

IV

La economía de la formación

IV. 1

Isfahan: el maestro y sus aprendices. Algunas lecciones de un taller iraní a la vera del camino

Habíamos pedido visitar una pequeña empresa en Isfahan y nos llevaron a una. Este taller mecánico junto al camino en Isfahan no parecía particularmente diferente de otros cientos de talleres en el mismo vecindario. Tiene un torno, una vieja prensa de moldear, un equipo soldador de oxi-acetyleno y uno de arco, una agujereadora a presión, una amoladora, un compresor y las herramientas que acompañan cualquier taller multipropósito. Produce una máquina extrusora de bolsas plásticas comunes, que se usan para empaquetar. Sin embargo, el propietario también tenía, por otro lado, una pequeña fábrica en la que utilizaba su propio equipo para producir bolsas plásticas para el mercado local. Integración vertical, podríamos decir.

El propietario ha estado entrenando a sus dos aprendices durante los últimos dos años. Pueden usar las herramientas manuales y operar el torno. Pueden medir la rosca de un eje y descubrir el avance seteado del torno para hacer otro eje similar. Trabajan rápido y seguros de sí. Así sucede en millones de talleres alrededor del mundo. Un día estos dos aprendices serán considerados maestros y tendrán sus propios aprendices. Enseñarán lo que han aprendido en estos años de contacto con el maestro.

Claudio de Moura Castro

Pero hay un inconveniente, han aprendido las ocupaciones de tornero y maquinista de un hombre que, en realidad, no las domina. Más aun, el propietario es un graduado de una escuela técnica de mecánica, pero una escuela técnica no prepara un maquinista o un tornero, prepara a alguien que sabe de máquinas y puede hablar con los obreros oficiales. Tenía además alguna experiencia de taller, pero su aprendizaje tampoco produjo un buen mecánico, ya que los otros pequeños talleres de los alrededores comparten con el suyo las mismas deficiencias.

En el equipamiento que ellos elaboran, los *pellets* de plástico se vuelcan en un depósito de metal, construido torciendo y soldando planchas. La soldadura es irregular, con una burda terminación. Suficiente para mantener unidas las planchas pero desagradable a la vista. El eje principal requiere la más crítica soldadura de un vástago en un cilindro. La unión puede durar cien años de abuso, pero un soldador serio estaría horrorizado con el trabajo. El trabajo de tornería muestra la típica terminación de un mal acabado propio de herramientas de corte mal preparadas. Más aun, una inspección somera de las herramientas reveló que algunas no estaban correctamente afiladas y que la soldadura de la placa de metal duro en el mango de la herramienta era un trabajo, como mucho, de aficionado. Parte del cableado de los calentadores era precario, por decir lo menos malo. La terminación general de la máquina denuncia el bajo nivel de conocimiento del oficio del propietario. Durante la visita, uno de los aprendices estaba trabajando en una amoladora, sin usar anteojos de seguridad, una práctica muy común pero muy estúpida. Todo el taller parecía descuidado y desordenado, un pecado capital para la ética de un verdadero maquinista.

¿Cuáles son las lecciones que se derivan de esta visita inocente? Los malos hábitos se reproducen a sí mismos a través de generaciones de trabajadores descuidados. Determinan el nivel de la tecnología local y los límites de lo que puede hacerse con ella. Este es el círculo vicioso que ni el sistema de aprendizaje en el taller ni la formación profesional barata y *amateur* pueden romper. Las escuelas técnicas, no importa cuan costosas sean, tampoco son la solución, ya que no preparan obreros de oficios, sino académicos con rudimentos de trabajo manual.

El círculo vicioso solo puede romperse con formación en oficios, de verdaderamente alta calidad. Esta formación no es barata, aunque no tiene por qué ser extravagante o despilfarradora. Tampoco es un gran misterio. Todos los países industrializados la tienen en algún lado, con maestros rezongones predicando el catecismo de la calidad y la perfección y demostrando con sus actos lo que significa. Algunos paí-

ses en desarrollo también la tienen, gracias a un conjunto favorable de circunstancias o a un esfuerzo deliberado

¿Cómo decidimos si el esfuerzo de crear este círculo virtuoso de alta calidad en oficios vale la pena? Ciertamente no lo es midiendo los salarios de los graduados y comparándolos con los costos, ya que las consecuencias importantes de su trabajo son la creación de una cultura tecnológica, la imposición de mejores estándares acerca de qué es y qué no es un buen trabajo y sus tareas como maestros de una nueva generación de mejores aprendices. Sus salarios no reflejan las consecuencias a largo plazo de lo que están haciendo. Los economistas llaman a estos efectos indirectos, economías externas. Y en este caso, todo lo que importa son estas economías externas. Este es el caso de la transferencia de tecnología (desde entornos de alta calificación a talleres marginales). Los trabajadores formados en el proceso son los vectores, los portadores de esta transferencia, no la meta final del proceso. Solamente una pequeña proporción de los oficios caen en esta categoría. Pero sucede que son muy importantes para cualquier país que quiera ir más allá de la reparación de inodoros y neumáticos desinflados.

IV. 2

Los sistemas de aprendizaje. El peligroso viaje de Alemania a Togo

Ken Kempner, Claudio de Moura Castro y Daniel Bas

La mayoría de las soluciones educativas para formar a la fuerza de trabajo en las naciones más ricas se encuentra más allá de las posibilidades de la mayoría de los países en desarrollo. Estos solo pueden costear la capacitación de una minúscula parte de las cohortes de edades pertinentes, en todos los niveles educativos. Entonces, ¿cómo hacer para que grandes cantidades de personas puedan recibir la formación que necesitan para mejorar sus habilidades?

El sistema de aprendices es un candidato obvio para el formidable trabajo de capacitar a millones de jóvenes en los países en desarrollo¹. Estos programas son relativamente baratos, elásticos respecto a la cantidad de ingresantes, y pueden tener una notable relación con las necesidades de los mercados de trabajo, en tanto ofrecen una combinación de teoría y actividades manuales. Por ejemplo, el sistema de aprendices tiene mucho éxito en Alemania, Austria y Suiza; más de dos tercios de las cohortes de edad aprenden sus oficios a través de este sistema de aprendizaje, desde mozos a futuros ejecutivos de bancos.

En un mundo signado por problemas de desajuste entre la oferta y la demanda de formación, el sistema de aprendices parece la solución ideal. Sin embargo, no viaja bien. Los alemanes usaron mucho dinero y persuasión para exportar su "sistema dual" a los países en desarrollo, pero los resultados son aún muy modestos, si no frustrantes. Aun cuando en los países en desarrollo se legisle regulando el sistema y se creen todos sus elementos constitutivos, los programas siguen siendo reducidos. En muchos países en desarrollo, generalmente solo un uno por ciento de la cohorte de edad se matricula en programas formales de aprendizaje².

¹ Rist, R., Economic growth and job creation: just how relevant are employment and training programs?. In: Rist, R. C. (ed.), *Finding work: cross national perspectives on employment and training*. Filadelfia: Falmer Press, 1986, pp. 1-7.

