *et al.*, 1993; Spector, 1993; Wiggenhorn, 1993; Chawla y Renesch, 1995; Koffman y Senge, 1995; Handy, 1995; Gore 1996, citados por Gore, E., 2003).

La discrepancia entre los resultados esperados y los obtenidos constituye, como mínimo, una señal de alerta a ser considerada no en lo que hace al valor del capital humano que puede suministrar una adecuada intervención sino a la definición de lo que constituye, dadas estas evidencias, “una adecuada intervención”.

Pareciera haberse producido un desajuste entre la oferta formativa y la demanda de las firmas, como lo estaría comenzando a señalar la medición de resultados de la capacitación que utiliza metodologías cuantitativas y/o cualitativas de elevada rigurosidad. En el primer caso, resultados cuantitativos, se utilizan modelos que tienen su origen en las obras de D. Kirkpatrick (1998) y J. Phillips (1997) y que consideran el nivel de satisfacción (¿la actividad formativa le resultó útil o atractiva al asistente?), el aprendizaje (¿incorporó el capacitando las competencias requeridas?), la transferencia al puesto de trabajo (¿fue posible para el capacitando utilizar las competencias adquiridas al ámbito laboral?), el impacto (¿se logró resolver el problema o se alcanzó la meta que se pretendía lograr a través de la capacitación?) y la tasa de retorno (¿el aumento de valor agregado a la empresa como resultado de la capacitación fue igual o mejor que el de otra inversión alternativa?). En el segundo caso, resultados cualitativos, se indaga acerca de aspectos tales como la existencia de redes que facilitan la construcción social del conocimiento, el impacto de la capacitación en el clima laboral de la organización (independientemente de la incorporación de los saberes específicos para los que fue diseñada la misma) o la adquisición de competencias generales (no previstas por el requerimiento que originó la actividad formativa).

Desde el punto de vista de esta obra, lo reseñado indica la existencia de resultados muy diversos, tanto de las acciones formativas que son consecuencia

de políticas de Estado como de las decisiones de inversión tomadas de manera individual por las empresas. Este hecho alerta acerca de esperanzas depositadas en la capacitación que no se han visto reflejadas, en muchos casos, en los resultados obtenidos. Lo expuesto no debe conducir al desaliento sino a la generación de un proceso de mejora continua que conduzca a que las firmas generen un entorno social favorable para el aprendizaje, que las competencias adquiridas por el personal se transfieran al ámbito laboral y que la rentabilidad de las inversiones en capital humano sea positiva.

Desde la perspectiva del capítulo anterior, la raíz del problema estaría en un diagnóstico, un diseño y una ejecución inadecuados. Dentro del diseño, la carencia de previsiones en lo que hace a la transferencia de lo aprendido al ámbito laboral constituye, posiblemente, uno de los principales ejes del problema (motivo por el que se le dedicará un apartado en el capítulo siguiente). Existen, además, otras razones que pueden dar origen a estos resultados insatisfactorios y que llevarán a analizar cómo se construye el conocimiento en las pequeñas empresas.

Desde la perspectiva del vínculo entre la teoría y el diseño del Programa, los diseñadores adoptaron previsiones para realizar una medición de resultados mediante encuestas antes y después de la ejecución, que permitiesen evaluar el resultado en la competitividad de las firmas y en el desarrollo de un mercado de capacitación para el sector. No se consideró necesario realizar una especificación detallada de las hipótesis subyacentes, de las preguntas a responder o de segmentaciones de capacitadores y de beneficiarios. La metodología a utilizar quedó librada al criterio del ejecutor.

Explicando los resultados: múltiples concepciones

En ésta y las siguientes secciones se analizarán algunas razones que podrían explicar el origen de resultados de las inversiones en capacitación que no responden a las expectativas. No se pretende ofrecer una visión unívoca ni determinista, sino identificar factores que podrían estar incidiendo y suministrar indicios acerca de la plausibilidad de las hipótesis. Se trata de hechos que no pueden dejar de ser tenidos en cuenta al diseñar, ejecutar o evaluar políticas y programas. La primera sección es una “fotografía” de las concepciones acerca de la capacitación. La segunda, una “película” acerca de la evolución de esas concepciones.

Capacitación, instrucción y educación

Una primera explicación de la disparidad de resultados de los programas y acciones de capacitación para empresas podría originarse en el abanico de concepciones acerca de la misma.

Una visión muy parcial entiende a la capacitación como un proceso orientado principalmente a la transferencia de un conjunto limitado de competencias requeridas por una firma. Desde esta perspectiva, la capacitación implica la construcción de conocimientos, habilidades o conductas que permitan reaccionar correctamente frente a determinados hechos, operar con precisión equipos o instrumentos o ejecutar determinadas acciones. Se supone, además, que una vez desarrolladas las competencias adecuadas éstas se despliegan de manera automática.⁶ Como consecuencia de una acción de capacitación de este tipo –que en la práctica sólo existe ocasionalmente– el sujeto que incorporó el “producto” sería capaz de reproducir exactamente lo que le fue transferido, actuando de manera automática (sin considerar las condiciones en que se deben utilizar los procedimientos o habilidades para cuya aplicación fue entrenado). Esta concepción restringida –fuertemente asociada al concepto de capacitación que rigió en la era industrial– sigue vigente en muchos ámbitos.

Visiones menos restringidas sostendrían que las personas instruidas en alguna área pueden aplicar las competencias incorporadas a situaciones no previstas. La instrucción se situaría, desde esta perspectiva, entre la educación y la capacitación e incluiría la habilidad de adaptar lo aprendido a situaciones nuevas.

Visiones más amplias,⁷ construidas retomando los principales avances de teorías que históricamente han contribuido a justificar propuestas de capacitación –pedagógicas, psicológicas u organizacionales–, reconocen la complejidad de los procesos de transmisión, apropiación y transferencia de saberes y competencias (ver Cuadro 8.2).

Una concepción más amplia

La capacitación para empresas, que respondió a la primera de las tres visiones mencionadas, tuvo como objetivo transferir –mediante un proceso explícito y formalizado– conocimientos, habilidades o conductas que le permitan al indi-

6 Reaccionar frente a una alarma, copiar un texto en una computadora, despachar un fax, poner en marcha un equipo de producción, atender un reclamo de un cliente y similares.

7 Tanto desde el punto de vista individual como organizacional.

viduo realizar acciones que incrementen el valor agregado por la firma.⁸ Utiliza, en consecuencia, estrategias conductistas (capítulos 6 y 7).

Las soluciones que las empresas generan sobre la base del conocimiento explícito son, en principio, de fácil imitación. Este conocimiento es de importancia para toda organización, ya que le permite realizar de la mejor manera posible las tareas cotidianas y normalmente rutinarias. Sin embargo, para crecer (o sobrevivir) se requieren ventajas competitivas difícilmente imitables por la competencia y que generen una valoración por parte del cliente acerca del producto o servicio recibido. Esa ventaja se logra, como se verá en el apartado siguiente, por el conocimiento tácito que la organización produce.

