

REVISTA ARGENTINA DE ADMINISTRACION PUBLICA

AÑO 1 -NO 3/4

BUENOS AIRES

ABR. - SET. 1980

CONTENIDO

EDITORIAL

Recursos Humanos 5

COLABORACIONES

BONEO, Horacio, *Empresas estatales: Tres preconceptos y sus consecuencias* 7

MARTINEZ NOGUEIRA, Roberto, *Las tecnologías para el análisis de decisiones y de Intervención en organizaciones como instrumentos de la reforma administrativa ...* 2

BERNARDEZ, Mariano L., *Estrategias de Formación de Formadores*.....45

REGODESEBES, José Rafael, *El Régimen Jurídico del Tribunal de Cuentas en el Estado Federal Argentino*..... 61

BLARDUNI, José Alberto, *Contabilidad del Estado y Control de Gestión*67

IASIA, *Informe de la Comisión de Estudio de la Asociación Internacional de Escuelas e Institutos de Administración sobre la Etica en el Servicio Público* 81

INFORMACIONES Y COMENTARIOS

***Conferencias, Consensos, etc*..... 104**

ESTRATEGIAS DE FORMACION DE FORMADORES

Mariano L. Bernardez

L INTRODUCCION

La formación de administradores superiores del sector público y privado ha ido desarrollándose en forma creciente en las últimas tres décadas y **ha** dado origen a numerosas instituciones dedicadas especialmente a tal propósito en respuesta a la creciente necesidad de la organización productiva de la sociedad actual.

La actividad de administrar ha salido de su marco consuetudinario y artesanal (o intuitivo) y se ha ido profesionalizando con el inevitable , **desarrollo** y complejización de las organizaciones productivas. Esta profesionalización ha tomado un sesgo nítidamente diferenciado de la que se da **en la** Universidad: si bien ésta continúa proveyendo de una base de formación importante a gran parte de las nuevas generaciones de administradores, es innegable que éstos son formados fundamentalmente dentro de las organizaciones a las que prestan servicio y por medio de instituciones altamente especializadas que cumplen una misión complementaria y específica respecto de la de las casas de altos estudios académicos.

Podría resumirse las razones de esta realidad en los siguientes puntos:

- a) El ritmo desigual de desarrollo de la organización social y tecnológica de la sociedad moderna y las instituciones universitarias, que ha provocado la aparición de una brecha creciente (o cuando menos constante) entre la formación académica y las demandas del mundo del trabajo, conduciendo a sucesivas crisis de la estructura universitaria tradicional. (1)
- b) La divergencia de las tendencias de la Universidad y el mundo del tra

(*) Equipo de Planificación de la Dirección General de Capacitación, INAP.

(1) CROS, Lois - La explosión escolar (estrada) LEON - Psicopedagogía del adulto (Siglo XXI)

bajo en cuanto a los objetivos específicos de la formación que proporcionan al administrador: mientras la Universidad actual tiende definitivamente hacia la especialización y profundización de los conocimientos técnicos en y por sí mismos, el mundo del trabajo ha exigido del administrador en forma creciente la integración y unificación de campos de diversas disciplinas con el propósito de resolver problemas concretos : allí donde la Universidad busca al especialista, la organización laboral reclama al hombre de acción que integre en procura de metas organizacionales definidas un vasto aspecto de "especialidades profesionales". (2)

- c) La necesidad de responder a tiempos sociales más breves, que rigen los procesos de las organizaciones reales con inexorable voracidad, atendiendo a la necesidad de disponer de hombres capaces de organizar, planificar y dirigir, catalizando las fuerzas humanas y materiales disponibles.
- d) Finalmente los sujetos formados por la Universidad y las instituciones de capacitación tampoco son los mismos desde el punto de vista de sus intereses vitales: así como la profesión universitaria constituye por lo general un logro previo a la experiencia laboral y una meta de desarrollo esencialmente individual y personal del joven, la administración media y superior supone un adulto en servicio con una importante experiencia laboral previa para el cual su trabajo de administrar exige anteponer los logros de la organización a los intereses científicos o estrictamente personales.

No pueden, por tanto ser formados de una misma manera ni deben transponerse los esquemas de formación universitaria a los del mundo del trabajo.

La convergencia entre las necesidades de crecer, crear y producir del adulto y la organización constituye a la vez la razón de ser y el objetivo final de la política de desarrollo de recursos humanos en los niveles superiores.