² Bas, D., "On-the-job training in Africa", *International Labour Review*. Vol. 128, N° 4, 1989.

¿Por qué sigue siendo tan pequeña esta proporción? Este capítulo³ explora las razones del fracaso de los programas organizados de aprendizaje en los países en desarrollo. Perseguimos una argumentación comparativa, tratando las experiencias de África Occidental y trayendo a colación los resultados de los programas de aprendizaje en algunos países industrializados.

Nuestras explicaciones acerca de la eficacia o ineficacia de los programas de aprendizaje son consideradas desde dos perspectivas: la económica y la cultural. El razonamiento económico es directo; cuando se analizan los costos y los resultados, ¿se les está ofreciendo a los empleadores un mal negocio, que ellos precisamente evaden?, ¿son demasiado grandes las responsabilidades de los empleadores y los beneficios demasiado diminutos? Por el contrario, nuestras explicaciones culturales consideran que un sistema exitoso requiere valores y conductas que no se encuentran en los países en desarrollo. Mientras que estos países pueden incorporar fácilmente formas modernas de producción oriundas de los más desarrollados, la educación y la capacitación de los nativos que deben operar estos nuevos sistemas productivos es más problemática. Como explica R. Irizarri⁴: “Los países en desarrollo, en tanto recién llegados a la industrialización, tuvieron que desarrollar la capacidad de adquirir el conocimiento científico y tecnológico de complejidad creciente requerido para la operación y mejoramiento de las modernas formas de producción”. Situar los nuevos sistemas de producción en un ambiente cultural no adaptado a las nuevas tecnologías, la capacitación y los valores “extraños”, invariablemente lleva a la desarticulación entre los sectores económicos, educativos y de empleo⁵.

Nuestra premisa aquí es que las soluciones potenciales a la desarticulación económica y educacional son culturalmente dependientes. Por ejemplo, como explican Castro y Alfthan⁶:

“Los países no adoptan soluciones al azar o a voluntad. En lugar de ello, tienen profundas raíces culturales en el país. Los inten-

³ Una versión anterior de este documento fue presentada en el Encuentro Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa realizado en Boston (Massachusetts) en abril de 1990. Las opiniones expresadas en este documento no representan puntos de vista oficiales del Banco Mundial o la OIT.

⁴ Irizarri, R. L., “Overeducation and unemployment in the Third World: the paradoxes of dependent industrialization”, *Comparative Education Review*, 24, 1980, p. 340.

⁵ Irizarri, *Op. cit.*, p. 345.

⁶ Castro, C. de Moura & Alfthan, T., *Five training models*. Geneva: OIT (Documento, 9), 1992, p. 1.

tos de cambiar roles y estilos de operación que entren en conflicto con su naturaleza es probable que fracasen. De la misma forma, las instituciones importadas que estén demasiado distantes de la cultura local pueden ser rechazadas.”

Este rechazo ocurre cuando el cambio no es sensible a la cultura existente, que puede ser definida como una “trama de significados” que los seres humanos tejen sobre sí mismos⁷ o como “formas de conducta tradicional características de una determinada sociedad”⁸. Aceptando que la cultura define la forma en que los individuos se comportan, nos preguntamos aquí, específicamente, cuán eficiente puede ser el sistema de aprendices de los países industrializados al ser transplantado a sociedades tradicionales africanas.

Para ayudarnos a comprender las diferencias culturales intrínsecas entre los programas de aprendices en los países industrializados y los países en desarrollo, comparamos los productos de los programas en Suiza y países germanos de Europa, con los hallazgos de África que hemos reunido a partir de estudios de caso. También se utilizan las experiencias de éxitos y fracasos de programas de aprendices en América Latina y Estados Unidos, para identificar más ampliamente las diferencias y similitudes culturales entre las naciones desarrolladas y las que están en desarrollo.

Ciertamente, no proponemos respuestas definitivas a todas las preguntas que formulamos aquí. Más bien, el objetivo de este capítulo es discutir los factores culturales y económicos que impiden o promueven los esfuerzos de cambio educacional en África. En este análisis consideramos:

- a) hasta qué punto los programas de aprendices podrían proveer un método viable, rentable y culturalmente relevante para preparar a los individuos para trabajos de nivel medio y bajo;
- b) cómo afectan los factores culturales la implementación y aceptación de programas formales de aprendices; y
- c) qué políticas educativas pueden ser más adecuadas a las realidades económicas de los países en desarrollo de África.

⁷ Geertz, C., *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973, p. 5.

⁸ Mead, M., *Cooperation and competition among primitive Peoples*. Boston: Beacon Press, 1961, p. 17.

1. Una revisión de los sistemas de aprendizaje

1.1 El éxito del sistema dual. Alemania, Austria y Suiza

En Suiza, Austria y Alemania han florecido programas de aprendices bien estructurados, patrocinados por gobiernos, empresas y sindicatos, educando hasta a tres cuartas partes de la cohorte de edad. Más aun, estos programas ofrecen una capacitación bastante sofisticada y, en la mayoría de los casos, responden bien a las necesidades de capacitación de la economía. Uno imaginaría entonces que la solución germana del sistema dual (es decir, capacitación práctica trabajando con un empleador y formación teórica en una escuela vocacional) parece promisoría para los países en desarrollo. El sistema dual, sin embargo, tiene críticos; estos críticos, en primer lugar los sindicatos, expresan preocupación por “el descenso de los estándares de la capacitación, las calificaciones inútiles y, sobre todo, por el número creciente de jóvenes que no pueden obtener una adecuada formación profesional”⁹.

A diferencia de Alemania, Francia y el Reino Unido nunca tuvieron un real éxito en capacitar grandes cantidades de aprendices. En Estados Unidos tal capacitación se ha convertido en un medio para controlar la oferta de algunos oficios, como los plomeros. Los alumnos que no pueden ingresar al sindicato, son relegados a asistir a programas vocacionales (a menudo en *Community Colleges*) donde, a pesar de que la capacitación y la educación puedan ser superiores, no obtienen la “tarjeta” que los califica para ser admitidos en el gremio y obtener los beneficios que acompañan esta membresía. En las secciones siguientes examinaremos la suerte del sistema de aprendizaje en diferentes regiones.

1.2 Alejándose del sistema dual. América Latina

El aprendizaje tiene una larga y práctica historia como forma de capacitar artesanos y trabajadores calificados. Desde la perspectiva de la planificación, los programas formalizados de aprendices pueden, en teoría, ayudar a correlacionar el producto de la educación con las realidades económicas de una nación. Tal planeamiento ha sido efectivo en Suiza, donde el trabajo en oficios calificado está altamente valorizado; pero el tema es diferente en las naciones en desarrollo, donde el principal camino hacia la movilidad ascendente pasa a través de la educa-

⁹ Dehnbostel, P. & Rau, E., Youth unemployment in the Federal Republic of Germany: are the West Germans better off?. In: Rist, R. C. (ed.), *Finding work: cross national perspectives on employment and training*. Philadelphia: Falmer Press, 1986 (pp. 139-151), p. 144.

