

*D o c u m e n t o d e t r a b a j o*

---

# Calificaciones & Empleo

---

**Dimensiones francesas y europeas de la formación y el empleo**

*C o n v e n i o P I E T T E - C E R E Q*

Nº 9

*1er. trimestre 1996*

**Cambiar la empresa  
a través de la formación**

*Eric Verdier*

Programa de Investigaciones Económicas  
sobre Tecnología, Trabajo y Empleo

**P I E T T E**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Av. Corrientes 2470 2º cuerpo, 2º piso of. 35  
CP 1014 - Capital Federal  
tel. 953 7651 - fax 953 9853  
E-mail: postmaster@piette.edu.ar

Dirección postal:  
Casilla de Correo 950 - Correo Central  
1000 - Buenos Aires

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación  
Secretaría de Ciencia y Tecnología-SECYT  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET  
Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo -  
PIETTE del CONICET  
en colaboración con el Centre de Recherches et Documentation sur l'Amérique  
Latine CREDAL (URA Nº 111 del CNRS)

# Calificaciones & Empleo

Documento de trabajo resultado del Convenio entre el Centre d'Etudes et Recherches sur les Qualifications (CEREQ) de Francia y el Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo (PIETTE) del CONICET.

**Director:** Julio C. Neffa

**Traducción y diagramación:** Irene Brousse

**Corrección:** Graciela Torrecillas

Título original: *Changing The Firm Through Training* publicado en *Training & Employment* N°9 del CEREQ, noviembre de 1992.

*El Programa PIETTE fue creado oficialmente el 19 de mayo de 1992, mediante Resolución del Directorio del CONICET, N° 594/92. El actual Director es el Dr. Julio César Neffa, Investigador Principal del CONICET en el CEIL y del CNRS en el CREDAL (Centre de Recherches et Documentation sur l'Amérique Latine, URA N° 111 au CNRS, Universidad de París III).*

*El Programa concentra su actividad en el estudio sistémico de las interrelaciones generadas entre las innovaciones tecnológicas -derivadas de la investigación científica básica y sus aplicaciones- y las innovaciones organizacionales dentro de las empresas productoras de bienes y de servicios. El objetivo es facilitar una gestión eficiente y competitiva de las unidades de producción así como condiciones adecuadas para el uso y reproducción de la fuerza de trabajo. Esta delimitación del campo temático comprende naturalmente las articulaciones entre los sistemas científico, productivo y educativo en lo que se refiere a las clasificaciones y calificaciones profesionales.*

N° 9

1er. trimestre 1996

## Sumario

### Cambiar la empresa a través de la formación

- Formaciones basadas en la cooperación entre actores
- La construcción de una nueva competencia básica
- Certificación y mercado interno
- Eficacia de la formación, eficacia industrial
- ¿Un nuevo modelo?

# Cambiar la empresa a través de la formación

Eric Verdier

*La formación continua en las empresas francesas es objeto de una ley desde 1971. Ha dado lugar sobre todo a pasantías de corta duración que reforzaron más que nada la especificidad de las calificaciones de los trabajadores. No ha favorecido la capacidad de enfrentar los cambios de la organización y las tecnologías para acompañar las reconversiones externas. Esta síntesis de estudios e investigaciones francesas<sup>1</sup> da cuenta de experiencias implementadas por empresas, en su mayoría de gran tamaño, con vistas a recalificar su mano de obra. Se insertan en una dinámica jerarquizada que se basa en la confianza en la iniciativa y la responsabilidad de los trabajadores; mayor eficacia del trabajo gracias a una creciente flexibilidad del proceso productivo y a normas de calidad reforzadas; mercado interno cuya regulación se basa más en la competencia individual y colectiva que en la antigüedad. Es todo el sistema de actores que constituye una empresa el que se cuestiona. El grado de éxito varía de un caso a otro y para cada dimensión del cambio, las dificultades pueden ganarle a los éxitos: estamos lejos de un nuevo modelo.*

## Formaciones basadas en la cooperación entre actores

Esta cooperación favorece la innovación en los contenidos de formación y la difusión de su aplicación concreta en el conjunto de la empresa y de las categorías de personal.