Las organizaciones, públicas o privadas, han resuelto estos problemas por dos vías complementarias:

1. Los institutos y Escuelas de Administración Superior dedicadas al sector público o privado, constituídas en centros de excelencia que

(2) LEON, Raymondo - Principios de Administración (Ateneo)

conjugar los recursos técnicos y humanos necesarios para **asegurar la** formación de los administradores.

2. Los planes de carrera de las organizaciones, que permiten establecer una graduación personal y estimulante de experiencias orientadas hacia la "formación en el puesto" y/o "para el puesto" del administrador superior. (3)

Podría decirse que la acción de los Institutos especializados requiere, para un adecuado aprovechamiento, de la existencia de planes de carrera y desarrollo de recursos humanos, que concretan los aspectos prácticos de la formación.

Ha sido precisamente en el sector público (Civil Service, en el Reino Unido, ENA en Francia) y en las grandes organizaciones del ámbito privado que se ha desarrollado la práctica de las pasantías o "stages" de formación que permiten precisamente la recíproca alimentación de la formación en aulas y la formación en el puesto. (4)

Por otra parte, sólo la concentración de recursos y posibilidades y la dedicación específica de las grandes Instituciones de formación permite la concreción en breves lapsos de procesos de formación de alto nivel, que eviten la rutinización de la formación exclusivamente interna.

2 LAS ETAPAS EN EL DESARROLLO DE LOS SERVICIOS DE CAPACITACION

El desarrollo de los servicios de capacitación en Argentina en las últimas tres décadas ha seguido etapas definidas en cuanto al perfil del formador y el uso de técnicas. Convendrá hacer una breve referencia a ellas.

Las tres generaciones de formadores:

a) Los pioneros:

La capacitación estuvo durante una larga primera etapa en manos de no especialistas; es decir de hombres de la organización que tenían como objetivo primordial difundir y lograr el reconocimiento y la seria atención que esta actividad requiere en el contexto de una política de recursos humanos. Acuciados por la necesidad de "vender" la capacitación dentro de la organización, estos pioneros desarrollaron una intensa actividad centrada

(3) MARISTANY, Jaime - Desarrollo de personal (Macchi)

(4) ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION - La formation des cadres superieurs de l'Etat (ENA, 1974).

fundamentalmente en : 1) detectar en forma intuitiva las prioridades políticas de sus organizaciones y 2) colocar en el centro de tales prioridades esfuerzos de formación que permitieran ver a esta actividad como un factor contribuyente al logro de los objetivos centrales de las instituciones involucradas. Los esfuerzos de estos pioneros generaron servicios de formación en los niveles operativos y de línea de producción que decantarían en metodologías de formación específica (como el TWI) y progresivamente fueron alcanzando niveles superiores de la organización.

Los tres problemas básicos que los pioneros encontraron en su camino fueron:

1. El hombre experto y calificado no estaba por lo general preparado para formar y obtenía resultados inferiores a los deseables pese a su excelencia técnica, especialmente en lo que hacía a desarrollar habilidades y estimular el interés personal.
2. Surgían resistencias serias hacia los hombres ya capacitados en su medio de trabajo, que hacían muchas veces estéril el esfuerzo formador ante el bloqueo de jefes y compañeros de trabajo, que veían al egresado ya como un "teórico" ya como una amenaza para su posición y el saber "de oficio" que la sustentaba.
3. Los hombres formados en el oficio se resistían a capacitarse mediante "charlas" o "conferencias" entendiéndolas ya como una obligación escolar fuera de época para hombres y mujeres maduros, ya como una forma de beneficio social sin reintegro (una suerte de "recreo" de sus obligaciones laborales).
4. Se acentuaba la existencia de varios servicios de capacitación que operaban "paralelamente" en diferentes áreas de la organización.

Por otra parte, los servicios de capacitación conducidos por los pioneros, esforzados por "vender" servicios, rara vez pensaban en términos del mediano plazo y por consiguiente, frecuentemente eran vistos más que como una función necesaria, como "la gente que da cursos" sin tomar en cuenta su utilidad o importancia.

b) Los profesionales:

Lentamente, muchos servicios de capacitación fueron buscando profesionales técnicos o de las ciencias sociales para reemplazar a los pioneros.

Esta nueva generación de formadores dedicó especial énfasis al desarrollo de métodos y técnicas de formación que variaran el esquema tradicional de la conferencia.