Claudio de Moura Castro

ción superior y de un puesto en la burocracia estatal. Entonces, el riesgo para quienes fracasan en sus intentos de alcanzar la educación superior y esta movilidad es que “puedan terminar en trabajos de cuello blanco de bajo nivel, por los que se paga menos que por las ocupaciones manuales calificadas que han abandonado”¹⁰.

En América Latina la mayoría de los sistemas de formación comenzaron con algún sistema de aprendizaje parecido al de Suiza, pero fueron abandonándolo luego a favor de soluciones tipo SENAI de Brasil. El SENAI es un emprendimiento cooperativo de la industria y el gobierno para financiar y proveer formación técnica a jóvenes de clase trabajadora en áreas técnicas de las industrias y negocios contribuyentes¹¹. Desde el comienzo, los programas latinoamericanos ofrecieron ejemplos efectivos de formación profesional, porque estaban separados de los sistemas escolares regulares.

El *status* independiente de estos programas vocacionales les permitió estar mejor conectados al mercado de trabajo y ser más receptivos a los cambios económicos. En contraste, el intento de desarrollar escuelas secundarias comprehensivas fracasó. Estas escuelas estaban dominadas por valores de clase media, que alentaban las aspiraciones de educación superior, pero fracasaban en formar a la mayoría de los estudiantes para que compitan con éxito en el ingreso a las universidades. Los sistemas de formación de América Latina derivaron su lógica del modelo de industrialización que dominó en el continente en décadas pasadas: la primera prioridad era preparar trabajadores calificados. Pero es interesante observar que, aunque la mayoría de los sistemas latinoamericanos comenzó con algún tipo de sistema dual, progresivamente se alejaron de él; el manejo de estos sistemas probó ser demasiado complicado y gravoso.

Mientras que algunos países están probando nuevamente la receta alemana de alternancia: tener a los alumnos algunos días en la industria y los días restantes en los centros de formación, la gran mayoría de los programas ha abandonado esta idea. Los funcionarios alemanes involucrados en la cooperación técnica, hoy en día admiten libremente que el sistema, tal como se practica en Alemania, es demasiado difícil de implementar en el largo plazo. Es difícil convencer a los empleadores

¹⁰ Castro, C. de Moura, “The soul of vocational schools: training as a religious experience”, *International Review of Education*, 34(2), 1988, p. 201. (Ver capítulo 1.2 de este libro.)

¹¹ Kempner, K. & Castro, C. de Moura, “Higher education for mid-level technology: a comparative analysis of Brazil and the United States”, *Comparative Education Review*, 32: pp. 478-493, 1988.

de tomar aprendices y acomodar sus rutinas de trabajo a los requerimientos de la enseñanza. El seguimiento de los aprendices en las fábricas es difícil y costoso. Las relaciones fuertemente entrelazadas entre varias empresas y centros de formación insumen tiempo. Más aún, en períodos de crisis el sistema se paraliza si los empleadores no contratan aprendices. La calidad del programa, así como su financiación, son los problemas principales del sistema dual, no importa donde se implemente¹².

En el sistema que reemplazó “de hecho” al aprendizaje estilo alemán en América Latina, los capacitandos son enviados para hacer pasantías al final de su capacitación en los centros. En períodos de alto desempleo, algunos no tendrán pasantías que los aguarden, pero esto es menos malo que paralizar toda o la mayor parte de la formación. El sistema no es tan efectivo como en Alemania, pero es ciertamente más vigoroso. Ha funcionado bien en América Latina por varias décadas; a pesar de algunas dificultades, tales como el estancamiento del empleo en el sector moderno y la explosión del sector informal, aún funciona y probablemente pueda sobrevivir con algunas adaptaciones.

1.3 El aprendizaje de acceso controlado. Estados Unidos

Tradicionalmente, los programas de aprendizaje en Estados Unidos están operados por los sindicatos. Sin embargo, sus ofertas están a una gran distancia del sistema dual. Los programas de capacitación de los sindicatos no tienen muchas pretensiones de ser equitativos, por lo que no intentan servir a una población variada. Ellos existen para filtrar y restringir la oferta de trabajadores del oficio. En algunos lugares, la membresía en los sindicatos se hereda más que ganarse por mérito o equidad. Debido a los estrictos controles para ingresar a ellos, los programas de aprendizaje de estos sindicatos aseguran a sus graduados un empleo al completar su capacitación. Esta situación es totalmente diferente de los programas vocacionales de los *Community Colleges*, por ejemplo, que pueden variar desde alguna capacitación fuertemente ligada al mercado hasta programas solo tangencialmente conectados a las realidades del empleo.

Mientras que los sindicatos operan con un sistema estricto de cuotas, directamente relacionado con el potencial de empleo y el control de la oferta de mano de obra, la mayoría de los programas de capacitación de los *Community Colleges* funciona a partir de la promesa de movilidad

¹² Dehnbostel, P. & Rau, E., *Op. cit.*

ascendente y empleo eventual. La demanda de matriculación en estos programas, a menudo, se basa más en el deseo del consumidor que en resultados cuantificables.

Aunque los *Community Colleges* de Estados Unidos sí ofrecen algunos programas de formación en el trabajo, el sistema dual propiamente dicho no ha sido bien institucionalizado. Un impedimento importante a tal sistema es la falta de correspondencia entre el lugar de trabajo y el sistema educativo. Los *Community Colleges* a menudo funcionan eficazmente con empleadores locales, pero en general no pueden pagar a un empleador para que tome o entrene un aprendiz. Algunos programas de formación son capaces de coordinar con un empleador, como sucede con la capacitación por contrato, donde el empleador carga con el peso de capacitar al aprendiz, pero los *Community Colleges* en general no tienen los recursos económicos para ofrecer incentivos al empleador. El gobierno federal patrocina programas vocacionales a gran escala y reembolsa a los *Colleges* por capacitar a los estudiantes vocacionales. Este patrocinio y planificación en general no están bien integrados a las realidades del mercado, ni coordinados efectivamente con los programas de desarrollo económico que crean empleos para los graduados. La falta de correspondencia entre la capacitación y el mercado de trabajo lleva a W. Grubb¹³ a criticar los programas vocacionales de los *Community Colleges* llamándolos “capacitación para el desempleo”. Explica, sin embargo, que “el imperativo vocacional es difícil de resistir. Obtiene apoyo de los estudiantes que buscan empleo, de las empresas que buscan trabajadores capacitados, y de los educadores que buscan alumnos”¹⁴. Cuando los programas no están bien coordinados con las realidades del mercado de trabajo, los estudiantes pueden estar capacitándose para trabajos inexistentes.

Los programas de aprendizaje no han sido bien desarrollados en Estados Unidos, en parte también, debido a la naturaleza igualitaria de la sociedad y al intento de ubicar a todos los estudiantes bajo el mismo paraguas educativo. En línea con esta tradición, hay un único camino de educación secundaria, la escuela secundaria comprensiva, que ofrece un amplio espectro de materias vocacionales y académicas. Como resultado, los programas de aprendizaje que impiden el acceso a la educación superior, como los suizos o alemanes, van contra el núcleo de la cultura estadounidense.