## Renovación del papel de la dirección de formación y de gestión de recursos humanos

La intervención explícita de la dirección general no se explica únicamente por la amplitud de los recursos movilizados (aumento en varios puntos de la masa salarial asignada a la formación para alcanzar tasas de 8% y más, ahí donde el mínimo previsto por la ley es de 1,3%).

<sup>1</sup> Aquí se presenta el resumen de una síntesis de Michel Feutrie y Eric Verdier, cuya versión más completa se publicó con el título "Entreprises et formations qualifiantes. une construction sociale inachevée", *Sociologie du travail*, 2/1993, Dunod, Paris.

Sobre todo, estas formaciones se inscriben en un proyecto de empresa que pone en juego el tipo y calidad de los productos en particular. Su realización tiene que ver con una decisión estratégica.

De esta manera se revaloriza el papel de la dirección. Pero, al mismo tiempo, los formadores de la empresa deben modificar profundamente sus prácticas (FEUTRIE [1990]). Las otras direcciones funcionales se ven directamente implicadas en la elaboración de la formación. En particular, la fabricación se convierte en participante desde la concepción. La calidad del impacto de la formación en la eficacia de la producción depende de ello. La dirección de formación debe desempeñar un papel esencial de coordinación y

de asesoría para hacer converger las expectativas de los otros componentes de la empresa y los asalariados, con los objetivos y prácticas de los formadores, ya sean internos o externos.

Estamos lejos de la fórmula de la pasantía por "catálogo", del producto-formación a tomar o dejar. La dirección de formación debe disponer de corresponsales en cada unidad involucrada. La difusión de la formación a escala de un establecimiento lleva a intentar inscribirla en la práctica de la jerarquía inmediata de obreros y empleados.

#### ■ Un fuerte involucramiento de los poderes públicos

Contribuyen al financiamiento en el marco de convenciones de formación

#### Recuadro 1. Las características de las formaciones y las experiencias

Aunque las modalidades concretas sean diversas, las características principales de las experiencias son las siguientes: son de larga duración, a menudo superiores a 500 horas de formación por persona; se dirigen esencialmente al personal de ejecución, especialmente poco calificado, así, como a la supervisión a la que se trata de formar en su totalidad o en su mayoría. Se apoyan en una interacción pedagógica y organizacional de cursos "teóricos" (materias generales y técnicas) y de aprendizajes en el trabajo con vistas a una transformación profunda de los contenidos del empleo. A menudo se basan en la intervención de formadores de la Educación oficial o del ministerio de Trabajo. Las experiencias se implementaron en sectores diversificados pero en los que predomina la industria de proceso. Se trata de empresas estudiadas en el CEREQ: de electrónica (BALLUT [1990]), de siderurgia (KIRSCH [1990]), de textiles artificiales (CÉLÉRIER [1990]); en los laboratorios de recepción de sus centros asociados (BEL y otros [1988]), (DUBAR y otros [1989]), (DUBAR y ENGRAND [1991]) y en otros equipos: empresas de la industria agroalimentaria (BRODA [1990] y (BOUSQUET y GRANGÉRAND [1990]), de la química (TAPIN [1990]), de metales no ferrosos (HELLIET [1990]).

firmadas con las empresas, que prevén la toma a cargo de una parte de los gastos de formación suplementarios (33% para el personal no calificado y, en algunos casos, una parte de las remuneraciones de los trabajadores durante el tiempo de la formación). Después, estas acciones de largo plazo se realizan con la colaboración directa del Ministerio de Educación o de la AFPA (Ministerio de Trabajo). Ya sea que la formación desemboque o no en un título con certificación nacional, los formadores públicos se suponen garantes de la calidad de la prestación.