Los nuevos métodos apuntaban a aumentar la actividad del capacitado, y aumentar también sus posibilidades de transferir lo aprendido a la organización.

Entre estos métodos se destacaron las técnicas de pequeños grupos (Philips, pequeño grupo de discusión, cuchicheo, etc.) y el desarrollo del método de estudio de casos, que implicaba enfrentar situaciones similares a las del trabajo real. (5)

Si bien la eficiencia de la capacitación aumentó considerablemente, al influjo de esta renovación su eficacia paradójicamente disminuyó. La causa fundamental de esta dificultad estaba centrada en que, si bien los profesionales "trabajaban mejor" en el proceso de capacitación en sí, se preocupaban menos que los pioneros por su ubicación en la organización.

Se acentuó así una línea divisoria entre los "técnicos", preocupados por los métodos y técnicas, y los "políticos", interesados en lograr mejores posiciones organizacionales para sus servicios.

Los principales resultados de esta división fueron:

1. Capacitación organizaba planes que no podría implementar por falta de apoyo institucional.
2. Las otras áreas responsables de funciones de administración de recursos humanos (Personal, Administración financiera, los niveles directivos en general) actuaban dislocadamente, anulando recíprocamente su efectividad.

c) La tercera generación de formadores:

Las crisis enfrentadas por pioneros y profesionales han llevado progresivamente al surgimiento de un nuevo tipo de formador, orientado a pensar no sólo en términos técnicos sino también institucionales.

Este proceso que ha comenzado a tomar vigor, implica necesariamente combinar, los criterios de eficiencia y eficacia articulando las innovaciones metodológicas con la elaboración de políticas de capacitación más integradas a la organización.

(5) CIRIGLIANO y VILLAVERDE - Dinámica de grupos y educación (Humanitas) BEAL,ROLEN y RAUDABAUGH - Conducción y acción dinámica de grupos (Kapeluaz) KIRSTEN-MULLER-SCHAWARTZ - Entrenamiento de grupos (Morata).

Así como la etapa profesional dejó el saldo positivo de su preocupación por métodos que aumentaran el aprendizaje en el aula, la etapa actual busca fundamentalmente *estrategias* -(y no simplemente métodos) que permitan transferir lo aprendido al ámbito laboral con mayor fuerza y menores resistencias.

Al comenzar a pensarse en términos de estrategia, el centro-de-gravedad de la actividad de capacitación se traslada de los cursos aislados, a los programas de formación en el puesto y en puestos de desarrollo.

Este proceso institucional implicó también una serie de profundas reformas metodológicas en el terreno de la formación que también atravesó sucesivas etapas.

La transformación metodológica a) Del

"saber" al "saber hacer"

Los métodos de formación tradicionales estaban basados en la teoría de que el aprendizaje era esencialmente un proceso de transmisión del "saber" en el cual el hombre experimentado y dotado de los conocimientos técnicos "informaba" y preparaba" a quienes eran aún inexpertos o carecían de ellos, La conferencia, las "charlas" y la demostración constituían las bases de esta estrategia, fundada en los conceptos educativos tradicionales, según los cuales la percepción de lo "señalado" era la actividad fundamental y central requerida para aprender.

La exigencia de formación en el nivel de operarios industriales puso esta ya discutida teoría educativa en crisis en el medio empresario y laboral: el TWI y toda la familia de métodos de formación profesional de él derivados, consagraban la vigencia de un nuevo principio: para aprender algo realmente era necesaria y fundamental la actividad personal de quien aprendía: escuchar y aún ver eran totalmente insuficientes en tanto el aprendiz se mantuviese pasivo (6)

Sin embargo, esta primera revolución, que hizo pasar el eje del interés del "saber" al "saber hacer", llegó con retraso a la formación para la administración superior estableciendo una valla conflictiva entre los egresados de cursos que fracasaban al intentar aplicar teorías conocidas pero no manejadas, y los "prácticos" formados en el oficio, que subsistían hasta donde la curva descendente del rendimiento les exigía la innovación.

(6) McGEREE & THAYELT - Training: adiestramiento y formación profesional (River, Madrid) SILICEO, Alfonso - Capacitación y Desarrollo de personal (Limusa) REYES PONCE, Agustín - Administración de personal, Tomo I (Limusa) VON BLEICKEN, Bleick - Manual para el adiestramiento de personal (Herreri, México)

b) Las técnicas de simulación

Fue en los Estados Unidos donde la segunda revolución metodológica tuvo su comienzo, al generalizarse la práctica de las nuevas técnicas de simulación (método de casos, juego de empresa, bandeja de entradas, técnicas de riesgo), basadas fundamentalmente en la necesidad de romper la brecha entre la teoría y la práctica de la Administración (7).