¹³ Grubb, W. N., “The bandwagon once more: vocational preparation for high-tech occupations”, *Harvard Educational Review*, 54 (4), 1984, p. 441.

¹⁴ Grubb, W. N., *Op. cit.*, p. 450.

Los Estados Unidos constituyen un ejemplo particularmente bueno de cómo la cultura occidental afecta el desarrollo de los programas de formación. R. Bellah y otros¹⁵ caracterizan a la cultura estadounidense como un "individualismo utilitario", que provee la coherencia interna de la vida en el país. Este individualismo, que está enraizado en la estructura de la educación de Estados Unidos, contrasta con nociones más colectivistas que enfatizan las orientaciones grupales. Mientras que las conductas individuales se focalizan más en sí mismas y en las metas personales, las conductas colectivas son las que enfatizan el bienestar del grupo¹⁶. El hecho de que la conducta sea más individualista o más colectivista depende de las actitudes culturales hacia la cooperación, la competencia y la percepción de sí mismo¹⁷. Los individuos no actúan únicamente en forma individual o en forma colectiva, sino que manifiestan grados de cada una, dependiendo de sus propias características personales, del tema en cuestión, y del momento histórico en que la cultura se encuentra (es decir, incertidumbre económica, guerra, etc.). Más que categorías excluyentes, las orientaciones individualistas y colectivistas pueden verse como grados de énfasis en conductas sujetas a condiciones individuales, culturales y ambientales.

Aunque R. Bellah y otros¹⁸ afirman que "el individualismo se sitúa en el corazón mismo de la cultura americana", como Estados Unidos constituye un país muy diverso, sus ciudadanos exhiben grados variables de individualismo y colectivismo, de acuerdo a su género, edad, raza, etnicidad o personalidad.

En contraste con la caracterización que hacen R. Bellah y otros de la cultura estadounidense como individualista, la cultura tradicional africana se considera a menudo como colectivista:

"La sociedad africana está marcada profundamente por la distinción entre las generaciones y por las relaciones intergeneracionales. Los grupos de edad son un fenómeno encontrado casi universalmente, que tiene un efecto profundo sobre la vida de todas las sociedades. Así, cada uno, varón o mujer, es desde su infancia un

¹⁵ Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A. & Tipton, S. M., *Habits of the heart: individualism and commitment in American life*. New York: Harper and Row, 1985.

¹⁶ Hui, C. & Triandis, H., "Individualism-collectivism: a study of cross-cultural researchers", *Journal of Cross-cultural Psychology*, 17(2): pp. 225-248, 1986.

¹⁷ Hofstede, G., *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage, 1980.

Triandis, H., "The self and social behaviour in differing cultural contexts", *Psychological Review*, 96 (3): pp. 506-520, 1989.

¹⁸ Bellah, R. N. y otros, *Op.cit.*, p. 142.

miembro de un grupo, en el cual transita las variadas etapas de la vida social hasta la muerte”¹⁹.

La cultura contemporánea, sin embargo, está mediatizando las nociones ideales de las conductas colectivas en África. Como los países africanos y sus ciudadanos buscan competir en el mercado capitalista mundial, el empresariado individual y la educación formal reciben un premio mayor. El tema de cómo equilibrar la competencia y la cooperación –las conductas individualistas y colectivistas– es particularmente relevante en la educación africana, a medida que la educación formal reemplaza a la capacitación no formal tradicional por la capacitación colectiva. Para entender qué mecanismos culturales específicos contribuyen a este desequilibrio en la escolaridad y al fracaso de muchos programas de capacitación en África, es útil identificar primero cuáles son los aspectos de la cultura occidental que configuran el carácter de los sistemas de formación que los países en desarrollo adoptan.

1.4 Programas de formación en África. ¿Qué modelo?

Para evaluar los programas de formación en África y la viabilidad de un sistema planificado y patrocinado por el gobierno, consideremos las tradiciones culturales y cómo ellas afectan el clima económico, social y educacional general. Seguimos las pautas para el estudio de caso de R. Yin²⁰ investigando el fenómeno en consideración (programas de aprendices) en su contexto de la vida real, a partir de datos reunidos por proyectos de la Organización Internacional del Trabajo en África.

1.5 La formación profesional formal llega a muy pocos

“De acuerdo a un estudio del sector informal urbano en África francófona, el 84 por ciento de los pequeños empleadores aprendieron su oficio a través del aprendizaje tradicional”²¹. Asumiendo que este porcentaje sea similar en Costa de Marfil, es sorprendente encontrar que solo un 1,28 por ciento de su “fuerza de trabajo en el sector moderno” esté integrada por aprendices registrados de acuerdo con los requerimientos legales formales²². Ciertamente, la discrepancia es gran-

¹⁹ UNESCO, “Employment-oriented national youth programs in Africa: situations, problems and prospects”, *Report*, N° 44, ed. R. Colin, París: UNESCO, 1982, pp. 9-10.

²⁰ Yin, R. K., *Case study research: design and methods*, 2nd edition. Beverly Hills: Sage, 1989.

²¹ Bas, D., *Op. cit.*, p. 3.

²² Bas, D., *Op. cit.*, p. 7.

de entre las realidades económicas para quienes se matriculan en los programas de aprendices, y la política educacional y la planificación real del gobierno en Costa de Marfil. Y lo mismo sucede en gran parte de África.

Los intentos de implementar programas de aprendices organizados y formales en África han fracasado mayormente al finalizar el programa o al terminar el financiamiento de las agencias del exterior. Pero más sería que el fracaso de los programas en sí mismos es la falta de participantes. Los programas oficiales permanecen subutilizados desde el principio, ya sea que al final tengan éxito, o no.

La formación profesional formal da cuenta de algo más del uno por ciento de los niños matriculados en Mauritania y del 2,4 por ciento de los inscriptos en Costa de Marfil. Un estudio de políticas del Banco Mundial, en 39 países africanos²³, muestra un fracaso, por tipo de educación secundaria, del 91 por ciento de los alumnos en la educación general y del solo seis por ciento en la educación secundaria técnica. Entre los ocho países primeros según porcentaje de capacitados (de 26% en Ruanda y 23% en Camerún, a 10% en Mozambique y Congo), se encuentran tres que fueron colonias alemanas y cuatro que son países socialistas. Vemos aquí la fuerte influencia de los empleadores alemanes sobre la capacitación, así como las típicas tradiciones de los países socialistas.

1.6 Los magros resultados del sistema dual en África Occidental

En lo que respecta al aprendizaje formal, es decir, al aprendizaje con un contrato escrito que cumpla con todos los requisitos legales, las cifras son bastante sombrías en África Occidental. En Burkina Faso, por ejemplo, se registraron solamente 61 contratos de aprendizaje entre 1978 y 1980, y 86 entre 1980 y 1982. En Malí, se registraron 28 contratos entre 1975 y 1978 y 28 entre 1980 y 1983. En Costa de Marfil había 628 aprendices registrados, sobre un total de 208.500 asalariados. Por otro lado, el aprendizaje informal es todavía la mejor forma de aprender un oficio en África, al menos desde un punto de vista cuantitativo. El censo de 1987 en Conakry (Guinea) mostró una cifra de 25.000 aprendices informales. Literalmente, hablamos de docenas de aprendices formales, pero de miles de aprendices informales.