La asociación entre capacitación para empresas y un sistema de reglas claras se construyó como producto de la enorme tarea que se realizó, a fin del siglo XIX y principios del XX, para adaptar los procesos formativos al sistema de organización de la producción en serie (Marshall, R. y Tucker, M., 1992). El esquema de organización de la capacitación, muy similar al Taylor-Ford de la fabricación de automóviles, utilizaba un proceso casi totalmente estandarizado en el que un diseñador de cursos de entrenamiento laboral podía producir un guión muy detallado de las actividades a realizar con los capacitandos y que podía incluir una descripción de carácter teatral.⁹

Las metodologías de capacitación generadas durante la era industrial se están modificando en las firmas que operan en sectores en los que el cambio tecnológico es una constante, tienen presencia global, cuentan con elevados volúmenes de facturación y/o poseen gran capacidad exportadora. Esas empresas se ven obligadas a realizar una “reingeniería” de la capacitación que potencie su capacidad para generar conocimiento y que se traduce en estrategias de intervención orientadas a lograr un mejor desempeño en el puesto del trabajo, en el que los cambios en las formas de pensar y resolver problemas no son sólo resultado de modificaciones individuales sino parte de un proceso sociocultural que

8 Se ha señalado que, aun en los casos en los que no se logra que los capacitandos adquieran competencias específicas, la acción de capacitación tiene un impacto positivo para la empresa dado por elementos tales como la construcción de redes sociales, un mejor funcionamiento de las redes existentes, una mayor lealtad hacia la firma y aspectos similares.

9 El sistema educativo estaba también asociado, en esa época, con un sistema de reglas que reproducía el sistema de organización de la producción en serie: puestos de trabajo bien definidos, funciones de los diferentes niveles claramente asignadas y el orden y la disciplina como parte central de los objetivos de acciones de educación que tuvieron como propósito formar una fuerza de trabajo disciplinada. Para lograr dicho objetivo se utilizaba un proceso casi totalmente estandarizado, en el que no resultaba extraño que el ideal de un supervisor escolar fuese un funcionamiento totalmente “sincrónico” en el que a la misma hora, en idéntico grado de todas las escuelas de un país, el tema que se presentase a los alumnos fuese el mismo.

comprende a toda la firma (o a redes de individuos dentro de la misma). Esta perspectiva es diferente de la expuesta en el capítulo 6 al hablar del Diseño Instruccional Sistemático (DIS). En ese caso, si la necesidad que había dado origen a la capacitación no quedaba satisfecha, la dificultad se adjudicaba a la resistencia al cambio por parte del individuo, ya que la hipótesis que anida en el DIS es que los aprendizajes individuales se socializan dentro de una organización sin que sea necesaria ninguna previsión acerca de las condiciones de contexto (prima la visión funcionalista que considera a las organizaciones como mecanismos).

La introducción de la dimensión psicosocial al análisis de una empresa ha conducido a la necesidad de incorporar en el diagnóstico, a la organización como ámbito de relaciones sociales, en el que las “identidades individuales se construyen a partir de procesos sociales internalizados” (Gore, E., 2003). Desde esa perspectiva, las coordinaciones de conducta en las organizaciones –o en redes dentro de las mismas– conforman una parte central de los aprendizajes colectivos, y un diagnóstico no debería limitarse a analizar la diferencia entre las competencias requeridas y las que los individuos poseen, primer paso del “micro diseño” (Gore, E., 2003), sino que deberían incluir elementos de “macro diseño” tales como la cultura organizacional (valores y creencias, presunciones no conscientes, ritos, héroes y representaciones sociales acerca de la firma y sus miembros), el clima organizacional (el grado de conflictividad o de respeto, los niveles de motivación, integración, confianza, cohesión y similares) y otros aspectos de las relaciones humanas (la comunicación, la existencia de redes y grupos no formales, el liderazgo y el poder, el estatus o los mecanismos no formales de control, castigos y recompensas).

El problema del diseño se aleja, al introducir el análisis psicosocial, de lo que preconizan los manuales de capacitación diseñados para entornos estables, basados en dos supuestos. El primero es que una empresa funciona como una máquina, por lo que el objetivo de la capacitación se reduciría a suministrar las competencias necesarias para operar mecanismos. Ese concepto “refleja cada vez menos la complejidad de las organizaciones humanas” (Le Boterf, G., Barzucchetti, S. y Vincent, F., 1993) en las que las coordinaciones de conducta conforman una parte central de los aprendizajes colectivos. El segundo supuesto es que existe un modelo de organización ideal para el que, una vez detectado el problema o el cambio de rutinas que podría ser resuelto mediante capacitación, bastaría con diseñar un curso, llevarlo a cabo y realizar un seguimiento de las personas capacitadas para verificar si modificaron sus conductas. Si ello no ocurre, la responsabilidad sería del individuo que se niega a modificar sus hábitos. Se supone, en consecuencia,

que “los problemas de capacitación son cuestiones técnicas muy circunscriptas y que los mecanismos organizativos funcionan correctamente, lo que limita la pregunta a cómo organizar un programa de instrucción” (Gore, E., 2003).

En entornos inestables, el macro diseño de la capacitación debe analizar el esquema de relaciones que lleva a que las personas puedan realizar sus actividades en la empresa y que está condicionado a su vez por la calidad de las comunicaciones en los casos en que la fuerza de trabajo manual haya sido reemplazada por la palabra como herramienta. En esos casos, la palabra “por su poder activo y generativo” agrega más valor que el trabajo físico, por lo que el desarrollo de las competencias conversacionales es clave en la productividad (Echeverría, R., 2003).

Los ajustes surgidos como consecuencia de lo expuesto, modifican el panorama de la capacitación contemporánea, generando intervenciones destinadas a potenciar el aprendizaje informal, mejorar las habilidades comunicacionales, estimular el trabajo en red (generando múltiples canales para transferir el aprendizaje) o crear las condiciones para el aprendizaje colectivo (por ejemplo, mediante el análisis y resolución conjunta de problemas por un equipo de trabajo). El factor común a estas intervenciones es el análisis cuidadoso del contexto como elemento clave de éxito.

El proceso de cambio de la capacitación refleja también la evolución de las necesidades formativas de las firmas que operan en el mercado global. Las mismas han evolucionado desde la construcción del conocimiento, la habilidad o las conductas que permitan la operación correcta de determinados equipos o la ejecución de determinadas acciones (transferencia cercana) hacia “la habilidad de adaptar el aprendizaje a situaciones nuevas y diferentes (transferencia lejana)” (Haskell, R., 1998). Para esas empresas, el factor determinante de la calidad de los recursos humanos es su educación.