Enfrentados ahora con situaciones concretas reales o hipotéticas, los futuros y/o potenciales administradores comenzaron a advertir y requerir cada vez más una visión integradora del proceso. Ya no era suficiente esperar de la información la posesión de personal técnicamente "informador" y "actualizado", sino de contar con personal "preparado" para hacer frente a las exigencias de la acción.

Las técnicas de simulación (casos, bandeja de entrada, juegos de empresa) al enfrentar a grupos de administradores con problemas similares a los que se producían en el contexto de trabajo real y al plantear situaciones de interacción entre los participantes, obligaban, sin proponérselo inicialmente, a reproducir en ellas los comportamientos y actitudes desarrollados en el ámbito de trabajo.

Así como el empleo inicial de las técnicas de simulación puso énfasis en los aspectos técnicos del trabajo de administración superior, las experiencias posteriores fueron poniendo de manifiesto la importancia del factor humano y actitudinal que hasta ese entonces había sido dejado de lado en las actividades de formación.

De hecho, el modelo del administrador puramente racional que había sido la base de los primeros ejercicios de entrenamiento y formación de directivos, resultaba insuficiente para preparar la compleja tarea de conducir grupos humanos y manejar los conflictos interpersonales que surgen en las situaciones de trabajo real.

El énfasis puesto por Simon y MacGregor en la consideración del comportamiento humano del administrador daría sus frutos en una nueva generación de métodos de formación de administradores superiores. (8)

El factor humano en la formación

A partir de concebir a la tarea directiva como una actividad grupal que -----

(7) BOLTON, Dale - El empleo de la simulación en la administración educacional (Paidós) PEREZ

DECAROLIS, Walter - El Método de estudio de escaso (INAP)

(8) SIMON' Herbert - El comportamiento administrativo (Aguilar) McGUIRE Joseph W.- Teorías del comportamiento empresario (Ateneo)

El factor humano en la formación

A partir de concebir a la tarea directiva como una actividad grupal que requiere un profundo conocimiento de los factores y procesos que afectan el comportamiento humano en el trabajo y en la organización, la necesidad de desarrollar una gama de recursos metodológicos orientados a trabajar con el grupo humano se hizo indispensable.

Los métodos de grupos operativos, seminarios destinados a la sensibilización y el intercambio de puntos de vista antes que a la tarea técnica, se han vuelto hoy partes constitutivas regulares de todo programa de formación gerencial.

Las corrientes de la psicología organizacional derivada de los trabajos de Karl Rogers y de la pedagogía operativa impulsada por la escuela de Robert Mager, los aportes del análisis transaccional de Eric Berne y los realizados a la teoría de la comunicación en la organización por David Berlo, constituyen entre otros los soportes conceptuales del desarrollo de esta tercera generación de métodos de formación (9).

Junto a los métodos ya mencionados, orientados hacia la conducción del grupo humano, surgen también las experiencias en servicio (stages, pasantías, desarrollo), orientadas a que el administrador adquiera capacidad para conducir la organización comprendiendo el rol que la misma juega en su contexto.

Mediante los mismos, sin abandonar la práctica de los métodos previos, se agrega una nueva dimensión que permite al administrador un desarrollo integral de las distintas dimensiones de su peculiar profesión: la dirección del trabajo (nutrida por las dos primeras generaciones de métodos), la dirección de la organización (sustentada por las experiencias en servicio) y la dirección del grupo humano (apoyado por los métodos de la tercera generación). (10)

Esta serie de transformaciones en los métodos de formación no es destructiva sino progresiva: el que se empleen técnicas de sensibilización no ha

(9) ROGERS, Karl - El proceso de convertirse en persona Paidós)

MAGER, Robert - Formulación de objetivos operacionales (Marova) MAGER-

BEACH - La formación profesional (Marova-Fax)

KERTESZ, - Introducción al análisis transaccional (Paidós) Capacitación y análisis transaccional (ADCA)

BERLO, Davis K. - La comunicación (Ateneo)

(10) DRUCKER, Peter - La gerencia de empresas (Sudamericana) Preparando hoy a los ejecutivos de mañana (Prentice-Hall, Londres)

implicado el abandono de la conferencia sino su completamiento y perfeccionamiento; de hecho, cada paso en la construcción de nuevos métodos ha traído consigo el perfeccionamiento y sobre todo una nueva visión de los anteriores.