Aunque sin extender el modelo de aprendizaje tan lejos como el sistema dual de Alemania, muchos países africanos, sin embargo, tra-

²³ World Bank, *Education in Sub-Saharan Africa*. New York: The World Bank, 1988.

Claudio de Moura Castro

tan de armonizar los mandatos legislativos modernos con los conceptos tradicionales. En 1977, la Oficina Nacional de Formación Profesional de Costa de Marfil promovió un nuevo monitoreo de los aprendizajes: un cuerpo de consejeros visitaba los talleres al menos dos veces al mes y proveía a los aprendices de cursos teóricos. Entre 1978 y 1985, el número de jóvenes que se beneficiaron con este respaldo pasó de 50 a 284; en 1985, 165 empresas fueron visitadas por los consejeros. Aunque interesante, esta pauta es aun un fenómeno marginal que alcanza solamente al sector moderno de la capital, Abidjan.

En Togo, la ley 83/20 ha ido más lejos en el concepto del sistema dual. Los CRFP (Centros Regionales de Desarrollo Profesional) se crearon para proveer a los aprendices de capacitación teórica que complementara sus experiencias en el trabajo. El *mix* entre el aula y la capacitación en el trabajo se determina a través de consultas con el profesional en el área específica de capacitación. Generalmente, durante el primer año el aprendiz pasa tres cuartos del tiempo con el empleador y un cuarto en el centro de formación. Esta combinación varía en el segundo año de acuerdo al grado de complejidad de la capacitación. Por ejemplo, el tiempo pasado en el centro de formación es del 25 por ciento en mecánica del automotor y de un tercio en electricidad. Un comité de consejeros de aprendizaje trata de tender un puente entre la educación en los centros y la capacitación en el taller, mediante actividades tales como visitas de seguimiento a los lugares de trabajo, sugerencias de proyectos a ser realizados por los aprendices en el taller, creación de documentos de enseñanza y evaluación para los maestros, o implementación de "tarjetas de informe itinerantes", que circulen entre el centro y los lugares de trabajo.

Las relaciones pedagógicas entre los centros y los lugares de trabajo, sin embargo, han sufrido algunos problemas. Las restricciones materiales (combustible y vehículos) han limitado las visitas a los lugares de trabajo. Las restricciones culturales tampoco han sido completamente eliminadas; los capacitadores a menudo son vistos como un fastidio por los empleadores y existe un conflicto intrínseco acerca de la autoridad. ¿A quién escucha el aprendiz? ¿La lealtad del aprendiz ¿es hacia el maestro o hacia el capacitador gubernamental? Las debilidades y limitaciones de los conocimientos del empleador son otra fuente de conflicto entre el empleador y el capacitador, y pueden dificultar el progreso del aprendiz.

Cuantitativamente, 600 aprendices pasaron por el Centro en Lomé entre 1979 y 1984; un segundo centro se abrió en el interior (Kara) en 1983. El desarrollo de estos Centros y el número de estudiantes educa-

dos tienen un impacto considerable en la educación de Togo, pero ¿cuáles son las perspectivas futuras? Apenas creado, el sistema se deslizó muy rápidamente hacia un modelo educativo clásico. Es difícil desarrollar un sistema dual en el que el idioma del centro de formación profesional es el francés o el inglés y el idioma del taller es un dialecto o una lengua nativa local, y donde los maestros en el oficio tienen un bajo nivel de conocimiento teórico y pedagógico. Con la alta presión ejercida por la cantidad de desertores de la escuela secundaria, la tendencia de los Centros ha sido reclutar jóvenes estudiantes alfabetizados pero poco motivados, en lugar de jóvenes aprendices con bajos niveles de alfabetización que están altamente motivados. De aquí que los Centros tiendan a dejar el modelo alternativo de educación y a focalizarse, en su lugar, en la formación clásica que prepara a los alumnos para exámenes oficiales en una currícula rígida.

1.7 Explicaciones económicas y culturales de los fracasos y los éxitos

Los empresarios, pequeños o grandes, operan en pos del beneficio y bajo presiones de corto plazo, particularmente en las sociedades pobres, menos organizadas y menos predecibles. Su decisión de utilizar uno u otro tipo de fuerza de trabajo es una decisión económica, aunque pueda estar enmarcada en dimensiones culturales. Los países germanos operan con muy altos costos laborales; el contratar un aprendiz trae aparejada la obligación de enseñar un cierto número de tareas y cumplir con estrictas regulaciones, pero también significa obtener una mano de obra que es mucho menos costosa. Muchos empleadores están motivados para contratar aprendices a causa de los menores salarios; los aprendices pueden ganar menos de la mitad de los trabajadores regulares, particularmente en sus años iniciales. De hecho, algunos empleadores contratan más aprendices de los que pueden conservar y se desligan de ellos no bien terminan su aprendizaje, cuando tendrían que comenzar a ganar salarios regulares.

Los empleadores en Europa Occidental sí parecen tomar aprendices, aun durante las caídas de la economía, por un cierto sentido de la ciudadanía o la obligación. Pero, en Alemania, los empleadores también temen la legislación que puede alcanzarlos si el aprendizaje cae por debajo de un cierto nivel. La opinión general entre los observadores de la formación en los países germanos es que tomar aprendices no es un mal negocio. Ciertamente, para algunos es una política muy sensata desde un punto de vista económico. Las alternativas o las consecuencias negativas de no tomar aprendices como una fuerza de trabajo

Claudio de Moura Castro

relativamente no calificada no son muy alentadoras para los empleadores.

1.8 Los efectos de la orientación de la comunidad

En África y en otras regiones con mano de obra abundante, el hecho de tomar aprendices es una decisión enmarcada en circunstancias algo diferentes. Mano de obra abundante significa que los adultos, a quienes no existe obligación de capacitar, pueden encontrarse fácilmente en los mercados locales. Entonces, tomar un aprendiz es decidir por una entre otras fuentes de mano de obra barata y disponible. Cuando los gobiernos tratan de incrementar la enseñanza existente o tratan de regular los ingresos, pueden estar aumentando los costos de la contratación de aprendices, mientras que los costos alternativos de contratar trabajadores adultos permanecen constantes.

La legislación gubernamental no siempre tiene motivaciones que están directamente relacionadas con la capacitación; las prácticas de trabajo infantil son otra fuente importante de legislación, que trata de proteger a los jóvenes trabajadores del abuso y la explotación. Pero la situación es tal que, cualquiera sea la motivación, cualquier cosa que incremente los costos, o reduzca el monto de trabajo que pueda ser extraído de un trabajador –joven o adulto– incrementa el costo para el empleador. Las cifras ridículamente bajas de aprendices que están legalmente registrados en los países africanos son el resultado directo de esta situación, en la que los menores no pueden competir con los adultos en el mercado de trabajo. No hay diferencial de salarios que compense las molestias extras para los empleadores de capacitar aprendices y cumplir con todos los requerimientos formales necesarios.