La dificultad de adaptación a estas nuevas condiciones origina, por ejemplo, que la formación en oficios, típica de la era industrial, continúe en muchas ocasiones utilizando un concepto restringido de capacitación. La formación de operarios polifuncionales, la operación de procesos complejos o el desarrollo de innovaciones requieren de visiones más amplias y demandan competencias que están más cerca de la educación que de la capacitación de la era industrial. Las dificultades observadas en la ampliación del paradigma de la formación para empresas que se ha expuesto podrían constituir una de las razones de la disparidad de resultados que arrojan los programas de capacitación. Desde esta perspectiva, serían exitosas las acciones que logren un ajuste fino entre las nuevas condiciones y la acción formativa. Fracasarían las que apliquen una receta que no tenga en cuenta las condiciones externas.

Desde la perspectiva del vínculo entre la teoría y el diseño del Programa, éste se orientó hacia capacitaciones breves. Se supuso, implícitamente, que las empresas a ser atendidas funcionaban según el modelo de la época industrial y requerían la transferencia de un conjunto limitado de competencias.

Explicando los resultados: el conocimiento tácito

Otra posible explicación de la disparidad de resultados de los programas y acciones de capacitación empresarial podría encontrarse en la reducida importancia que durante mucho tiempo se asignó al conocimiento tácito como factor de competitividad. Dicho conocimiento tácito se adquiere, tal como ocurría en la Edad Media, en el marco de un modelo en el que los procesos de producción y reproducción están estrechamente unidos. El aprendizaje surge de un proceso de “capacitación implícita”

Esta capacitación implícita constituye un proceso mediante el cual el individuo incorpora un conjunto de habilidades y manejo de normas no escritas que le permiten actuar cuando las circunstancias lo requieren, sin que sea necesario, para ello, que sean accesibles de manera permanente a la conciencia ni que las pueda expresar con palabras o mediante números y fórmulas (incluye creencias, imágenes, modelos mentales e intuiciones que, a diferencia del conocimiento explícito o codificado, no pueden ser expresadas de modo formal ni transmitidas de modo sencillo).

En Japón, el conocimiento tácito tiene una valoración mayor que en Occidente. Como señalan I. Nonaka y H. Takeuchi (1999) “la diferencia entre el conocimiento explícito y el tácito es la clave para entender la forma diferente en la que los occidentales y los japoneses tratan con el conocimiento”. La mayor competitividad de esos países se habría logrado, de acuerdo a dichos autores, gracias al vínculo entre conocimiento tácito, conocimiento explícito y “conocimiento organizacional”, es decir, la “capacidad de una compañía para generar nuevos conocimientos, diseminarlos entre los miembros de la organización y materializarlos en productos, servicios y sistemas”. El modelo de Nonaka y Takeuchi se fundamenta “en el supuesto crítico de que el conocimiento humano se crea y expande a través de la interacción social de conocimiento tácito y conocimiento explícito”, proceso al que denominan “conversión de conocimiento”. Dicha conversión “es un proceso social entre individuos” y por tanto se distan-

cia de la concepción que confina la construcción de conocimiento al interior de una persona.¹⁰

El “aprendizaje informal” que se está describiendo es el que genera, probablemente, mayores beneficios a las organizaciones ya que produce ventajas competitivas que son difíciles de imitar por la competencia (lo que no ocurre con la educación formal o la capacitación explícita, que están a disposición de todas las firmas por igual). Es posible que la fuerza con que se da este proceso y el impacto del mismo en la competitividad estén asociados a su vez a una sólida formación de base, consecuencia de un sistema educativo de excelencia y de amplia cobertura, lo que permitiría una particular sinergia entre conocimiento tácito y explícito.

La importancia del aprendizaje informal ha sido destacada también por dos indagaciones realizadas en Estados Unidos y Gran Bretaña, que han concluido que alrededor del 70% de lo que las personas conocen acerca de su trabajo es aprendido –al menos para las firmas en las que se realizó la investigación– de manera implícita, que el aprendizaje tácito es crucial en el desarrollo de habilidades y conocimientos –inclusive de aquéllos que hacen a la empleabilidad–¹¹ y lo conveniente que resulta generar condiciones –tales como la apertura de la empresa a nuevas ideas o el reconocimiento de logros– que favorezcan el proceso. Las indagaciones señalaron también el carácter continuo del aprendizaje tácito, las diferentes actividades que lo producen, su integración con procesos de control de calidad, el refuerzo mutuo entre las actividades de aprendizaje formal e informal y la diversidad de competencias que abarca el aprendizaje informal.

10 Son centrales a este modelo cuatro modalidades de conversión de las formas tácitas y explícitas de conocimiento: i) de tácito a tácito: que se produce a través de procesos de socialización, compartiendo experiencias (incluso sin utilizar casi el lenguaje tal como ocurre en el caso de los aprendices y sus maestros); ii) de tácito a explícito: que se produce a través de la exteriorización de conocimientos tácitos en forma de metáforas, analogías, conceptos, hipótesis o modelos; iii) de explícito a explícito: que se produce cuando se combinan conceptos explícitos entre diferentes actores de manera tal que se genera un sistema de conocimiento o una visión compartida; iv) de explícito a tácito: que se produce cuando procesos de socialización, exteriorización y combinación son interiorizados en la base de saber tácito de los individuos. El proceso de interacción entre las cuatro formas de conversión de los conocimientos está en la base de la innovación de las empresas japonesas. En Oriente, las formas de conversión se dan básicamente de conocimiento explícito o tácito a tácito, mientras que en Occidente el proceso es de conocimiento tácito a explícito.

11 La empleabilidad se refiere a la capacidad para obtener y mantener un trabajo satisfactorio. En una acepción más inclusiva, empleabilidad es la capacidad de moverse con autosuficiencia dentro del mercado laboral, para realizar las propias potencialidades a través de un empleo sustentable. Para el individuo, la empleabilidad depende de los conocimientos, habilidades y actitudes que posea, la forma en que use este capital y lo presente a los empleadores, y al contexto en el cual busca trabajo (DfEE, 1998; Hillage, J. y Pollard, E., 1998).

Este aprendizaje, convenientemente potenciado, conduce a la construcción de organizaciones que aprenden.¹²

Desde la economía, una indagación reciente ratifica lo expuesto: “Los investigadores ahora aceptan ampliamente (...) que una parte substancial de la formación en el puesto se produce durante el inicio de un trabajo, que la mayor parte del mismo es informal y que la participación en este entrenamiento depende de variables tales como el nivel de educación de un individuo y su experiencia” (Barron, J., Berger, M. y Black, D., 1997). Desde la filosofía de la educación, por su parte, se considera que “la perspectiva adecuada para el siglo XXI es la de diseñar caminos fructíferos de integración” (Hager, P., 2004) entre conocimiento tácito y explícito.

