



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA PEDAGOGÍA EMPRESARIAL:
TENSIONES Y ENCUENTROS CON EL CAMPO PEDAGÓGICO**

Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación

JUAN DIEGO NARANJO ISAZA

Asesor

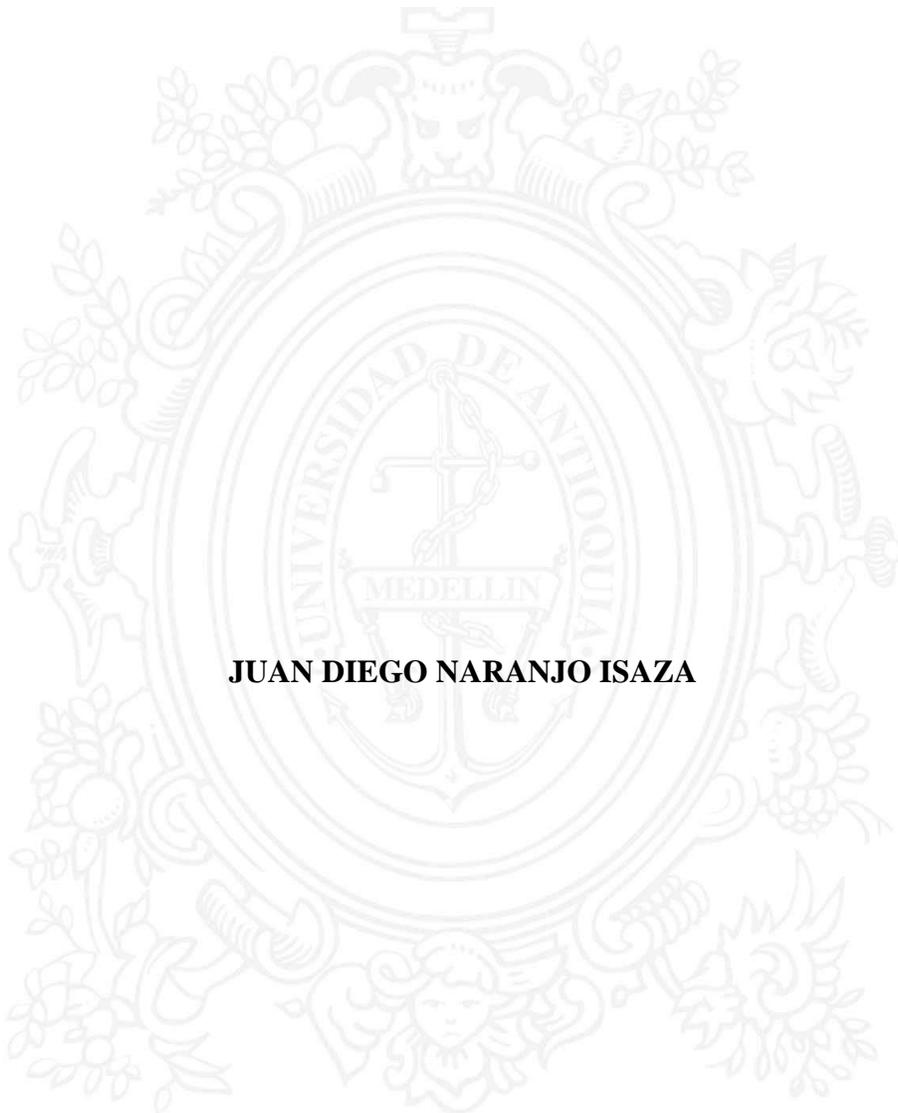
JUAN PABLO SUÁREZ VALLEJO



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

**PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA PEDAGOGÍA EMPRESARIAL:
TENSIONES Y ENCUENTROS CON EL CAMPO PEDAGÓGICO**



JUAN DIEGO NARANJO ISAZA

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MEDELLÍN**

**1 8 0 3
2016**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA PEDAGOGÍA EMPRESARIAL: TENSIONES Y ENCUENTROS CON EL CAMPO PEDAGÓGICO

JUAN DIEGO NARANJO ISAZA

**Trabajo de grado para optar el título de
Magíster en Educación**

Asesor

**JUAN PABLO SUÁREZ VALLEJO
Magíster en Educación**

UNIVERSIDAD

DE ANTIOQUIA

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MEDELLÍN**

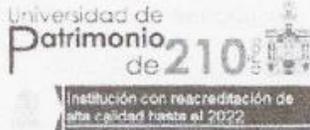
2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