Esta nueva realidad y el delicado proceso que implica, hace necesaria la explicitación de una serie de bases que permitan la formulación de políticas de formación de formadores, orientada fundamentalmente a los cuadros superiores de la Administración.

3. PAUTAS PARA LA FORMACION DE FORMADORES

La creciente complejidad de la formación de administradores superiores evidenciada en esta breve reseña, obliga a comenzar a señalar la importancia de definir en el contexto de una política de capacitación global, el rol del formador de funcionarios superiores.

Ya no, es posible, por las razones desarrolladas hasta aquí, pensar en el docente universitario o en el administrador experimentado como modelos válidos de formadores sino como posibles puntos de partida para generar profesionales de la capacitación.

Convertir al administrador experimentado o al docente universitario en formadores de administradores en servicio supone, además de dotarlo del complejo y a veces sofisticado arsenal de recursos metodológicos, generar con ellos y en ellos una nueva visión de su misión y de la capacitación en sí, que podría puntualizarse de la forma siguiente:

1. La formación de otras personas constituye una función real y habitual de la administración superior: todo alto administrador (aún el más refractario a ello) forma a su personal en tres dimensiones:

a) Conocimientos y habilidades requeridas por la tarea y el puesto ya que participa (cuando no concentra exclusivamente en sí) en la definición, explicitación y control de la misma de modo directo (supervisión inmediata) o indirecto (a través de otros supervisores que le rinden cuentas).

De hecho, el administrador superior se ocupa de establecer y prever un sinnúmero de objetivos de puestos y actividades y formas más o menos estandarizadas para llevarlas a cabo, y en forma cotidiana controla y realimenta el ciclo, reorientando a un grupo humano.

b) Actitudes del personal: ya que por lo general, el estilo de dirección, los métodos de organización y control y las pautas de interacción que

establece con sus colaboradores constituyen los puntos de partida de "normas no escritas" y tendencias positivas y negativas de los mismos hacia su actividad, el grupo humano de trabajo y la organización. Esta compleja combinación de normas consuetudinarias y actitudes grupales constituyen la base de un "código de comportamiento en el trabajo" no escrito ni coincidente con los manuales de organización. Cuanto más alta es la posición organizacional del administrador, tanto mayor es su influencia generadora de actitudes y códigos de conducta en el personal.

- c) Hábitos de relación' y pautas de organización : el administrador define naturalmente un estilo 'de conducción, de interacción y de comunicación con los demás y entre los demás, tanto en los aspectos formales como en los informales. En el caso de los últimos, el grupo humano (del cual, por alta que sea su posición, el administrador sigue formando parte) es el que en definitiva dará forma al resultado final (positivo o negativo) mediante sucesivas "respuestas" y ajustes recíprocos, propios de la relación entre la interacción formal e informal. De hecho, aunque muchos administradores lo ignoren, han formado a muchas más personas que varios profesores dedicados por entero a la enseñanza, y de un modo incomparablemente superior, ya que aquí la teoría y la práctica están indisolublemente ligadas (aunque sea bajo la crítica forma de la contradicción entre el decir y el obrar).

2. Enseñar supone, por otra parte, administrar procesos de aprendizaje de otras personas y con otras personas. Son en efecto, otras personas las que logran o no aprender al término de este proceso, y quien enseña debe tener en cuenta que lo esencial de su actividad permanece invisible para ser expresado en la conducta de otros.

El formador de adultos en servicio tiene como meta que otros aprendan logrando así los objetivos del proceso de formación, del mismo modo que el mismo administrador tiene por función más general lograr que el grupo humano a su cargo logre los objetivos del trabajo.

Así como un directivo de cualquier nivel es reconocido más por lo que logra el equipo a su cargo que por su brillo personal, el formador de administradores vale por lo que logra que éstos aprendan más que por lo que él personalmente sabe o puede hacer.