Esta revalorización no se ha extendido todavía al ámbito de las políticas de desarrollo empresarial, lo que podría explicar los resultados dispares de la mayoría de las políticas y programas que suponen solamente “que el conocimiento puede ser transferido mediante la educación y la capacitación”, cuando “en realidad, el aprendizaje más importante proviene de la experiencia” (Nonaka, I. y Takeuchi, H., 1999). Las pequeñas empresas, dado que tienen una sensación de vulnerabilidad en el mercado y de debilidad frente a las firmas de mayor tamaño, adoptan una estrategia defensiva de sus capacidades que potencia el aprendizaje basado en el conocimiento tácito.

Desde la perspectiva del vínculo entre la teoría y el diseño del Programa, al momento del diseño no se había avanzado en la revalorización del rol del conocimiento tácito por lo que no fue factible prever acciones orientadas hacia la socialización del mismo dentro de las firmas. Se asignó prioridad, de manera implícita, a formas escolarizadas de transmisión de conocimientos.

Explicando los resultados en las empresas pequeñas

Es posible ampliar el análisis de los resultados dispares de programas y acciones de capacitación utilizando dos taxonomías. La primera clasifica a las empresas por su antigüedad y potencial de crecimiento en: “maduras”, “neonatas”,

12 La aceptación de las ideas expuestas no ha sido, en Occidente, un proceso rápido. El nombramiento, en 1997, de Ikujiro Nonaka como Profesor Distinguido del Conocimiento de la Universidad de California “que convirtió al gerenciamiento del conocimiento en una disciplina oficial” (Clark, D., 1999) y las indagaciones mencionadas han sido, probablemente, puntos de inflexión en una nueva valoración del aprendizaje tácito en Occidente.

“dinámicas” y “de nicho”. La segunda las clasifica por su lógica estratégica en: “reactivas”, “guerrilleras”, “complejas” y “con capacidades” (Miles, R. y Snow, C., 1986).

Dada la heterogeneidad de las micro, pequeñas y medianas empresas (MPyME), ambos modelos presentan limitaciones. El primero, debido a que: i) trabajar sobre la edad como elemento contingente puede constituir una simplificación excesiva; ii) las firmas maduras, que se enfrentan con cambios en las condiciones de contexto, pueden asumir las características de empresas dinámicas; iii) las firmas de nicho pueden estar incluidas en las categorías dinámicas y neonatas. La limitación del segundo modelo reside en incluir una categoría, las firmas con capacidades, que no es aplicable al caso de las MPyME.

En el análisis de la construcción de conocimiento se dejará de lado a las actividades productivas unipersonales y a las microempresas familiares ya que esos segmentos funcionan como emprendimientos individuales (o integrados por miembros del entorno familiar) y deben ser evaluados en el marco de acciones destinadas a la educación continua de la PEA.¹³ Por ello, los razonamientos que siguen se refieren a las MPyME que puedan considerarse como organizaciones sociales, que no se circunscriben al entorno familiar y funcionan con un esquema de división de tareas.

Dichos razonamientos constituyen hipótesis de trabajo ya que, como señalan B. Brink *et al.* (2002), “la investigación acerca del aprendizaje en las pequeñas y medianas empresas es muy limitada”. No se pretende, en consecuencia, ofrecer una visión acabada sino presentar insumos para la reflexión y formular hipótesis acerca de las razones por las que no se logran evidencias firmes acerca de incrementos de productividad de las MPyME originados en el uso de la capacitación explícita (ver Cuadro 8.3).

La clasificación de las empresas por su antigüedad y potencial de crecimiento puede esquematizarse como se indica (Gráfico 8.1).

13 No se puede dejar de señalar que, debido al constante cambio de actividad económica que caracteriza a quienes integran los sectores no formales (los que en muchos casos recurren, por razones de supervivencia, a ingresos provenientes de diversas actividades o rotan entre las mismas), éstos podrían requerir el desarrollo de las competencias que debería suministrar la educación formal –que en muchos casos no han completado– y no de capacitación específica. Esa necesidad tropieza, como se ha señalado en el capítulo anterior, con la carencia de demanda por parte de los interesados (que, como forma de expresión y consecuencia involuntaria de una escasa apropiación de capital cultural, no tienen posibilidades para reconocer las ventajas que podrían obtener si completan la escolaridad) y por el alto costo que tendría una acción masiva que suministrase las competencias complejas que surgen de una sólida educación general (que no se limite a la alfabetización). En lo que hace a la capacitación específica para la empresa unipersonal, por tratarse de formación destinada a un individuo, también debería ser considerada fuera del contexto de la capacitación para empresas.

Gráfico 8.1
Clasificación de pequeñas empresas

		Potencial de Crecimiento	
		Alto	Bajo
Antigüedad	Más de 3 años	MADURAS DINÁMICAS	MADURAS DE NICHOS
	Menos de 3 años	NEONATAS DINÁMICAS	NEONATAS DE NICHOS

En la primera categoría, “maduras”, se incluye el grupo mayoritario de firmas que recurren a fuerza de trabajo de escasa formación y reducida remuneración, que producen bienes o servicios destinados a mercados locales con escasos requerimientos de calidad y que, fundamentalmente, tienen una productividad reducida frente a firmas de mayor tamaño. En la segunda categoría, “neonatas”, se incluye a las empresas de creación reciente, cuyas tasas de mortalidad son muy elevadas. La tercera categoría, “dinámicas”, comprende al grupo minoritario de empresas que tienen capacidad para agregar valor de manera destacada y un elevado potencial de crecimiento. En la cuarta categoría, “de nicho”, se incluye al grupo también minoritario de firmas que, sin crecer necesariamente en empleo y facturación, tienen una elevada rentabilidad.

La caracterización de las empresas por su estrategia, identifica cuatro lógicas de actuación hacia el futuro. Incluye a firmas “reactivas”, que carecen de estrategia propia (imitan ventajas competitivas de empresas del mismo ramo tratando de incorporar sus competencias), no requieren de visión prospectiva (imitan lo que funciona), no generan conocimiento y son mayoritariamente jóvenes y pequeñas, maduras de nicho o neonatas de nicho. Las firmas “guerrilleras” operan sobre la base de ventajas competitivas transitorias, originadas en oportunidades brindadas por circunstancias externas, buscan beneficios en el corto plazo, emplean estrategias emergentes “fruto del aprendizaje, la interacción y el conflicto” (Mintzberg, H. y Quinn, J., 1993), pueden ser maduras de nicho o neonatas de nicho, pequeñas o de gran tamaño y realizan genuinos procesos de aprendizaje de naturaleza casi exclusivamente tácita (estas firmas no suelen capacitar de manera explícita).