NOTA DE ACEPTACIÓN



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

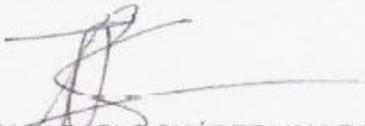
ACTA DE APROBACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

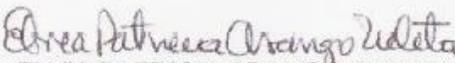
En la Universidad de Antioquia se reunieron los profesores Juan Pablo Suárez Vallejo (Asesor) y Elvia Patricia Arango Zuleta y José Jesús Naranjo Giraldo, (por Videoconferencia) en calidad de Jurados del Trabajo de Investigación titulado: **"PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA PEDAGOGÍA EMPRESARIAL: TENSIONES Y ENCUENTROS CON EL CAMPO PEDAGÓGICO"**, presentado por el estudiante **JUAN DIEGO NARANJO ISAZA** de la XI Cohorte de la Maestría en Educación, Línea Formación de Maestros, quien hizo una presentación pública de su Trabajo de Investigación debidamente aprobado (según artículo 40 del Acuerdo Superior 122 de 1997). Una vez terminada la presentación, se firma esta Acta con la calificación de **APROBADO**.

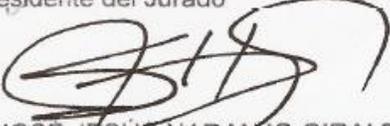
Atendiendo a lo estipulado en el Artículo 46 y correspondientes párrafos del Acuerdo Superior 122 de 1997, para el presente Trabajo de Investigación:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| NO PROCEDE DISTINCIÓN | <input type="checkbox"/> |
| SE RECOMIENDA DISTINCIÓN MERITORIA | <input checked="" type="checkbox"/> |
| SE RECOMIENDA DISTINCIÓN SOBRESALIENTE | <input type="checkbox"/> |

Para constancia, se firma en Medellín a los siete (07) días del mes de junio del año 2016.


JUAN PABLO SUÁREZ VALLEJO
Presidente del Jurado


ELVIA PATRICIA ARANGO ZULETA
Jurado


JOSÉ JESÚS NARANJO GIRALDO
Jurado

1 8 0 3



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVALUACIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

INSTRUCCIONES PARA LA VALORACIÓN DE LA SUSTENTACIÓN PÚBLICA TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Para los evaluadores:

El Trabajo de Investigación del Programa de Maestría en Educación, es concebido como el producto final que da cuenta de todo el proceso que el estudiante ha llevado a cabo para la consolidación de un informe escrito y su respectiva sustentación pública, en la que se argumenta la pertinencia y la coherencia de los aspectos teóricos y metodológicos desarrollados. Para proceder con el proceso de evaluación, se debe tener en cuenta las instrucciones que a continuación se detallan.

Diligencie el formulario teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Verifique el (los) nombre (s) del (de los) autor (es).
2. Verifique el Título del Trabajo Final de Investigación.
3. Diligenciar el cuadro correspondiente a la decisión sobre la sustentación pública del Trabajo Final de Investigación.
4. Para la valoración final del Trabajo de Investigación, deben tener en cuenta la evaluación del Informe Final Escrito que cada uno de los evaluadores remitió al Departamento de Educación Avanzada (el resumen de dichas valoraciones se presenta en cuadro y también los formatos se anexan a la documentación).
5. Diligenciar el cuadro correspondiente a la decisión final de la evaluación del trabajo de investigación. Para esta decisión final recuerden que el Trabajo de Investigación, tiene criterios para ser evaluado, los cuales se relacionan a continuación, de acuerdo con lo estipulado en los artículos 51 y 52 de la Resolución Rectoral 23661 de Enero 30 de 2007 (Reglamento Específico de los programas de Posgrado de la Facultad de Educación).

Recuerden que solo si la Valoración Final del **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN** (Informe Final y Sustentación) es **EXCELENTE** en todos sus criterios, el Jurado podrá recomendar por **UNANIMIDAD** otorgar una de las siguientes distinciones:

- **SOBRESALIENTE:** si además de ser Meritorio, a juicio del Jurado tiene un impacto social o académico relevante. Podrán aplicar aquellos trabajos cuyo **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN** (Informe escrito) ha sido calificado como **APROBADO SIN MODIFICACIONES**, y que por unanimidad del jurado, el **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN** sea aprobado como **EXCELENTE**.
- **MERITORIO:** si además de haber sido calificado como excelente por unanimidad, es innovador en el abordaje del tema, el tratamiento metodológico o los referentes conceptuales. Podrán aplicar aquellos trabajos cuyo Informe Final de Investigación (Informe escrito) ha sido calificado como **APROBADO CON MODIFICACIONES MENORES**.