Entre lo que el instructor, docente o tutor sabe y lo que quien aprende con ellos puede llegar a saber, media la conflictiva variable de su preparación y condiciones para la formación. Lejos han quedado ya los tiempos en los cuales la política de "aparear al caballo viejo con el joven" era lema de

la capacitación: al igual que en la metáfora, los resultados demostraban pronto que la experiencia se cierra en sí misma siempre en un cierto grado y tiende a cristalizar formas rutinarias, del mismo modo que el saber puramente teórico prefiere el placer de las formas ideales a las limitaciones de la realidad.

3. La intervención personal directa de quien forma es inversamente proporcional al dominio de lo aprendido para quien aprende. Es necesario que el formador comprenda que su misión es planificar y conducir experiencias de y para otros, antes que pontificar hechos concluidos. Se trata en última instancia de decidir si en el administrador superior debe ponderarse más la vocación por la asimilación pasiva de lo vivido y estudiado o la de la producción y creación a partir de ello. El saber teórico y la experiencia de trabajo son elementos importantes para quien aspira a formar administradores superiores, pero no constituyen garantías de éxito a menos que se los combine con métodos y técnicas que hacen a la tarea de formación en sí y que son los que permitieran que otros (quienes aprenden) adquieran por sí y para aplicar en sus, lugares de trabajo ese saber y esa experiencia en lo que puedan tener de válidos.

4. En la administración superior, muchas cosas que deberían enseñarse no han sido escritas: es, posible aprenderlas con otros si se piensa en la formación como un intercambio productivo entre adultos: en esta situación el rol del formador, lejos de empequeñecerse, se agiganta, ya que aquí el producto final deseado es estricta función de lo que logre un humano bajo su guía: la palabra "seminario" debería aplicarse estrictamente a este tipo de actividades más que a la consumación de conferencias de alto nivel dadas por un experto.

5. La formación de administradores superiores debe tener en cuenta todas las dimensiones del comportamiento humano: para que alguien logre algo, es preciso que "sepa" lo que va hacer, lo que supone poseer ciertos conocimientos; es necesario además que "sepa hacer" algo con lo que "sabe", es decir, que posea ciertas habilidades y destrezas; aunque todo esto se haya logrado es posible, que no ocurra nada, a menos que el formador tenga presente que quien aprende debe "querer" lograr esa meta.

Es preciso pues, trabajar a la vez sobre el "saber" (conocimientos), el "saber hacer" (técnica, habilidades, destrezas) y el "querer" (actitudes, disposición) sin olvidar un cuarto elemento: el "poder hacer", determinado por las condiciones reales del contexto. (11).

(11) BLOOM, Benjamin - *Taxonomía de los objetivos educacionales (Tmos I y II, Ateneo)* LAFOURCADF, Pedro - *Planeamiento y conducción de la enseñanza superior (Kapelusz)* GAGNE, Robert - *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción* (Diana, México)

6. Los formadores, aunque estén solos en el aula, no actúan solos: sólo un cuerpo docente integrado puede permitir a una institución de formación **una actividad** coherente. Esto implica la necesidad de:

a) Una comunicación fluida entre los formadores. b) Una

formación común de los formadores.

c) La voluntad por parte de los formadores, de formar parte de un equipo de trabajo.

La práctica tradicional de la educación formal se caracteriza por hacer de la actividad de enseñanza una tarea individual y en buena medida individualista. Al amparo de la lucha del siglo XVIII por la libertad de cátedra, este principio se ha llegado a exacerbar de tal manera que hoy día en la mayoría de las instituciones universitarias la incoordinación entre los enfoques y desarrollos de las diferentes materias de cada carrera constituye un hecho habitual al cual el alumno debe adaptarse.

Este enfoque enciclopédico y multidisciplinario ha sido reiteradamente criticado; sin embargo, forma parte de una cierta tradición cultural el que el docente piense en términos individuales y que dos docentes hagan invariablemente dos cursos sobre un mismo programa. Revertir esa actitud mental constituye un proceso arduo y requiere un activo diálogo e interacción entre los formadores antes de hablar de un genuino proceso interdisciplina

rio.

Dado que la administración superior es de hecho una actividad que engloba cuestiones pertenecientes a numerosas disciplinas académicas, sólo con una visión global de las mismas es posible llegar a su dominio. La fragmentación del campo de lo administrativo en diferentes visiones disciplinarias conduce a la existencia de administradores limitados a un enfoque especializado y parcial de los problemas, con el consiguiente perjuicio para la organización que administran.