El último punto quizás necesite alguna aclaración. Una firma pequeña tiene como uno de sus cuellos de botella más serios, la disponibilidad de tiempo para la administración. El propietario y un pequeño equipo desempeñan una gran variedad de tareas y tienen que enfrentar un entorno hostil, que les ocupa todo su tiempo. Ocuparse de un aprendiz, con las formalidades adicionales, y la obligación legal involucrada, es una dificultad más que no necesitan. Los incentivos económicos para tomar un aprendiz en África no son suficientes en el marco de leyes de trabajo inspiradas en Europa que protegen a los menores o regulan el aprendizaje. Tomar aprendices no es buen negocio.

En África, el sistema educativo tradicional fomenta un sistema de aprendizaje colectivo y a lo largo de toda la vida, en el que “hermanos mayores” del grupo de edad anterior ayudan a sus “hermanos menores” a iniciarse en sucesivas etapas de su desarrollo. Por ejemplo, en

muchas tribus, la circuncisión a los siete u ocho años de edad marca la entrada al “clan de los hombres”. Los jóvenes iniciados son aislados en un dormitorio donde se conocen unos a otros; en esta atmósfera grupal se les enseñan actividades “viriles”, como arquería o caza. Ellos se agrupan para darse coraje y tratan de mantenerse sin llorar, para no parecer ridículos ante los ojos de la comunidad. Las circuncisiones son hechas por un miembro adulto de la tribu, pero asistido por los hermanos mayores del grupo de edad anterior.

Esta iniciación tradicional de los más jóvenes por los mayores también se encuentra en Malí, donde los jóvenes varones de 17 o 18 años de edad se inician en la adultez con la presentación de un sable y un espléndido banquete. Los jóvenes del siguiente grupo de edad mayor, participan en estos ritos de iniciación asistiendo al grupo más joven. El matrimonio también reúne a los grupos de edad, con el grupo mayor asistiendo en la negociación del matrimonio. La novia es secuestrada simbólicamente y escondida de su prometido, y los amigos del joven esposo están encargados de buscarla. Tales tradiciones incluyen también la iniciación en ritos mágicos, nuevamente con la ayuda del grupo de más edad. Como otro ejemplo, al finalizar la cosecha los Songhai organizan batallas entre los grupos de edad y si un joven enfrenta a otro de más edad y lo inmoviliza en el suelo, sube una clase.

Tales tradiciones culturales señalan la importancia de los lazos que unen a los jóvenes africanos entre sí y con el grupo siguiente de edad, del cual aprenden. Este espíritu de crecer juntos, es una fuerte herencia cultural que une a los individuos que han compartido ceremonias, iniciaciones y capacitación. No solamente están unidos los jóvenes, sino que la comunidad entera también reconoce los lazos que unen a los grupos. En realidad, hay una cierta complicidad con la comunidad; si un maestro de escuela, un maestro oficial, o el amigo del padre, corrigen al niño, el adulto siempre será respaldado por el padre. “La idea de educación, que en la tradición africana no puede separarse de la de capacitación, es parte de una percepción global de la sociedad, tal como la idea de trabajo”²⁴.

2. El retorno al aprendizaje tradicional

Las tradiciones culturales permanecen fuertes en las áreas rurales y en las pequeñas comunidades, pero con la creciente urbanización, tal supervisión y control no siempre son posibles. Los aprendices aun se

²⁴ UNESCO, *Op. cit.*, p. 11.

apoyan, sin embargo, en acuerdos entre el maestro y sus padres y dotan al maestro de oficio con expectativas y privilegios parentales respecto del niño. Aun las leyes modernas, como la Ley 80/20 de Togo, mantienen las tradiciones del maestro-aprendiz. El artículo 8 de esta ley sostiene que el maestro debe tratar al aprendiz como lo haría un buen padre de familia, debe actuar como un padre, y debe comunicarse sin demora con los padres del niño en caso de enfermedad, ausencia o cualquier otro acto (de naturaleza) que requiriera su intervención. Tradicionalmente, los padres no pagan al maestro con quien ubican a su hijo, pero le dan un obsequio de acuerdo a sus medios.

Los enfoques tradicionales de pago al maestro oficial son aun muy evidentes en las leyes modernas. La Ley 83/20 de Togo especifica que el costo de las ceremonias de ingreso, graduación o promoción son una obligación de los padres. Más aún, la ley estipula que la familia del aprendiz debe pagar por las ceremonias, mientras no excedan un monto determinado. A causa de las ulteriores dificultades en la aplicación de la ley, en 1987 el *Conseil Supérieur de la Formation Professionnelle* especificó muy detalladamente los montos deducibles para las ceremonias.

Dada la importancia de las ceremonias y los ritos de iniciación para el paso de los jóvenes a la adultez, es fácil comprender la importancia otorgada a las ceremonias colectivas de ingreso al aprendizaje y de graduación del mismo. Aun más que un certificado o diploma que se da sobre una base individual, es la ceremonia la que significa el reconocimiento, por parte de la comunidad, del pasaje del joven de una etapa a la siguiente. En Ibadan (Nigeria) “las ceremonias de libertad” o actividades de graduación, junto con los certificados y fotografías de las ceremonias, subrayan la importancia del reconocimiento público. Tal documentación es una verdadera visa para ingresar al trabajo por cuenta propia en el sector informal de Nigeria.

A causa de la reciente urbanización y las dificultades económicas en toda África, cada vez más los padres están pagando directamente al maestro de oficio por sus servicios. Similarmente, surgen diversos problemas concernientes al sistema de aprendizaje tradicional. Muchos instructores de los centros solo hablan el idioma colonial y no pueden comunicarse eficazmente con el maestro. A veces no respetan las relaciones sociales entre maestros y aprendices, que van más allá de la simple transmisión de habilidades y conocimientos.

Recientemente, no solo ha cambiado la relación entre maestro y aprendiz, sino que también lo ha hecho la relación de la burocracia gubernamental y educacional con las tradiciones culturales de los aprendices. Por ejemplo, ¿qué tienen que ver los certificados oficiales y los

diplomas expedidos por los funcionarios oficiales con las ricas tradiciones de pasaje de los jóvenes de una clase de edad a la siguiente? Burocráticamente, es necesario tener un certificado, y los individuos los quieren; pero estos certificados no tienen la sanción de la comunidad y no reemplazan las necesidades culturales de ceremonias y aceptación comunitaria. Culturalmente, las tradiciones africanas no permiten a la gente distinguirse a sí mismas como individuos, ya que todos son iguales. Obtener un certificado con honores entra en conflicto con las tradiciones colectivas de la cultura. El concepto de un certificado o premio individual no se corresponde intrínsecamente con los aspectos colectivistas de la cultura africana. Las tradiciones no siempre coinciden con la obtención de un certificado.