Notas:

- **NO HABRÁ LUGAR A DISTINCIÓN** si el Informe Final del Trabajo de Investigación (Informe escrito) es **APROBADO CON MODIFICACIONES MAYORES**.
- Un Informe Final del Trabajo de Investigación **APROBADO CON MODIFICACIONES MAYORES NO PODRÁ SER** evaluado como **EXCELENTE**.
- Esta evaluación se hace **una sola vez y por unanimidad** por parte del Jurado, **luego de terminada la sustentación pública**.



FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

EVALUACIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

FORMATO DE VALORACIÓN DE LA SUSTENTACIÓN PÚBLICA	
1.	NOMBRE (S) DEL (DE LOS) AUTOR (ES): <i>JUAN DIEGO NARANJO ISAZA</i>
2.	TÍTULO DEL TRABAJO FINAL DE INVESTIGACIÓN: <i>"PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA PEDAGOGÍA EMPRESARIAL: TENSIONES Y ENCUENTROS CON EL CAMPO PEDAGÓGICO"</i>

3. DECISIÓN SOBRE LA SUSTENTACIÓN PÚBLICA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Colocar una "X" debajo de la valoración respectiva a la sustentación del trabajo de investigación, teniendo en cuenta en cuenta los siguientes Criterios

- Comprensión y exposición sólida, clara y coherente de un problema concreto, vinculado con la temática del programa
- Vinculación de trabajo de investigación con los conceptos fundamentales de la Pedagogía.
- Dominio del enfoque metodológico elegido
- Los resultados y las conclusiones deben mantener su articulación con la formulación del problema, los objetivos planteados y el marco teórico

	VALORACIÓN DE LA SUSTENTACIÓN PÚBLICA			
	EXCELENTE	BUENO	ACEPTABLE	DEFICIENTE
Nombre Presidente del Jurado* JUAN PABLO SUÁREZ VALLEJO	X			
Nombre Jurado ELVIA PATRICIA ARANGO ZULETA	X			
Nombre Jurado JOSÉ JESUS NARANJO GIRALDO	X			

4. DECISIÓN SOBRE EL INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN- INFORME ESCRITO

(Formulario de la evaluación individual del Trabajo)

Dado que para la valoración Final del TRABAJO DE INVESTIGACIÓN, también son necesarias las evaluaciones del informe final escrito, a continuación se registran las valoraciones del trabajo escrito por parte de los jurados:

	JURADO 1 ELVIA PATRICIA ARANGO ZULETA	JURADO 2 JOSÉ JESÚS NARANJO GIRALDO
a) Aprobado sin modificaciones		X
b) Aprobado con modificaciones menores (aspectos de forma, redacción, ortografía, puntuación, etc.)	X	
c) Aprobado con modificaciones mayores (aspectos de contenido, metodología y estructura del trabajo)		



FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

EVALUACIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

DECISIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Aprobado [X] No aprobado []

6 DISTINCIÓN

SIN DISTINCIÓN []

CON DISTINCIÓN. Sólo si los miembros del Jurado han valorado el INFORME FINAL- INFORME ESCRITO- y la SUSTENTACIÓN como EXCELENTES y recomiendan por UNANIMIDAD que el TRABAJO DE INVESTIGACIÓN merece una de las distinciones anteriormente descritas, por favor colocar una "X" según el caso y, líneas más adelante, argumenten los aspectos que se destacan para la obtención de tal distinción.

Table with columns MERITORIO and SOBRESALIENTE. Meritorio has an X.

Se trata de una propuesta y una hipótesis novedosa, puesto que se trata de hablar del tema de hablar con intencionalidad sistemática. Hablando de un mundo de apertura cada vez mayores en cuanto a conocimiento, diálogos entre conocimientos y saberes disciplinares, el informe y la exposición reflejan las tensiones y encuentros anunciados desde el título. Adicional a lo anterior, la elaboración del informe aplica los parámetros dados por la universidad: es clara, es crítica, imprecisa y en la exposición, la claridad, las conexiones temáticas y la profundidad del investigador, no dejan duda alguna.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

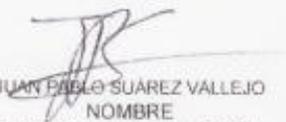
Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVALUACIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN



JUAN PABLO SUÁREZ VALLEJO
NOMBRE
PRESIDENTA DEL JURADO



ELVIA PATRICIA ARANGO JULETA
NOMBRE
JURADO



JOSÉ JESÚS NARANJO GIRALDO
NOMBRE
JURADO

Medellín, junio 7 de 2016

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

DEDICATORIA

A mis padres, Luis Evelio y María Helena;
a ellos, gratitud perenne.