Las firmas “con capacidades” poseen conocimientos que brindan ventajas competitivas sostenibles a las que se debe defender, son dinámicas y el aprendizaje explícito e implícito forma parte de su estrategia competitiva. Las firmas “complejas”, que escapan al objeto de esta obra, son aquéllas que manejan el contexto, generan iniciativas estratégicas, se transforman de manera muy lenta, tienen valores y cultura fuertes, flexibles y perfectamente establecidos y cuentan, mayoritariamente, con gran cantidad de empleados y elevada facturación (este modelo no suelen presentarse de manera pura).

Capacitación y empresas maduras

Se considera como empresas maduras¹⁴ a aquéllas que han logrado sobrevivir luego de tres años desde su creación, que operan fundamentalmente en el mercado interno con tecnologías simples, estables y alejadas de la frontera tecnológica y cuya eficiencia –medida por la productividad del factor trabajo– es una pequeña fracción de la que registran las firmas de mayor tamaño.¹⁵

En estas firmas existe un estrecho vínculo entre la personalidad del empresario y el funcionamiento de su empresa, por lo cual el rendimiento global de la compañía y la construcción de su ventaja competitiva depende, en gran medida, de sus actitudes, decisiones y acciones. La “naturalidad” de este estilo personalizado de gestión y la multiplicidad de funciones que desempeña el gerente o propietario conducen a un enfoque informal con respecto al reclutamiento del personal de la firma, a un estrecho contacto con el mismo y a un uso intensivo de la formación en el lugar de trabajo. La capacitación tácita constituye la principal herramienta formativa. El empresario actúa como capacitador, transmitiendo capital humano específico que correlaciona de manera muy ajustada con su estilo particular de conducción, con la misión y visión que de manera implícita establece para su empresa, con las características del sector y con la escala de operación de su compañía.

Dado el vínculo entre el perfil del propietario y la organización de las empresas pequeñas, la delegación de la capacitación en profesionales tendría un costo muy significativo. La formación de las competencias del personal se convierte, en consecuencia, en un aspecto indelegable que probablemente demande

14 Dentro de este grupo se encuentran empresas que operan exclusivamente en el mercado interno y que, dentro del mismo, atienden consumidores de reducidos ingresos y mínimos requerimientos de calidad. La cuantificación de este grupo de firmas, al que se supone el sector mayoritario dentro de las MPyME, debería ser motivo de una indagación rigurosa.

15 En el caso chileno la productividad de la gran empresa industrial era, en 1990, “1,59 veces mayor que la mediana y 2,88 veces la productividad de la pequeña” (Román, E., 2000).

en muchas circunstancias un porcentaje importante del tiempo destinado a la dirección de la empresa, cuestión que no es racionalizada por el propietario sino que forma parte de la actividad que realiza espontáneamente y de manera tácita. Dicha demanda de tiempo será sin embargo menor, si la empresa tiene una fuerte división del trabajo y existe algún mando medio en condiciones de asumir el rol de capacitador (por ejemplo, en las firmas que realizan procesos de industrialización la tarea suele ser delegada a un encargado que representa al propietario ante los trabajadores).

Para mejorar el impacto de los programas de capacitación destinados a incrementar la competitividad de las pequeñas empresas maduras, el primer destinatario debería ser el propietario-gerente (estrategia de la que es un ejemplo un programa de subsidio a la demanda mediante bonos en Australia). Es necesario contar con un modelo de formación continua que reconozca que las firmas pequeñas son lugares de formación, que podrían conducir a un título, y en las cuales el gerente tiene un rol fundamental. Este reconocimiento debería reflejarse en una mejor articulación entre la formación básica, el conocimiento que se crea en la empresa y las distintas etapas de la educación continua (UEAPME, Academy Avignon, 2000/01).

La existencia de políticas y programas que no tienen en cuenta el esquema organizacional de las pequeñas empresas, el rol del gerente en el mismo y la adquisición de competencias en el puesto de trabajo podría constituir una de las razones que explican los resultados dispares a que se viene haciendo mención.

Capacitación y empresas neonatas

Se consideran firmas neonatas a las empresas de menos de tres años de existencia. Este segmento se caracteriza, en la gran mayoría de los países, por una alta tasa de mortalidad.¹⁶ En Argentina esta mortalidad “es elevada, pero no muy diferente a la que se verifica a nivel internacional” (Kantis, H., 2003). En general sólo sobreviven alrededor de la mitad hacia el quinto año de vida, un

16 El nacimiento y desarrollo de empresas es un proceso complejo que abarca básicamente tres etapas: generación del proyecto empresarial, lanzamiento de la empresa y gestión de los primeros años. En este proceso inciden factores tales como las condiciones socioeconómicas generales, la cultura y el sistema educativo, la estructura y dinámica del sistema productivo, el bagaje de competencias emprendedoras, el capital social y las regulaciones públicas. El desarrollo de aptitudes emprendedoras debería ser de interés para el diseño de políticas públicas en Argentina, en donde la “fertilidad empresarial es muy inferior a la internacional” (Kantis, H., 2003). Escapa, sin embargo, al propósito de esta obra, que tiene como objetivo específico el análisis de la formación de capital humano en empresas existentes (o, eventualmente, en proceso avanzado de gestación).

valor cercano al que se verifica en Estados Unidos o Gran Bretaña.¹⁷ En Chile, en el período 1990-1997, la tasa de supervivencia promedio fue de un 55% (mayor a mayor tamaño de empresa). En el caso chileno llama la atención que las firmas que capacitan tienen mayor tasa de supervivencia. Existen dudas, sin embargo acerca de “si las empresas sobreviven porque capacitan o si es el hecho de sobrevivir y eventualmente crecer o decrecer, lo que afecta la decisión de capacitación” (Román, E., 2000). En Brasil se ha encontrado, para el período 1996-1999 y en el sector de empleadores registrados, resultados cuantitativos aproximadamente similares a los expuestos, ya que las microempresas “tienen una tasa de mortalidad próxima al 50% en los tres primeros años de vida, las pequeñas y medianas tienen un comportamiento aproximadamente semejante con tasas ligeramente superiores al 30% y las grandes un porcentaje del 15%” (Najberg, S., Pimentel Puga, F. e Ikeda, M., 2001).^{18, 19}

Algunas claves acerca de la contribución que podría realizar la capacitación para disminuir la tasa de mortalidad surgen de otra investigación realizada en Brasil, siempre sobre empresas registradas,²⁰ en la que se indagó acerca de las razones de cierre de las firmas, tal como fueron percibidas por sus dueños. Se encontró que “los principales factores que afectan la tasa de mortalidad son el tiempo y la calidad del planeamiento realizado antes de la apertura, la dedicación a la empresa durante el primer año del negocio (en especial la administración del flujo de caja), el perfeccionamiento del producto o servicio, las necesidades del mercado consumidor y la coyuntura económica (...) creación en segmentos en los que ya se encontraban la mayor parte de las empresas lo que (...) simul-

17 En algunos sectores y períodos la mortalidad ha sido mayor. Estudios realizados por el Ministerio de Trabajo de Argentina, indican que, en el período 1995-2001 (es decir, transcurridos seis años desde su creación) sobrevivieron el 40% de las empresas creadas en el sector industrial y de transporte y el 30% en el caso hoteles y restaurantes. Las respectivas tasas de mortalidad han estado asociadas, seguramente, con la crisis económica y social del país durante ese período.