#### ■ Un proceso exigente para con los trabajadores

Los trabajadores no constituyen únicamente un blanco a alcanzar. Deben ser actores de la formación, y generalmente deberán comprometerse a realizar una parte de la formación en horario fuera del trabajo, especialmente para la formación general (matemáticas y francés), contrariamente a las disposiciones de la ley de 1971 sobre formación continua (ver [Training & Employment n°2]). Los pasantes a veces tienen la sensación de haberse inscripto en cursos que les recuerdan su escolaridad inicial a menudo fracasada. Debido a esto empieza un proceso de selección que en los casos estudiados

(BRODA [1991]) en el sector agroalimentario, afecta casi a la mitad de las personas involucradas, ya sea al comienzo o en formación. En todas las operaciones disminuyeron los participantes, generalmente por falta de candidatos, pero también por retenciones de la jerarquía de los servicios o talleres para dejar ir a trabajadores apreciados por su rendimiento a formaciones de larga duración.

#### ■ Una formación negociada

La negociación con los sindicatos desemboca aún más en un acuerdo en la medida en que la formación es llevada a cabo por un organismo público que entrega un título nacional. Los sindicatos otorgan un valor importante a la certificación o por lo menos, a la intervención de organismos públicos como garantía de sus intereses.

Además, la búsqueda de una certificación nacional dependerá de las anticipaciones del futuro del empleo de la empresa hechas por los trabajadores y el empleador. Una fuerte probabilidad de reconversiones externas a mediano plazo estimulará a optar por el título nacional, como garantía sobre el futuro.

El papel clave del título, o por lo menos de los formadores del sector público, es sintomático de un compromiso "a la

francesa" en el que el peso de las normas de Estado es determinante, inclusive para los acuerdos locales.

La empresa trata de disminuir los costos del alineamiento con las certificaciones nacionales negociando la duración de la formación y haciendo validar las adquisiciones profesionales de los trabajadores. Lo que está en juego es importante ya que se trata de construir una continuidad entre calificaciones específicas de la empresa y un recurso general, el diploma o el título homologado por el Estado.

## Una organización abierta

Las formaciones calificantes van mucho más allá de la pasantía con fines estrechos. Se trata de inscribir en el funcionamiento habitual de la organización una capacidad de producir no sólo bienes, sino también saberes (MIDLER [1991]). Las formaciones implementan un proceso incierto en cuanto a la configuración final de la organización. En gran parte, resultará de lo que hagan los asalariados a través de la formación (GRAP [1988a]). A los ingenieros a menudo les cuesta aceptar un modo de organización del trabajo en el que el papel de cada quien no está predefinido, en ruptura con la racionalidad tayloriana.

## ■ La experimentación construye la organización

Querer inscribirse en un molde totalmente predefinido sería ampliamente contradictorio con el proyecto y el compromiso de los trabajadores. "La evolución de las calificaciones se producirá durante todo el período, a medida que la colectividad del taller tome conciencia de sus nuevas capacidades, que se imaginen nuevos procedimientos para la rotación de los puestos y la distribución de la carga de trabajo" (GRAP [1988a]).

## ■ Procedimientos formalizados y lenguajes comunes

En primer lugar es necesario que las diversas partes participantes tengan referencias comunes para actuar. Las dos técnicas más significativas se conciben en este sentido. La "evaluación formativa" construye recorridos individualizados de formación durante los cuales se le dan indicaciones frecuentes a los pasantes sobre su posición y su orientación respecto de los objetivos a alcanzar. La objetivación de las adquisiciones de los formados, antes y durante la formación, favorece la convergencia entre los proyectos individuales y la visión prospectiva de las profesiones sobre la que se ajusta el proyecto global (TAPIN [1990]). Los

"grupos de oficio" encargados de establecer los "referenciales" sobre la base de situaciones de aprendizaje comienzan un proceso de intercambio entre representantes de diferentes categorías de mano de obra (obreros, supervisores, ingenieros y formadores). El trabajo relacional emprendido en este grupo apunta sobre todo a hacer compatibles los instrumentos formalizados que constituyen los referenciales con las especificidades de las situaciones de trabajo de las empresas y la diversidad de las competencias individuales.