A mi esposa, Martha Isabel, y a mi hija, Isabela;
a ellas, dedico mi existencia.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

AGRADECIMIENTOS

Al magíster Juan Pablo Suárez Vallejo, por la constancia y dedicación que demostró, durante dos años, en el proceso de asesoría para la realización de este trabajo.

Al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC), por todas las enseñanzas que me brindó durante la maestría.

A las empresas participantes, por abrirme sus puertas y permitirme realizar las entrevistas y las observaciones que alimentaron este ejercicio investigativo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	16
1. EL ITINERARIO DE UNA PROBLEMATIZACIÓN	20
1.1 Algunos antecedentes investigativos	21
1.2 El planteamiento del problema	28
1.3 La pregunta de investigación	29
1.4 A manera de justificación	29
1.5 Los objetivos	30
1.6 Aproximación al horizonte conceptual	31
1.7 Sobre el diseño metodológico	42
2. PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN DOS EMPRESAS CON PRESENCIA EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN	52
2.1 La identidad corporativa como meta esencial de formación	52
2.1.1 La identidad corporativa en una empresa en la que emerge una universidad	54
2.1.2 En la búsqueda de copias originales	56
2.1.3 De mecánicos a técnicos: un asunto de civilidad	58
2.1.4 La identidad corporativa en una empresa en la que emerge una escuela	61
2.1.5 El interés por la formación integral del ser humano	63
2.1.6 El acoplamiento a la línea estandarizada de producción	66
2.2 Instituciones educativas en el interior de las organizaciones empresariales	69
2.2.1 Una universidad en el interior de una empresa	70
2.2.2 Una escuela en el interior de una empresa	73
2.2.3 Las instalaciones locativas de las instituciones educativas empresariales	75



2.3 El diseño curricular en el interior de la organización empresarial	77
2.3.1 Plan de formación estructurado por áreas, niveles y cursos	79
2.3.2 Plan de formación estructurado por procesos	82
2.4 Experiencias educativas privilegiadas y técnicas replicables en el proceso formativo	86
2.4.1 Los talleres teórico-prácticos como experiencia educativa privilegiada y como técnica replicable en la formación	87
2.5 Las normas de convivencia como reguladoras de las interacciones formativas	91
2.5.1 Los acuerdos para la convivencia y el aprendizaje en la universidad E1	92
2.5.2 Las normas que regulan las interacciones formativas en la escuela de E2	95
3. TENSIONES Y ENCUENTROS ENTRE LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DESARROLLADAS EN LA EMPRESA Y EL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA	98
3.1 Formación en la empresa: de la psicología a la pedagogía en el contexto empresarial	99
3.2 El diseño curricular en la formación que se ofrece en el contexto empresarial	105
3.3 Los talleres teórico-prácticos como estrategia educativa	109
4. A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL	114
REFERENCIAS	117
ANEXOS	123

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Guía de observación	123
Anexo B. Guion de entrevista	125
Anexo C. Ficha de análisis documental	126
Anexo D. Consentimiento informado	127
Anexo E. Consentimientos informados diligenciados	129
Anexo F. Ficha de tematización	131
Anexo G. Matriz para triangulación de información	132

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



RESUMEN

En el contexto colombiano, cada vez resulta más evidente que la pedagogía rebasa las fronteras del lugar que por siglos apareció como su escenario natural: la escuela. Este fenómeno ha generado manifestaciones que pueden relacionarse con el surgimiento de discursos como el de los ámbitos no formales de la educación, el de la educación social o el de la sociedad educadora, entre otros, que permiten dar cuenta de una gran multiplicidad de escenarios en los que se adelantan prácticas tendientes a educar.

Hoy en día se habla de pedagogía hospitalaria, pedagogía museística y pedagogía empresarial, entre otras, haciendo alusión a la manera en la que la pedagogía permite adelantar prácticas en el interior de instituciones como el hospital, el museo y la empresa, respectivamente, con las que se pretende formar un tipo de hombre en particular, según las necesidades de cada uno de estos escenarios.

Este trabajo se dedica a explorar algunas de las características que poseen las prácticas formativas que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín y a mostrar, en términos de tensiones y encuentros, algunas de las relaciones que pueden establecerse entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía.

Palabras Clave: pedagogía, educación, formación, pedagogía empresarial.