18 Dicho estudio consideró microempresa a la que tiene menos de 20 empleados y pequeña a la que tiene menos de 100.

19 La tasa de mortalidad anual relevada en el mismo estudio indica que “18,3% cesaron su actividad en el primer año de vida, 36,1% antes de dos años y 48,2% antes del tercer año (...) en el tercer año la tasa de mortalidad cae (...) los dos primeros años de existencia son críticos (...) las empresas que consiguen atravesar ese período tiene más experiencia en su rama de actividad, sus productos han sido probados por el mercado, hay menos incertidumbre sobre su viabilidad económica”. Este último resultado coincide con estudios de la demografía de empresas realizados en Estados Unidos que muestran también una caída constante de la tasa de mortalidad a partir del tercer año de vida.

20 El estudio determinó que el 71% de las firmas cesan su actividad antes del quinto año. En consecuencia, proyectando los índices de mortalidad se llega a 1 millón de empresas cerradas entre 1990 y 2000 contra un total de 1,5 millones de empresas nuevas en el mismo período. Si se hubiese incluido a las empresas no formales, que tienen un desempeño más inestable, las cifras de mortalidad serían, seguramente, significativamente mayores.

táneamente pueden implicar mayor competencia, menor rentabilidad y mayor número (...) de empresas que cierran” (Bedê, M. y Azzoni, C., 2001).²¹ Cerca del 54% de las empresas abiertas entre 1995 y 1999 no conocía y no intentaba informarse previamente acerca de la cantidad de clientes potenciales que tenía ni acerca de sus hábitos de consumo, el 38% no conocía y no intentaba informarse previamente sobre la cantidad de competidores y el 31% no analizaba los productos o servicios de la competencia. Lo expuesto lleva a pensar que una adecuada asistencia técnica individual combinada con capacitación podría haber contribuido a que las empresas efectuasen un planeamiento más adecuado previo a la apertura, lo que determinaría sobrevivientes más rentables, un aumento de su probabilidad de supervivencia y casos en los que algunos propietarios no llegasen a abrir sus negocios porque constatasen que los mismos son inviables.

La combinación de instrumentos de desarrollo empresarial es la estrategia adoptada por el Plan de Apoyo a la Microempresa (PNM) de Colombia que incluye capacitación, crédito y formación técnica. Del documento de evaluación del Plan se puede deducir que una combinación de crédito, capacitación y/o asistencia técnica sería un mecanismo más efectivo ya que “si suponemos que una empresa no beneficiaria del Plan de determinadas características tiene una probabilidad de cierre del 34%, se encontraría que una empresa de similares características pero que haya sido beneficiaria de crédito y formación empresarial tendría una probabilidad de cierre de sólo el 18%, mientras que si hubiera recibido únicamente crédito la probabilidad de cierre sería del 25%” (Caballero, M., Martínez, A., Hoyos, A. y García L., 1998).

Orientar un programa a las empresas neonatas es una opción que permitiría, de acuerdo con la evidencia expuesta, obtener un impacto mayor que una política universal. De acuerdo con un estudio de E. Edgcomb (2002) la capacitación para firmas neonatas requiere una sintonía muy fina con los requerimientos de los emprendedores, lo que exige a su vez incorporar capacitadores con un amplio nivel de competencias, tanto en el plano técnico como en el del aprendizaje adulto y el manejo grupal e individual (ver Cuadro 8.4).

21 Al analizar la composición de los propietarios de las nuevas firmas se encuentra que “el 44% de los que iniciaron una actividad empresarial habían sido empleados de una compañía privada, el 21% era trabajador autónomo y el 13% había tenido otra empresa con anterioridad”. En lo que hace a las razones para iniciar el negocio “el 34% inició la actividad porque deseaba tener un negocio propio, el 28% porque identificó una oportunidad y el 11% porque tenía experiencia anterior”. Otro dato de interés lo constituye la identificación de los principales tipos de profesionales o instituciones a los que los propietarios de las nuevas firmas recurrieron en busca de apoyo: “contadores (citados por 66% de los encuestados), personas que conocían el ramo (26%) y el SEBRAE (22%)”. Otros tipos de instituciones o profesionales (por ejemplo, empresas de consultoría, entidades empresariales, SENAI, SENAC, etc.) fueron citados en proporciones mucho menores”.

Capacitación y empresas dinámicas

Se denominará empresas dinámicas al grupo minoritario de firmas que tienen capacidad para agregar valor de manera destacada y un elevado potencial de crecimiento. En América Latina, estas firmas han sido analizadas en el trabajo de H. Kantis (2004), realizado sobre empresas de entre 3 y 10 años de vida, con 15 a 300 ocupados, tanto de áreas metropolitanas como de otras zonas de gran vigor empresarial.²² Según se señala, “los nuevos emprendimientos latinoamericanos contribuyeron a renovar la base empresarial PyME y a diversificar el perfil productivo de la región. Se trata, en su mayoría, de equipos formados por hombres jóvenes, de elevado nivel de instrucción y experiencia de trabajo (...) que se orientan especialmente al mercado interno (...) cuya principal estrategia fue la diferenciación de productos/servicios ya existentes (...) que reconocen el aprendizaje logrado en el trabajo previo” (Kantis, H., 2004).

El estudio no incluyó un análisis del rol de la capacitación. Existen, sin embargo, algunas evidencias que permiten formular hipótesis acerca de la construcción de conocimientos por parte de estas empresas. En primer lugar, se trata de firmas creadas por redes de emprendedores jóvenes –no por empresarios individuales– de elevado capital humano obtenido mediante un proceso formativo explícito.²³ En segundo lugar, la mayoría de los emprendedores ha trabajado en otra empresa de un sector similar o perteneciente a una actividad relacionada; y aproximadamente en la mitad de los casos, los padres ejercían una actividad independiente. Ambas evidencias sugieren que debe adicionarse al capital humano transferido de manera explícita, el que surge de un proceso formativo tácito de carácter familiar.