Estos dispositivos cognitivos apuntan a asegurar la convergencia de las acciones no sólo de las diversas categorías jerárquicas y funcionales, sino también de los individuos, en los que se trata de reforzar "la iniciativa, la autonomía y la responsabilidad". Se está muy cerca de la "competencia intelectual" según la define Aoki [1990], cuando caracteriza a la firma J construida según un modelo de coordinación llamado "horizontal" en oposición al modelo jerárquico. "Hay que imaginar nuevas organizaciones, pero no se trata de conformarse a organigramas sino de construir organizaciones basadas en una sinergia de competencia" (HELLUT [1990]).

## La construcción de una nueva competencia básica

El mayor desafío es lograr compatibilizar las modalidades de formación, a menudo opuestas, para integrarlas en un mismo curso.

## ■ Saberes escolares y saberes prácticos

El conjunto de experiencias se basa en una tentativa de articulación de los saberes surgidos de la esfera escolar y de los saberes surgidos de la actividad de trabajo. Los primeros, más generales, aportan al pasante capacidad de análisis y de expresión, y saberes técnicos "abstractos" que apuntan al dominio general de un campo de actividad. Los segundos apuntan al dominio concreto de las operaciones que habrá que realizar apoyándose en los saberes acumulados en la experiencia del trabajo y de la empresa, inclusive en la experiencia social o familiar.

Se trata de un intento de articulación de tres tipos de formación:

- formaciones de carácter general que, al mismo tiempo o separadamente, apuntan a desbloquear las capacidades de reaprendizaje, refrescar los conocimientos, adquirir saberes básicos y a preparar

para el dominio de la segunda categoría de saberes;

- formaciones de orden técnico de carácter general, que apuntan al dominio de saberes técnicos implicados en la actividad de la empresa y el puesto particular;
- formaciones integradas o vinculadas al trabajo, de orden práctico y de comportamiento, que apuntan a la vez a la integración en nuevos colectivos de trabajo y al dominio concreto "en tamaño real" de las operaciones implicadas en la función a desempeñar.

Estas formaciones tratan de romper una visión segmentada del proceso de trabajo y de favorecer una comprensión de conjunto del proceso de producción. La validación de las adquisiciones profesionales facilitará la individualización de la formación y así el ajuste entre las características individuales de los asalariados y un proceso colectivo. En el caso de las obreras de la industria agroalimentaria, Broda [1991] insiste en el hecho de que los trabajadores se comprometerán aún más con una formación "cargada" en la medida en que se construya explícitamente sobre la base de sus situaciones de trabajo. Esta interacción entre los individuos y el proyecto colectivo trata de prolongarse a lo largo del recorrido de formación: cada pasante recibe

indicaciones frecuentes sobre su posición respecto de los objetivos que le fueron dados (GRAP [1988a]) y que se desprenden de una definición común de los empleos a construir.

La construcción de esta nueva competencia es susceptible de conocer dos grandes desvíos: uno consistirá en privilegiar un ajuste de corto plazo a las normas de calidad; es el "desvío adaptativo", aún más frecuente en la medida en que corresponde a las prácticas habituales de las empresas. El otro desvío es el del ajuste a una norma exterior a la empresa, es decir, a los programas estándar de la Educación oficial, y la disminución de la operabilidad de la formación.

### ■ La formalización de los saberes

Las diversas experiencias y métodos se basan en una definición previa de las actividades que compondrán los nuevos empleos, las capacidades necesarias y las competencias requeridas (el "referencial"). Este paso, de la descripción de las actividades a su conceptualización, es un verdadero trabajo de revelación de las competencias acumuladas.