SUMMARY

In the Colombian context, it is increasingly evident that pedagogy exceeds the borders of the place that for centuries appeared as its natural setting: the school. This phenomenon has generated demonstrations that may relate to the emergence of speeches like Fields of non-formal education, Social Education or the educating society, among others, that allow to account for a multitude of scenarios those practices to educate are ahead.

Today we speak of hospital pedagogy, museum pedagogy and entrepreneurial pedagogy, for example, referring to the way in which pedagogy can advance practices within institutions such as the hospital, the museum and the enterprise, respectively, with which It is to form a particular type of man, according to the needs of each of these scenarios.

This work is dedicated to exploring some of the features that have the training practices that develop in two companies with a presence in Medellín city and to show, for tensions and meetings, some relationships which can be established between such practices and field of pedagogy.

Keywords: Pedagogy, education, training, entrepreneurial pedagogy.



INTRODUCCIÓN

En el contexto colombiano, cada vez resulta más evidente que la pedagogía rebasa las fronteras del lugar que por siglos apareció como su escenario natural: la escuela. Este fenómeno, al que autores como Vargas Guillem (s.f.), se han referido en términos de descentramiento, ha generado manifestaciones que pueden relacionarse con el surgimiento de discursos como el de los ámbitos no formales de la educación, el de la educación social o el de la sociedad educadora, entre otros, que permiten dar cuenta de una gran multiplicidad de escenarios en los que se adelantan prácticas tendientes a educar.

Si se indaga por las razones que pudieron dar lugar al descentramiento de la educación del contexto escolar y, con ello, a la emergencia de la ciudad educadora, posiblemente se encuentre que ésta surgió porque la educación, como se concibió en la modernidad (S. XVI - XVII), no estaba respondiendo de manera satisfactoria a las demandas que se le hacían en cuanto al tipo de ciudadanos con que se esperaba contar en la sociedad; de allí que la escuela, como institución encargada de la educación y de formar ese tipo particular de ciudadanos, empezó a aparecer desbordada por las demandas de índole social que se le planteaban (Melo, 1997; Rodríguez, 2001; Sáenz, 2006; Simons y Masschelein, 2014, entre otros).

Esta situación dio lugar a que la pedagogía también se descentrara, en tanto sus objetos dejaron de residir, de manera exclusiva, en la escuela y se expandieron a la sociedad. El descentramiento de la pedagogía del contexto escolar encaja con la idea de una educación que debe prolongarse a lo largo de toda la vida del ser humano y no puede limitarse a la escuela, tal como lo plantearan Edgar Faure y otros en “*Aprender a ser, la educación del futuro*”, un documento



preparado para la UNESCO en 1972, en respuesta a la crítica que Illich le hace a la escuela, lo que genera implicaciones para el campo pedagógico.

Afirmar que el proceso educativo no puede estar limitado a la escuela, implica reconocer la potencialidad pedagógica de otros tipos de escenarios.

La aceptación de la tesis según la cual “(...) la formación humana es la misión de toda intencionalidad verdaderamente educativa” (Flórez, 2007, p.165), sirve también como argumento para defender la idea de una educación que rebasa las fronteras de la escuela y tiene lugar en escenarios diferentes a ésta.

Ahora bien, el concepto de formación es uno de los que podría llamarse fundantes de la pedagogía; a pesar de que las comunidades académicas no han alcanzado consenso en muchos sentidos, la relevancia de este concepto para la pedagogía sí parece ser una constante desde Comenio hasta nuestros días, razón por la que escuchar hablar de prácticas de formación por fuera de la escuela debe resultar llamativo para quienes nos desempeñamos profesionalmente en el mundo de la educación.

Para el caso particular de este ejercicio investigativo, la mirada se fijó en el contexto empresarial, en tanto que en él se viene utilizando la expresión *pedagogía empresarial* para referirse a una serie de prácticas que allí se desarrollan con la finalidad de *Formar* a los empleados. Por esta razón, en la revisión de antecedentes investigativos, se ubicaron trabajos relacionados con la manera en que se asume la formación en el marco de dicha pedagogía.



Considerados en su conjunto, dichos antecedentes permiten entrever que la preocupación por la formación en el interior de la organización empresarial es un asunto que se ha ido configurando en ese contexto y, a pesar de usar una serie de términos propios del campo pedagógico para dicha configuración, la misma pedagogía no ha entrado a analizar las tensiones y los encuentros que ello supone. Precisamente, ese es el intento de esta investigación.