En el estudio realizado al inicio del Programa de Capacitación de Trabajadores en Empresas (ver capítulo 14) se identificó un grupo de 900 firmas (15% del segmento estudiado y aproximadamente 1% del universo total) que coincide, al menos parcialmente, con la definición de empresas dinámicas (eran jóvenes, estaban formalizadas, tenían gerenciamiento profesional, se autorresponsabilizaban por su situación en el mercado, se percibían con perspectivas de crecimiento y eran las únicas que invertían en capacitación de manera regular). Cabe

22 El trabajo incluye un enfoque sistémico del desarrollo emprendedor, un análisis de las razones que podrían influir en el mayor dinamismo de algunas empresas frente a otras, las diferencias con otras latitudes, las diferencias entre las zonas metropolitanas y las áreas productivas locales, el financiamiento, los rasgos característicos de los emprendimientos dinámicos y casos de buenas prácticas en iniciativas de promoción empresarial.

23 Este tema puede ampliarse en el Anexo 8.

preguntarse, a la luz de lo expuesto, cual será el vínculo entre el dinamismo de las empresas y el rol que le asignan al conocimiento.

Se podría conjeturar que en las empresas dinámicas estarían dadas las condiciones para la construcción de redes de actores que establezcan diálogos productivos para la organización. La creación de nuevo conocimiento podría formar parte, en consecuencia, de la actividad de estas firmas. Esta producción no sería exclusivamente el resultado de la suma de esfuerzos individuales sino que la organización en su conjunto actuaría como una entidad creadora de competencias. Si así fuese, estarían operando de manera similar a las grandes empresas, que han reconocido la importancia del conocimiento como factor de competitividad y han implementado mecanismos para su reconocimiento, sistematización, transformación y socialización. Se debería verificar, para el caso de las empresas dinámicas, en qué lugar se encuentran dentro del continuo que va desde firmas de aprendizaje reducido a aquéllas que modifican su cultura gracias a su capacidad de incorporar conocimiento. Desde un punto de vista estratégico se estaría frente a lo que se ha denominado empresas “con capacidades” para las que la generación de ese conocimiento podría ser una de sus ventajas competitivas.

El análisis de los impactos limitados de políticas, programas y acciones de capacitación debería incluir, entre otros factores, el hecho de no haber considerado en el diseño la importancia de la “empresarialidad” (factor clave para la creación de empresas dinámicas) en la inversión en capacitación.

Capacitación y empresas de “nicho”

Dentro de las empresas de nicho se incluye al grupo minoritario de firmas que, sin crecer necesariamente en empleo y facturación, tienen una elevada rentabilidad. Son, en consecuencia, empresas “exitosas”, aunque no siempre estén incluidas en la categoría “dinámicas”, ya que su tasa de generación y de incremento de facturación es reducida.

La percepción de la necesidad de que las MPyME crezcan para ser exitosas, se vincula con el debate acerca de las ventajas y desventajas asociadas al tamaño de las empresas. La visión corriente establecía, hace varias décadas, que una alta tasa de participación en el mercado y/o un gran tamaño, determinan significativas ventajas. Dichas ventajas estarían dadas, fundamentalmente, por una mayor fortaleza relativa de la gran empresa derivada de sus flujos de fondos, acceso al crédito y recursos tecnológicos, por una mayor inversión en la capacitación de su personal y por su capacidad de atraer a quienes tienen más capital humano,

todo lo cual se reflejaría en significativas diferencias de productividad del factor trabajo. En las últimas décadas se comenzó a modificar esa perspectiva, al reconocer que las pequeñas empresas de baja participación de mercado tienen ventajas y que esa reducida participación no siempre está asociada con un desempeño inferior (Hamermesh, R., Anderson, M. y Harris, J., 1978; Woo, C. y Cooper, A., 1981).²⁴

Es muy probable que en las empresas de nicho maduras exista reducido interés en incrementar el conocimiento organizacional de manera explícita, por las razones estructurales expuestas al hablar de las firmas maduras. Si se trata de empresas de nicho neonatas o dinámicas valen también las consideraciones efectuadas al analizar los casos respectivos. La demanda de capacitación explícita sería, en suma, también reducida.

La conclusión en lo que hace al análisis de los fracasos parciales o totales de políticas, programas y acciones de capacitación es la misma que la que se expuso en el caso anterior.

Desde la perspectiva del vínculo entre la teoría y el diseño del Programa, se consideró un instrumento de subsidio de naturaleza universal. No se estimó necesario, implícitamente, realizar distinciones como las expuestas.

24 Una exposición más detallada de ambas perspectivas puede encontrarse en el capítulo 8 de la versión ampliada de esta obra, disponible en www.adec.org.ar/biblioteca/bonos y www.fundemp.org.ar/investigacion

ANEXO 8

Reflexiones sobre educación y empresas dinámicas

Tal como se menciona en el capítulo 8, las empresas dinámicas son creadas por personas que en la mayoría de los casos han completado la formación universitaria. Es posible suponer, en consecuencia, que en condiciones de elevada oferta de calificaciones tenderán a contratar personal del mayor nivel educativo. Este hecho obliga a dirigir la mirada sobre el vínculo entre la educación, el mundo del trabajo y las firmas dinámicas.

Desde una perspectiva socio-histórica, la educación constituye una práctica social orientada a la transmisión entre generaciones de los contenidos considerados legítimos y que llegan a ser dominantes en una sociedad. Ha sido sostenida, a lo largo de la historia, como una actividad intencional a cargo de diversos actores sociales, cuyos procesos han ido variando a medida que transcurría el tiempo.¹ Se han desarrollado dos orientaciones opuestas, una que caracterizó a la educación como un proceso tendiente a promover y posibilitar la apropiación por todos los sectores y grupos sociales de los bienes y significados culturales, y otra que, centrada en los aspectos económicos, se interesó exclusivamente por aquello que es útil a los fines de la generación de riqueza material. Los requerimientos de competencias generales que esta segunda tendencia le efectuaba a la educación desde el mundo del trabajo se limitaban, un siglo atrás, a saberes mínimos de matemática, lectura, escritura y respeto por las normas. Esas herramientas eran suficientes para dotar a los trabajadores de las competencias que, en épocas de tecnologías estables de base mecánica, requería la expansión del empleo asociada con la evolución industrial. Desde la perspectiva de las estrategias didácticas, se concentraban en los productos de la educación con reducida o nula consideración por los procesos necesarios para generarlos. El maestro era el poseedor de un conjunto de conocimientos que debían ser transferidos a los alumnos.