Los clásicos conflictos de comunicación y coordinación entre las áreas llamadas "de apoyo" (Administración, Personal, Asuntos Jurídicos, etc.) y **las** "técnicas" son consecuencia, entre otras, de esta formación parcelaria.

El primer paso para revertir este cuadro es, por lo tanto, el generar en el equipo de formadores una verdadera conciencia interdisciplinaria

7. La formación docente debe ser continua para garantizar sus resultados: una primera etapa apuntará al esclarecimiento del rol de formación y el **desarrollo** de actitudes favorables; una segunda etapa al desarrollo metodológico, y a la integración de un equipo docente multidisciplinario, y la tercera,

correspondería al desarrollo de nuevas experiencias que supongan la **integración** interdisciplinaria sobre la base del trabajo (pasantía) anterior. No existen tiempos fijos para las etapas, ya que los niveles de actividad representan metas a lograr en tiempos diferentes, según las exigencias del contexto.

8. La formación de formadores debe ser integral; debe apuntar a todas las **etapas** de la tarea de formación: planificación, conducción, programación, evaluación, seguimiento y manejo de recursos auxiliares.

9. La formación de formadores debe ser coherente: los métodos, **principios** y procesos vividos durante ella deben ser susceptibles de ser trasladados y aplicados por los formadores a los procesos que orientan y conducen. **Toda** contradicción entre ambos procesos engendra pérdidas considerables de eficacia y eficiencia en la formación misma. (12)

La formación de formadores debe trabajar sobre la propia experiencia de formación de los mismos y permitir mediante: experiencias concretas, reestructurar la visión de conjunto de la formación superando el efecto transferencial de situaciones negativas vividas por el propio formador.

Estas experiencias concretas deben aplicarse en la formación de los **futuros** formadores, las técnicas e instrumentos con los que se espera que **éstos** trabajen posteriormente. Esta forma de trabajo permite al futuro formador desarrollar una imagen concreta de los métodos y técnicas de trabajo y disminuir sensiblemente el lógico temor a introducir nuevos elementos en la actividad.

Asimismo es fundamental que los futuros formadores apliquen en el proceso los métodos y técnicas en situaciones de simulación que les **permitan** adquirir habilidad y seguridad para su implementación posterior.

10. Un formador de adultos en servicio debe ser esencialmente un creador de situaciones de aprendizaje que estimulen y dinamicen la adquisición de conocimientos o habilidades y, fundamentalmente, permitan una reorganización de la propia experiencia.

Un primer principio del aprendizaje de adultos en servicio es que más que la asimilación de lo nuevo por aprender, interesa la acomodación de lo ya sabido y vivido ante esta nueva realidad: todo tránsito abrupto será generador de contradicciones y rechazo. (13)

(12) EMMER y MILLET - *Docencia con laboratorio experimental* (Guadalupe)

(13) BERNARDEZ Mariano - *De una concepción tradicional a una moderna de la actividad educativa* (Universidad del Salvador)

Piaget. Jean - *Psicología de la inteligencia* (Siglo XX)

FLAVELL, Robert - *La psicología genética de Jean Piaget*-(Paidós)

11. La organización de verdaderas experiencias de formación para la administración superior supone la construcción de experiencias graduales de aprendizaje que lleven del conocimiento de los conceptos técnicos y experienciales básicos, al de las técnicas y metodologías específicas para integrarse, finalmente, en una experiencia de gestión, concreta o simulada, que permita "ver" a las tecnologías centrales aprendidas académicamente bajo el prisma de las exigencias peculiares de la acción concreta que les da sentido.

Lograr planificar y organizar este tipo de experiencias es la tarea más importante del formador y la medida principal de su capacidad para esta delicada tarea. Supone, más allá del dominio de su campo profesional y la decantación de su propia experiencia, una actividad creadora por excelencia basada en la capacidad para conocer el papel y las exigencias del adulto en servicio y el desarrollo de las modernas metodologías de formación que suponen la apelación a las situaciones reales, en las que han de aplicarse los conocimientos.