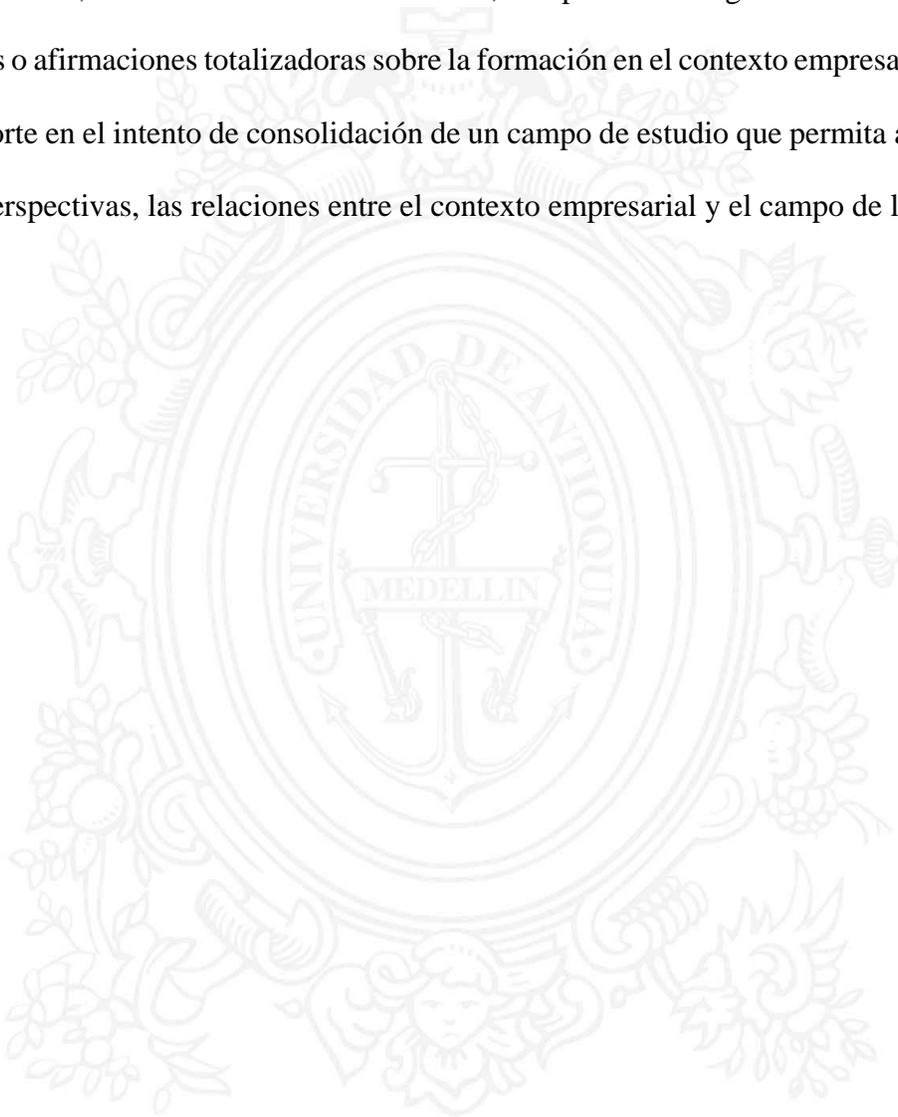
Con el propósito de mostrar la manera en la que se adelanta dicho análisis, este texto se divide en tres capítulos: en el primero de éstos, denominado *El itinerario de la problematización*, se muestran todos los aspectos relacionados tanto con el planteamiento del problema como con la aproximación al horizonte conceptual que se usó como punto de partida para abordar el tema de la formación en el interior de las empresas; aparece, también, la apuesta metodológica con la que se abordó el trabajo.

El segundo capítulo, llamado *Prácticas de formación en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín*, se dedica a mostrar la caracterización de las prácticas de formación que se logró hacer, en relación con algunos aspectos puntuales, a partir del trabajo de campo que se desarrolló en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín.

En el capítulo tres, denominado *Tensiones y encuentros entre las prácticas de formación desarrolladas en la empresa y el campo de la pedagogía*, se muestran algunas de las relaciones que pueden establecerse entre las prácticas de formación que se desarrollan en las empresas participantes en esta investigación y el campo de la pedagogía. Dichas relaciones se plantean en términos de tensiones y encuentros, lo que da lugar a la denominación misma del capítulo.



Finalmente, a manera de reflexión final, se presentan algunas ideas que más que conclusiones o afirmaciones totalizadoras sobre la formación en el contexto empresarial, pretenden servir de aporte en el intento de consolidación de un campo de estudio que permita analizar, desde diferentes perspectivas, las relaciones entre el contexto empresarial y el campo de la pedagogía.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1. EL ITINERARIO DE UNA PROBLEMATIZACIÓN

“(…) estamos hablando de cosas que vos ya sabés:
la pedagogía no es nuestro campo; lo de nosotros es otra cosa.”