La evolución de los saberes se opera a través de un proceso de formulación que apunta a pasar de saberes prácticos,

"opacos", a saberes declarativos, a construir procedimientos técnicos más que enfoques empíricos (MIDLER [1991a]).

Algunas experiencias (GRAP [1988a]) construyen un saber industrial fuertemente articulado sobre la base de normas técnicas partiendo de especificidades individuales: "se les pedía a los pasantes redactar fichas de puesto, un manual del pasante, etc.; lo que lleva a una formalización de la información sobre la conducta y la regulación de las máquinas" (resultó que todos los que regulaban las máquinas no estaban de acuerdo entre ellos sobre la mejor manera de hacer).

## Certificación y mercado interno

La realización de estas acciones se acompaña con una rearticulación de la formación y las clasificaciones de empresas (MÉHAUT [1992]).

El modelo del vínculo estricto es claramente expuesto por Helliet [1990]: "el principio del reconocimiento de los títulos (en los niveles de clasificación) es absoluto. El título conserva su carácter simbólico en varios sentidos: es un reconocimiento de la formación adquirida, es un reconocimiento de la eficacia industrial de la persona y finalmente, es un reconocimiento

social. Los "paliers" constituidos por los diplomas no plantearon ningún problema de reconocimiento hasta ahora, inclusive en una situación conflictiva." El caso estudiado por CÉLERIER [1990] insta a un compromiso entre la gestión anterior que privilegiaba la antigüedad y la instauración de un vínculo más estricto entre los títulos de la persona y su clasificación: los obreros con título ganaron una clase respecto a su situación anterior. Después, la progresión se hace según la antigüedad de acuerdo a la polivalencia.

En todos los casos, la empresa manifiesta la intención de reconstruir carreras obreras apoyándose en una formación certificada y reconocida en todo caso por la empresa, en detrimento del peso de la antigüedad, tradicionalmente dominante en las empresas francesas.

Esta evolución hacia un mercado interno de tipo "industrial", basado en reglas formales, se pondera por la intervención de una supervisión "tutorial". Esta realiza evaluaciones periódicas de los individuos en el mismo curso de la formación y más allá, en el funcionamiento regular de los talleres. El lugar que se le da a las cualidades de las personas ("¿de qué es capaz cada quien?" reemplaza al "¿qué hace?") requiere evaluaciones que verifiquen regularmente la

progresión de la articulación entre el saber y el hacer, y, si esto se da, conlleva el apoyo de la supervisión (KIRSCH [1990a]). Esta debe garantizar cotidianamente la compatibilidad entre las exigencias de la calidad industrial y las competencias de las personas.

## Eficacia de la formación, eficacia industrial

La concepción clásica de los vínculos entre formación y organización en el management apunta a constituir un "vivero" de competencias generales para la adaptación de la mano de obra a las necesidades futuras de la empresa. Puede tropezar con serios disfuncionamientos. A falta de una concretización a corto plazo en la organización, los contenidos y la gestión del empleo, este enfoque secuencial (se forma y después (eventualmente) se cambia el trabajo) desmotiva a los trabajadores y no crea la relación de confianza que la realización de una formación exigente para los formados y para la empresa requiere.

Inversamente, el proceso analizado por Midler (1988) y (1989) en una laminadora robotizada resalta la importancia de cambiar inmediatamente la organización, de experimentar en tamaño real y así, hacer de la

reorganización un proceso de formación en sí mismo. El vínculo trabajo-formación ya no es únicamente pedagógico, es organizacional.

Además, estas formaciones que otorgan títulos, a primera vista costosas, lo son mucho menos si se tienen en cuenta los incrementos de calidad adquiridos rápidamente, en a lo largo del curso de formación, con la condición de concretar el cambio del trabajo (HELLIET [1990]). Obtener incrementos de competitividad es importante en un doble sentido:

- justificar el interés de formaciones pesadas según los responsables técnicos y financieros de la empresa;
- favorecer la capacidad de satisfacer normas industriales más rigurosas.