Dichos requerimientos han sido modificados de manera brusca como consecuencia de los avances científicos y tecnológicos de las últimas décadas. El mundo del trabajo genera puestos que exigen la movilización de competencias operativas, conceptuales y sociales muy variadas que se instalan como demandas desde el campo económico al sistema educativo. Se requiere, en particular desde las firmas dinámicas y desde las grandes empresas, la formación de personas “competentes” entendidas como aquellas que puedan resolver los problemas que plantea el trabajo en una sociedad tecnológica. Para resolver esos problemas se debe estar en condiciones de aplicar los conocimientos, capacidades y comportamientos a un entorno laboral concreto. No basta con estar informado, realizar descripciones de la realidad o poder utilizar conceptos en un entorno escolarizado que está caracterizado por la certidumbre y una reducida percepción de las implicancias económicas de sus acciones. Se trata de poder transferir esos conceptos a un ámbito productivo o de servicios en los que es necesario movilizar los saberes para modificar la realidad (no sólo para describirla), tomar decisiones (sobre procesos, máquinas, clientes, proveedores,

¹ A partir de mediados del siglo XIX, la reproducción de la cultura y la formación para la ciudadanía y el trabajo a través de la educación formal ha sido asumida por la mayoría de los Estados Nacionales como un mandato indelegable en lo que hace a la organización de sus etapas y la definición de los contenidos de las mismas.

compañeros o superiores jerárquicos), realizar acciones (en entornos de incertidumbre y competitividad) y asumir responsabilidades (por costos, prioridades o calidad). Se trata también de recrear esos saberes de manera continua en el ámbito de la cultura productiva particular de una empresa o una actividad independiente de servicio.

Actualmente, la educación formal en diferentes niveles - incluso la que apunta a la formación técnica o profesional o en distintos espacios de especialización superior - no debería sostener la perspectiva limitada de formar para “puestos” de trabajo o calificaciones laborales. Por el contrario, la escuela debería continuar profundizando en los nuevos desafíos formativos para el ejercicio de una ciudadanía plena, imaginando sujetos capaces de moverse con criterio crítico en la complejidad del mundo contemporáneo en sus facetas cultural, económica, social y tecnológica. Constituiría un desafío reconocer un conjunto de saberes fundamentales – conceptuales, tecnológicos y prácticos - cuya amplitud y flexibilidad permitan incorporarse activamente al mundo del trabajo, valorar y actuar frente a diversidad de requerimientos y problemas, conscientes de que esas herramientas intelectuales también tienen que posibilitar la valoración crítica y la invención de soluciones situadas, es decir, con capacidad para la transferencia.

En este sentido, los sistemas educativos contribuirían a la generación del conocimiento necesario para las empresas dinámicas en la medida que, además de otros procesos y productos de la cultura humana, puedan formar individuos capaces de transferir al ámbito laboral aquello que es adecuado para su actividad productiva.

Un caso de implementación de una tendencia que busca articular sistema educativo y mundo del trabajo como política nacional es el de Singapur, cuyo objetivo estratégico en el área educativa es una “escuela pensante y una nación en proceso de educación continuo”. Coherente con ese pensamiento, el Ministro de Educación Teo Chee Hean efectuó en marzo de 1998, con el acuerdo previo de los empleadores, la universidad y los maestros, un recorte significativo en los contenidos curriculares de manera de disponer mayor tiempo para el desarrollo del pensamiento analítico y creativo, para el trabajo en proyectos y para la alfabetización informática.² La meta de la educación en Singapur no es transmitir todos los saberes que de manera explosiva produce la sociedad del conocimiento, sino desarrollar en los estudiantes las habilidades para que puedan adquirir las nuevas competencias requeridas por los empleos de mayor nivel tecnológico. Para alcanzar este objetivo cada escuela debe tender a incorporar plenamente el impacto de la tecnología informática permitiendo que sus alumnos accedan varias veces por semana al uso de una computadora con libre acceso a Internet. El centro del proceso de transformación no está, sin embargo, en la tecnología, sino en el impulso a la capacidad de razonamiento verbal y matemático, la imaginación creadora y el pensamiento crítico y divergente. La reducción de contenidos aplicada en Singapur sigue la línea iniciada en la década del ‘60 por los grandes proyectos de reforma de la enseñanza de las ciencias de Estados Unidos (PSSC, CHEM y BSSC) y de Gran Bretaña (Nuffield) que realizaron drásticas reducciones en contenidos a fin de

² La reducción abarcó 117 temas (reducidos del 10 al 30%) y 45 temas (reducidos el 9%). Según el Ministro “nuestro objetivo es tener un curriculum en el que estén balanceadas correctamente la amplitud de miras con profundidad y que mantenga, al mismo tiempo, el mismo rigor y los elevados estándares que hemos construido a lo largo de los años”.

permitir una significativa profundización cualitativa que permitiese a los estudiantes aprehender a la ciencia como un proceso continuo de construcción de modelos.

En la actualidad, la revolución tecnológica ha determinado que el listado de los requerimientos de las empresas dinámicas incluya - tanto en los países desarrollados como de menor desarrollo relativo - los contenidos y competencias mencionados precedentemente.³ Los individuos que no han incorporado las competencias transversales que se han señalado difícilmente sean contratados por las empresas dinámicas. Los cursos de capacitación, entendida ésta tal como se lo ha hecho en este libro, difícilmente puedan cubrir los déficit que tienen quienes no han logrado completar procesos educativos que demandan, como mínimo, entre 9 y 12 años de escolaridad. Un porcentaje elevado de los proyectos de capacitación que hayan intentado cubrir esos déficit están incluidos, muy probablemente, en la estadística de las acciones que terminan, tal como se describió en el apartado anterior, en esperanzas fracasadas. Los que resultaron exitosos, por su parte, tienen costos tales que no son generalizables como política pública (según estimaciones de la OCDE, 2003).

Los estudios de I. Nonaka y H. Takeuchi (1999), por el contexto nacional en el que se efectuaron, dan por supuesta la existencia de sólidas competencias explícitas (resultantes de un elevado nivel de instrucción formal). Las políticas y programas de capacitación destinados a promover la empresariedad en los países de menor desarrollo relativo serán eficaces cuando exista una base de competencias transversales o generales, que en nuestra perspectiva, serían producto de un proceso que articula con la sistemática construcción de conocimientos en relación con problemas y desafíos específicos que plantean campos disciplinarios particulares. Las personas que, entre otros factores, cuentan con las competencias detalladas precedentemente, tienen disposiciones acordes, están ubicadas en un contexto favorable y provienen de hogares con antecedentes empresarios, tienen una mayor probabilidad de actuar como emprendedores.

Para expandir la base empresarial se requiere, en consecuencia, que se sostenga de modo sistemático un proceso educativo que impulse las posibilidades de los sujetos de construir conocimientos, lo que implica imaginar una pedagogía preocupada por la comprensión de significados, que promueva el pensamiento crítico, la reflexión y la creatividad, con las formas particulares que asumen estos procesos cognitivos en los diferentes campos del saber. Implica al mismo tiempo abandonar a la educación en su carácter de homogeneizadora de la cultura (fuerza que tiende a eliminar la diversidad cultural) para hacer énfasis en la creación de diversidad respetando la identidad (aspiración contraria al movimiento globalizador actual en el que los países desarrollados y las grandes empresas crean la tecnología y los menos desarrollados la aprenden y aplican, dando lugar a lo que los europeos denominan “el embudo de la globalización”).

³ Como lo corrobora una indagación realizada en Córdoba por Parisi, A., et al. (1999).