(Entrevistado E1E1MCM)

El primer capítulo de este trabajo se dedica a presentar una problematización en torno a la manera en la que se vienen configurando las prácticas formativas en el contexto de dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín. Para ello, inicialmente se presentan los antecedentes investigativos que lograron ubicarse en cuanto a cómo se asume el problema de la formación a nivel empresarial. En este sentido, se relacionan investigaciones realizadas en la última década del siglo pasado y los primeros tres lustros del presente siglo, tanto en el panorama extranjero como nacional, que se dedican a este asunto.

Tras los antecedentes investigativos, se muestra el planteamiento del problema y se plantea la pregunta con la que se aborda esta investigación. Acto seguido, se propone una breve justificación y se explicitan los objetivos que se pretenden alcanzar con este ejercicio investigativo.

Para cerrar el capítulo se presenta una aproximación al horizonte conceptual desde el que se parte para realizar el análisis de las prácticas de formación que se desarrollan en las dos empresas participantes y se muestra la apuesta que se hace desde el diseño metodológico, para desarrollar esta investigación.

Este capítulo se abre retomando una afirmación de uno de los participantes en la investigación. Dicha afirmación se usa como epígrafe, en tanto permite indicar el tono problematizador que se pretende mantener a lo largo de todo este informe de investigación. Como



ya se dijo, la pretensión que se tiene con la realización de esta investigación es aportar a la consolidación de un campo de estudio que, hasta ahora, no se ha explorado mucho en el país: ¿cuál es esa “otra cosa” a la que se refiere el entrevistado?, ¿qué características posee?, ¿puede esa “otra cosa” relacionarse con el campo pedagógico?, ¿de qué maneras? Estas preguntas dan cuenta de la sospecha que dio lugar a este ejercicio investigativo, en la medida que cuestionan lo que está sucediendo en el interior del contexto empresarial en relación con las prácticas de formación que allí se adelantan. Dichas preguntas permiten cuestionar los usos que se están haciendo en el interior de la empresa de discursos que se han elaborado en el campo pedagógico.

En este orden de ideas, resulta necesario hacer la presentación de los antecedentes que se ubicaron para dar cuerpo a la problematización que se propone. Estos antecedentes permiten ver algunas de las maneras en las que se ha hablado de formación en el marco de la denominada pedagogía empresarial y encajan con la manera en la que se plantea el análisis de las prácticas formativas desarrolladas en las empresas que participaron en este ejercicio investigativo. Esta es la razón por la que se procede a presentarlos.

1.1 Algunos antecedentes investigativos

El primero de los antecedentes que se reseña para la elaboración de este ejercicio investigativo es el trabajo titulado “*Estado del arte en pedagogía empresarial (1990-2010)*”, presentado en la Universidad de la Sabana (en Colombia) por Andrés Cárdenas Gómez y María Patricia Gómez Becerra (2011), se dedica a analizar 40 documentos diferentes con el objetivo de “Elaborar una red de relaciones entre los conceptos asociados encontrados y el concepto de



Pedagogía Empresarial, propuesto a través de un estado del arte como herramienta de investigación” (Cárdenas y Gómez, 2011, p. 10). Esto, en cuanto asume que la pedagogía empresarial es una materia que ha venido ganando fuerza en el interior de las empresas.

Este trabajo concluye que la pedagogía empresarial está dirigida al fortalecimiento de las capacidades y potencialidades del individuo, para sí y en relación con el entorno empresarial. Así las cosas, la pedagogía empresarial constituye un campo de investigación relevante que no sólo impacta la productividad de las empresas, sino que abre una posibilidad para adelantar un análisis de las relaciones entre las prácticas formativas que se desarrollan en la empresa misma, con el ánimo de fortalecer las capacidades y potencialidades del individuo y el campo de la pedagogía (Cárdenas y Gómez, 2011, p. 41).

Para la presente investigación, el trabajo mencionado resultó importante por varias razones: primero, porque permitió identificar una serie de investigaciones relacionadas con el concepto de pedagogía empresarial y, de esta manera, precisar cuáles de éstas y de qué maneras se dedican a analizar el problema de la formación en el marco de dicha pedagogía; segundo, porque ratificó que en Colombia son escasos los trabajos investigativos que se han adelantado en esta materia, ya que de los revisados por el autor, muy pocos son colombianos. El trabajo referenciado resultó importante, también, en la medida que permitió ratificar que los trabajos investigativos que se han adelantado en relación con la pedagogía empresarial se enfocan en diversos aspectos, todos en consideraciones elaboradas desde la empresa, pero ninguno se ha ocupado de problematizar el concepto de formación que se usa en el interior de la misma, ni de pensar posibles relaciones entre este concepto y el campo de la pedagogía propiamente dicho.