Esta capacidad de responder en el corto plazo a una finalidad productiva es particularmente difícil de obtener.

## ¿Un nuevo modelo?

La fragilidad del proceso aparece en varios niveles.

Las circunstancias económicas eran a menudo bastante particulares. La degradación de la situación financiera y de la competitividad, a veces extrema, daban a la formación calificante casi el nivel de última carta

estadística. Estas dificultades externas desvalorizaban el sistema anterior de organización, de comportamientos y de reglas y le daban a los experimentadores un campo de intervención bastante inhabitual. Podemos imaginar la mayor prudencia de las empresas más saludables.

Para algunas empresas, el costo financiero hace que la prolongación de las experiencias esté sometida a la obtención de nuevas ayudas públicas. La pesadez de las formaciones, extendidas en varios semestres, hace temer numerosas deserciones, sobre todo cuando el público objetivo está muy poco calificado. Finalmente, la personalidad de los diseñadores y animadores de la experiencia desempeña un papel determinante. Bousquet y Grandgérard (1990a) insisten en la fragilidad o inestabilidad de los objetivos, como consecuencia de la partida de los iniciadores.

## Bibliografía

- BALUT M.E. [1990], "Le cas d'une formation homologuée pour une action de reconversion", *Formation-Emploi* n° 3, La Documentation française.
- BOUSQUET N., GRANDGÉRARD [1990a], "Détaylorisation des formations et stratégie de flexibilité", *Education permanente* n° 104.

BOUSQUET N., GRANDGÉRARD [1990b], "Les ambiguïtés de l'innovation", *Education permanente* n°104.

BRODA J. [1991], "Formation et remaniements identitaires", *Formation-Emploi* n° 32, La Documentation française.

CÉLÉRIER S. [1990], "Un CAP par unités capitalisables pour gérer dans l'incertitude: le cas d'un établissement de textile synthétique", *Formation-Emploi* n° 32, La Documentation française.

DUBAR C. et alii [1989], *Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise*, LASTREE, Université des sciences et des techniques de Lille.

DUBAR C., ENGRAND S. [1991], "Formation continue et dynamique des identités professionnelles", *Formation-Emploi* n° 34, La Documentation française.

FELTRIE Mç [1990], "Le partage du pouvoir de formation", *Formation-Emploi* n° 34, La Documentation française.

GRAP [1988a], "Les profs dans l'usine. Quand former, c'est réformer", *Annales des Mines* n° especial, enero.

GRAP [1988b], "Une opération de formation sur une chaîne d'usinage de l'automobile", *Annales des Mines*, n° especial, enero.

HELLIET R. [1990]. "Former pour modifier l'organisation productive" (entrevista), *Formation-Emploi* n°32, La Documentation française.

- HELLIET R. [1991], "Le changement par la formation", Comunicación par la 10<sup>e</sup> sesión nacional del Institut national du Travail.
- KIRSCH E. [1990], "Les CAP par unités capitalisables dans la sidérurgie: une reconversion réussie", *Formation-Emploi* n°32, La Documentation française.
- MÉHAUT Ph. [1992], *International integration and the organization of the labor market*, Academic Press.
- MIDLER C. [1988], "De l'automatisation à la modernisation, les transformations de l'industrie automobile. Premier épisode: une expérience novatrice chez Renault", *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, diciembre.
- MIDLER C. [1989], "De l'automatisation à la modernisation, les transformations de l'industrie automobile. Deuxième épisode: vers de nouvelles pratiques de gestion des projets industriels", *Gérer et comprendre, Annales des Mines*, enero.
- MIDLER C. [1991], "Evolution des règles de gestion et processus d'apprentissage", Comunicación en el coloquio *L'économie des conventions*, marzo.
- PODEVIN G., VERDIER E. [1992], "Formation continue et évolution du travail", *Travail et Emploi* n° 2/90, Masson.
- TAPIN J. [1990], "Rhône-Poulenc, sept ans d'évaluation formative", *Education permanente* n° 104.