12. Todo formador, aún el más experimentado posee un punto ciego, una zona desconocida de sí mismo que los demás pueden efectivamente conocer y que muestra sin darse cabal cuenta de ella. Responde a esta realidad el viejo aserto de que no sólo enseñamos lo que decimos sino lo que hacemos (incluyendo la forma en que lo decimos). Todo proceso de formación de formadores deben orientar a la reducción de este punto ciego mediante la autoobservación, autoscopía y autocrítica, concebida como un instrumento de trabajo: de la misma manera en que nos cuidamos de tomar diferentes perspectivas para evaluar a otros, debemos tratar de contemplarlas para evaluarlos y orientarnos. (14)

13. Una formación basada en la integración de los conocimientos y técnicas en experiencias de gestión debe contemplar, por parte del formador, la adquisición y refinamiento de la habilidad para trasladar la teoría de la administración a la realidad práctica de la misma, partiendo del valioso elemento de apoyo que constituye la analogía ya mencionada entre el mismo proceso de formación y los procesos de administración entendidos genéricamente.

Realizar una evaluación tradicional en un curso sobre control de gestión, por ejemplo, constituye un notable desperdicio de la riqueza que la misma experiencia de formación puede ofrecer para ejercerlo, del mismo modo que lo sería tratar de enseñar el uso de técnicas activas de

(14) ALLEN y RYAN - MICROENSEÑANZA (Ateneo).

S8

formación mediante una larga disertación. (15).

4. LAS VIAS DE FORMACION: UN MODELO OPERATIVO

Toda organización que ha alcanzado cierto grado de desarrollo y complejidad posee un potencial humano significativo a desarrollar. Renunciar a esta posibilidad supone seguir confiando las políticas de recursos humanos a la selección y la administración de remuneraciones, que las reduce de hecho a la planificación de cortos ciclos de poblamiento y repoblamiento de los equipos, de trabajo. Ha sido esta práctica la que ha limitado a la capacitación a ser un "recurso de emergencia" en lugar de un elemento integrado al sistema de autodesarrollo de la organización.

Para lograr un adecuado aprovechamiento del potencial humano, especialmente en los niveles de conducción (desde la primera línea de supervisión a los más altos estratos de jóvenes directivos) es preciso contar con dos elementos básicos: el diseño de carreras, basadas en el desempeño en la administración de proyectos, y la preparación de los cuadros directivos para actividades de formación sistemática.

Estas actividades pueden darse en dos vías fundamentales: la capacitación "en aulas", destinada a la formación general, y el diseño de experiencias en servicio, centradas en la administración de proyectos, que permitan desarrollar el potencial individual mediante una sistemática aplicación y recreación de las tecnologías administrativas en el cuerpo mismo de la realidad.

En el sector público, tal actividad supone la actuación conjunta de centros de formación gerencial (en el sentido amplio del término), que permitan una óptima formación general, y organismos de apoyo en las distintas áreas del mismo que asesoren a los niveles directivos para la implementación de planes de carrera y experiencias en servicio.

En función de ambos requerimientos, un nuevo perfil de formador se hace necesario: éste debe proceder, en forma progresiva, de los mismos cuadros directivos y, en la medida de lo posible, mantener una actividad gerencial que permita una constante adecuación a la administración real.

Para garantizar tal formación, es preciso implementar un sistema doble de formación de formadores:

- Una etapa inicial de sensibilización y formación "en aulas"- que permitirá mediante experiencias intensivas, la preparación del formador para su tarea de una manera general.
- Una etapa de formación en servicio: durante la cual el formador **59**

recibirá asistencia técnica individualizada que permitirá ir mejorando su prestación de servicio.

Sucesivas etapas de reciclaje: que permitirán al formador intercambiar experiencias y profundizar sus conocimientos y manejo de las técnicas de formación. (16).

Por paradójico que resulte, el costo de un sistema tal de formación resulta considerablemente inferior al de la implementación esporádica de cursos externos o internos, y su nivel de eficacia y eficiencia crece en forma casi exponencial en la medida en que va desarrollando en la propia organización mecanismos vitales de autodesarrollo que permiten revertir las clásicas crisis de sucesión gerencial.

Por otra parte, como podrá haberse observado, la experiencia de formación de los futuros formadores y lo que será su experiencia en servicio tienen estructuras análogas, lo que actúa de hecho como un claro reforzador del sentido que debe darse a la misma.

En una época de crisis de aprovechamiento de recursos, un vasto continente de valor humano yace inexplorado en el seno de nuestras instituciones productivas: su rescate es una tarea compleja y al mismo tiempo indispensable, a la cual la formación de formadores puede contribuir (y sólo contribuir, pues sólo puede ser parte de un sistema) de un modo sustancial como una propuesta de acción realizable y al mismo tiempo un acto de fe vigorosa en la intrínseca vocación generadora del hombre.