Dentro de una cultura predominantemente colectivista, cuando un individuo se distingue de la multitud, la tendencia es a hacer que esa persona vuelva a las filas. En el nivel individual, los jóvenes no son necesariamente impulsados a buscar nuevas formas o nuevos conocimientos que los apartarían del conjunto, como ejemplos de innovación más que de tradición. El actual modelo de desarrollo de África, entonces, entra en conflicto con las nociones colectivistas tradicionales. Por ejemplo, la simple relación maestro-aprendiz se ha complicado con la división del trabajo que suponen las modernas corporaciones y el mundo occidental.

La eficiencia de la industrialización y la alta tecnología que requiere una división del trabajo, demanda a su vez un sistema educativo que acentúe la posesión del conocimiento especializado a nivel individual más que colectivo. Los modelos importados de tecnología y educación básicamente han sido arrojados en África sin intención de comprender y adaptar estos sistemas y hacerlos relevantes para la cultura existente. El sistema educacional imitado del occidental se basa en la certificación por medio de diplomas para permitir el ingreso en el empleo. El concepto –decididamente occidental y blanco– que relaciona la educación con el empleo a través de la certificación, ha sido aceptado oficialmente por numerosos países africanos, pero las crisis en los ajustes estructurales y culturales persisten. Aún existe un desajuste entre las tradiciones culturales y la certificación individual de la adquisición de conocimientos. Los padres de hoy en día, desafortunadamente, no comprenden que sus hijos, habiendo abandonado el trabajo rural por una escolarización general, no tienen garantizado el trabajo en el sector moderno. Para muchos niños, el dejar la aldea para asistir a la escuela, los condena a ser trabajadores urbanos, sin tener en cuenta el trabajo que harán en realidad. Un joven no puede volver a su aldea, porque hacerlo

Claudio de Moura Castro

sería admitir un fracaso escolar. Triunfar es conseguir un empleo en el centro urbano, lo que está en conflicto con las tradiciones culturales de compromiso de los hermanos mayores y de la comunidad en su desarrollo.

La situación africana en lo referente a la capacitación y la escolarización indica, por un lado, el éxito de los sistemas de aprendizajes tradicionales profundamente enraizados en la cultura local; por otro, también señala la dificultad para establecer un puente con el modelo occidental de escolaridad dentro de la cultura tradicional.

Cualquier cosa que se haga para mejorar el aprendizaje tradicional, el resultado final será generalmente hacerlo más complicado y menos interesante para el empleador (al menos en el corto plazo). Al margen de las buenas intenciones de los programas formales, los esfuerzos para proteger al trabajador tienden inevitablemente a reducir la demanda (o a aumentar el incentivo para operar fuera de la ley). El resultado no es tanto la protección de los menores como un significativo desincentivo para tomar aprendices. Una de las razones por las cuales en África los aprendices informales tradicionales se cuentan por millones, mientras que el aprendizaje formal alcanza solamente a unos pocos cientos, es que el sistema tradicional tiene sentido económico. Proteger este incentivo debe ser la política más sacrosanta.

3. *¿Todo está bien y acaba bien en África? No tanto*

El sistema de aprendizaje informal es útil y cumple una función también útil en la mayoría de las sociedades africanas; sin embargo, es necesario modernizar la tecnología, la teoría y la capacidad de abstracción entre los estudiantes. Por ejemplo, aun los productos industriales más simples no pueden fabricarse sin alguien que entienda matemáticas. El estado del conocimiento conceptual existente entre los maestros de oficios es, entonces, muy poco alentador, ya que pocos tienen tales niveles de habilidad tecnológica. Estudios realizados en Costa de Marfil indican que el 46 por ciento de los aprendices se ubican en empresas donde el dueño o maestro del oficio no ha tenido ninguna capacitación formal²⁵. En forma similar, el 84 por ciento de los aprendices son entrenados por administradores que solamente tuvieron seis años de educación primaria.

Ya que la cultura tradicional choca con los modernos sistemas escolares y con la tecnología avanzada en los lugares de trabajo, ¿cuáles son entonces las opciones para la formación de aprendizaje en África?

²⁵ Bas, D., *Op. cit.*

3.1 Capacitar a los maestros de aprendices para que se conviertan en mejores instructores

Este es normalmente el caso en Argelia, donde el Instituto Nacional para el Desarrollo de la Capacitación Industrial (INDEFE) capacita a los maestros y les provee asistencia para su enseñanza. Este es también el caso en Senegal y en otros lugares de África.

3.2 Pagar a los maestros para que ofrezcan algo más a sus aprendices

¿Es necesario subsidiar el sistema de aprendizaje tradicional? La mayoría de las leyes sobre el aprendizaje ignora el hecho de que las sociedades no deberían esperar buena voluntad y cooperación por parte de los trabajadores de oficio si el sistema actual amenaza su propia supervivencia. Si los educadores de un país quieren reforzar el sistema existente tienen que financiarlo, compensando a los maestros por cualquier costo suplementario que se les imponga por las regulaciones gubernamentales. Si los costos de la capacitación de un aprendiz son mayores que los beneficios que el maestro de oficio obtendrá por tomarlo, simplemente éstos dejarán de contratar aprendices.

Si consideramos que el sistema de instrucción está subsidiado en parte por los maestros de oficios, es injusto dejar que ellos soporten solos ese costo y el peso de la formación profesional. Por ejemplo, la Oficina Nacional de Formación Profesional en Nigeria paga una suma substancial por estudiante, para sostener la capacitación.

En Yaounde, Demol (Camerún) un poco más de la mitad de los oficiales tiene aprendices; emplean aproximadamente el 10 por ciento de su tiempo para capacitarlos. Si calculamos el ingreso promedio de los oficiales, sería un procedimiento bastante simple determinar cuál sería un pago justo por entrenar un aprendiz. Más aún, suponiendo que el gobierno quisiera que ellos dedicaran otro 10 por ciento de su tiempo para mejorar la calidad de la capacitación y hacerla más sistemática, los maestros de oficio podrían entonces legítimamente esperar que estas horas extra fueran reembolsadas a un precio por lo menos igual al ingreso regular que perciben por su trabajo. Incluso si multiplicamos este monto por un promedio dado de 2,5 aprendices por maestro, el costo por estudiante sería aun considerablemente más bajo que educar a un estudiante en algún centro de formación profesional.

Los subsidios para un maestro de oficio deberían ser muy selectivos y corresponder a una mejora comprobable en la enseñanza que imparten a los aprendices. Tales subsidios deberían otorgarse solamen-

Claudio de Moura Castro

te a condición de que los maestros de oficio perfeccionen sus técnicas de formación profesional y se sometan a un control de calidad de la capacitación que brindan a sus aprendices. Un número sustancial de los que recibirán subsidios trabajarán en el sector moderno. Los padres de los aprendices rápidamente buscarían a estos maestros más estrechamente asociados con el trabajo en el sector moderno de la economía, ya que los jóvenes capacitados por ellos parecerían tener la mejor garantía de empleo. Los subsidios podrían tener la forma de pagos en efectivo o de provisión de materias primas a precios con descuento. Los subsidios también podrían incluir, de la misma forma, pequeñas sumas para los gastos personales de los aprendices.

3.3 *Habilitar a los maestros de aprendices*

La evolución de los programas de capacitación puede llevar a muchos de los nuevos empresarios a obtener habilitaciones para desempeñarse en áreas dentro del sector moderno. Al mismo tiempo que los aprendices mejoran sus niveles de educación y conocimiento, ellos y sus padres demandarán mayores conocimientos a sus instructores, lo cual presionará a los maestros para mejorar.

Por ejemplo, en Nigeria un número creciente de jóvenes está completando su educación secundaria (31% en 1989 comparado con 4% en 1977). En este país, en algunas áreas de capacitación, tales como elaboración de muebles y sastrería, los beneficios que obtienen los trabajadores con oficio por tomar aprendices están siendo mayores que los provenientes de los negocios mismos. Tales talleres se han convertido en virtuales instituciones de capacitación. El corolario de esta situación debería ser una fuerte motivación para una profesionalización de esta parte muy remunerativa de las actividades del trabajador de oficio.

3.4 *Introducir nuevas habilidades y conceptos*

La falta de teoría y conceptualización de los programas tradicionales de aprendizaje dificulta su evolución posterior. Los modelos y teorías corrientes de los programas de aprendizaje en África son superficiales y basados en habilidades verbales, sin lectura, escritura o matemáticas: nada más allá de la cultura oral. Como resultado, los programas transmiten tecnologías y prácticas que ya son corrientes y están integradas en la economía. Lo que se necesita, entonces, es incorporar nuevos conocimientos y habilidades apropiados, que sean relevantes para la cultura existente y adaptables al clima educativo y económico prevaleciente. Lo que se necesita es una mezcla del viejo y legítimo sis-

tema con extensiones modernas, la esencia del sistema dual. Esto puede lograrse mejor agregando el trabajo en los cursos a los procedimientos existentes, y como se discutió anteriormente, pagando al maestro de oficio por ofrecer algo más a los aprendices, así como capacitándolos para convertirse en mejores capacitadores.

4. Conclusión

“Todos los países se enfrentan al formidable problema de introducir políticas de educación y formación que refuercen sus políticas de desarrollo”²⁶. Hemos explorado aquí la promesa de los programas de aprendizaje para “reforzar” las políticas de desarrollo africanas al tratar con los problemas de la juventud, la educación y el empleo. Al buscar una mejor comprensión de las bases culturales y económicas de los programas de aprendizaje, hemos revisado algunos de los defectos y ventajas del sistema existente. De nuestra consideración de modelos alternativos, obtenemos una mejor comprensión de los efectos de los viejos programas de aprendizaje, disfrazados con nuevas envolturas. Como hemos señalado, los descubrimientos preliminares en Costa de Marfil parecen alentadores ya que, como en muchos otros países africanos, la mayoría de los trabajadores calificados de ese país aprenden su ocupación por medio de un aprendizaje “vernáculo”.

Estos aprendices comienzan trabajando con trabajadores de oficio experimentados y progresivamente ascienden en la escala de la competencia ocupacional. El sistema de aprendizaje corriente es imperfecto – como lo era en Alemania hace un siglo– con un superficial aprendizaje conceptual, si es que existe en absoluto; también puede haber abuso y explotación. Pero tiene un mérito indiscutible, ya que opera para millones, no solo para cientos de individuos. Como informan P. Dehnbostel y E. Rau²⁷, “es indiscutible que el sistema dual de educación vocacional tiene muchas ventajas. Comparado con otros países y otros sistemas de capacitación, provee un transporte exitoso a la vida laboral para un número relativamente grande de jóvenes”. Hasta dónde este sistema alemán puede ser bien adaptado a las necesidades evolutivas del desarrollo de África es, por supuesto, un tema muy problemático.

Los programas de aprendizaje pueden, potencialmente, conectar la cultura tradicional con las necesidades emergentes del desarrollo de las economías africanas. Programas cuidadosamente diseñados pueden integrar la teoría moderna con la práctica diaria en la comunidad,

²⁶ UNESCO, *Op. cit.* p. 53.

²⁷ Dehnbostel, P. & Rau, E., *Op. cit.*, p. 150.

en tanto sean sensibles a la cultura existente. Tal sensibilidad requiere tener conciencia de los mecanismos que más afectaron la capacidad de los modelos copiados de otras culturas para ser efectivamente transplantados. Dejando de lado las diferencias culturales, la necesidad de las sociedades de enfrentar efectivamente la educación y el empleo de los jóvenes es similar, dadas las influencias globales sobre los mercados locales. Todos los países deben considerar cómo la educación contribuye al desarrollo económico y al empleo, qué tipos de aprendizaje y capacitación facilitan más esta contribución, y “qué costos sociales resultan de formas selectivas de educación”²⁸.

Hemos identificado aquí cinco puntos principales que ayudan a explicar por qué los programas copiados de Occidente son tan poco efectivos en África:

1. Las concepciones occidentales del individualismo entran en conflicto con la ideología colectivista tradicional predominante en la mayoría de las culturas africanas.
2. Los modelos occidentales de educación focalizan en el éxito individual y alientan la posesión individual de conocimientos, lo que –una vez más– choca con la concepción comunitaria de la cultura tradicional africana.
3. En las sociedades occidentales, el éxito individual es recompensado con certificaciones de competencias tácitas, algo opuesto a las recompensas comunitarias para el desarrollo social de las culturas tradicionales africanas.
4. Para los propósitos de la eficiencia industrial, la cultura occidental opera sobre la base de una estricta división del trabajo; tal división en el lugar de trabajo puede llevar al extremo de capacitar para un trabajo basado en una habilidad específica. El modelo de sistema dual de Alemania ofrece una solución para ayudar a sobreponerse a la estrechez de tal capacitación.
5. A medida que la tecnología continúa avanzando rápidamente, las sociedades más desarrolladas se están transformando en sociedades basadas en el conocimiento más que en habilidades. Aun cuando la mayoría de los nuevos puestos de trabajo en Estados Unidos, por ejemplo, están en el sector servicios, los individuos que adquieren conocimientos más que habilidades a través de la capacitación, serán capaces de adaptarse más rápidamente a los cambios

²⁸ Plunkett, D., Policy issues in England and Western Europe. In: Rist, R. C. (ed.), *Finding work: cross national perspectives on employment and training*. Philadelphia: Falmer Press, 1986 (pp. 13-33), p. 14.

en la fuerza de trabajo. En forma similar, los programas de formación para África deberían desarrollar al individuo como un todo, en lugar de desarrollar solamente sus habilidades técnicas.

Nuestra revisión comparativa nos permite concluir, tentativamente, que las buenas ideas requieren una adaptación considerable para funcionar en los diferentes medios culturales, más que la importación al por mayor de soluciones europeas inapropiadas para las tradiciones africanas. Las importaciones exitosas son las que siguen las propensiones locales y las mejoran, en lugar de reemplazarlas. Las condiciones, las actitudes y los valores locales tienen que ser tomados en cuenta para evitar colisiones frontales con costumbres y hábitos. Ciertamente, los experimentos más promisorios son los que tratan de mejorar el sistema educativo en forma creciente. Ir contra el núcleo cultural es demasiado arriesgado.