En segundo lugar, se referencia el trabajo presentado en la Universidad Católica de Colombia por Delio Ignacio Castañeda Zapata (2004) en cuanto al fortalecimiento de las capacidades y potencialidades del individuo: “*Estado del arte en aprendizaje organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en las facultades de Psicología, Ingeniería Industrial y Administración de Empresas en Bogotá entre los años 1992 y 2002*”. Este trabajo se dedica a analizar tres elementos: 1. La organización que aprende. En relación con esta categoría se señala que, si bien existen diferentes perspectivas para referirse al aprendizaje organizacional, la mayoría de los trabajos en esta área pueden clasificarse siguiendo los dos principales enfoques del aprendizaje individual: el del cambio -considerando tanto los cambios que la organización empresarial hace para adaptarse a su entorno como las acciones que adelanta para transformar dicho entorno- y el del conocimiento. 2. El conocimiento organizacional que el autor define como la capacidad de la organización para adquirir o crear nuevos conocimientos, lo que se constituye en ventaja competitiva de la empresa frente a otras organizaciones. Y, 3. La gestión del conocimiento: al ubicar el conocimiento como una clave para alcanzar la ventaja competitiva, la adecuada gestión del mismo aparece como una tarea de gran relevancia: saber qué se sabe y cómo, cuándo y dónde usar lo que se sabe, constituye la posibilidad real de alcanzar el éxito organizacional (Castañeda, 2004, p. 23).

Aunque los tres elementos analizados en el trabajo de Castañeda (2004) se relacionan entre sí, el más cercano a esta investigación es el vinculado con la gestión del conocimiento, ya que determinar los mínimos conocimientos que deben tener los empleados de la empresa sobre la misma (lo que deben saber), la manera (el cómo) y los momentos (el cuándo) en los que dichos conocimientos se adquieren, se refuerzan o se utilizan, obliga a pensar en las prácticas con las que



la empresa posibilita y/o refuerza el aprendizaje sobre dichos asuntos. Esto es lo que hace posible hablar de pedagogía empresarial y lo que constituye la problematización, a través del análisis de dichas prácticas, la relación entre la pedagogía empresarial y el campo de la pedagogía propiamente dicho.

En este mismo sentido, se encuentra el trabajo publicado en la Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS) por Isabel De la Torre (1997): *“La formación y las organizaciones. Los acuerdos nacionales de formación continua”* en el que se parte de una reflexión inicial sobre los conceptos de Educación, Formación y Aprendizaje, considerándolos recursos fundamentales para hacer frente a las exigencias de adaptación y cambio en la actual sociedad del conocimiento y de la información. Una adaptación imprescindible en las organizaciones, ya que sus estructuras cada vez requieren mayor flexibilidad y, en consecuencia, una adecuación de los hombres y mujeres que las integran. (De la Torre, 1997, p. 1). La adaptación es posible cuando las personas disponen de una educación y formación básica y continuada, que les permite interpretar los cambios, ofrecer respuestas creativas y participar en las propuestas de acción, asegura De la Torre (1997), lo que puede relacionarse con el hecho de que la empresa se responsabilice de la formación de sus empleados.

Al enfatizar que la adaptación demandada por las organizaciones empresariales sólo es posible mediante la formación permanente y continuada de los integrantes de dichas organizaciones, se evidencia que en el contexto empresarial existe la preocupación por adelantar prácticas tendientes a garantizar dicha formación.



Otro trabajo relacionado con el aprendizaje organizacional es el de la bogotana Andrea del Pilar Villamizar Nieto (2008), titulado *“Estado del Arte sobre el aprendizaje individual en relación con el organizacional - Ventajas y desventajas”*. Su aporte radica en el análisis de las ventajas y desventajas del aprendizaje individual en relación con el aprendizaje organizacional. Para adelantar dicho análisis, la autora parte de que todo conocimiento es inicialmente creado por individuos y, por tanto, el aprendizaje individual sigue su ruta hacia el aprendizaje organizacional a través del trabajo en equipo, donde se unen los conocimientos técnicos y tecnológicos con la experiencia práctica, en busca de mejoramiento continuo de los procesos y en aprovechamiento del capital intelectual existente en la organización. Así, los empleados se convierten en una pieza fundamental para que el aprendizaje organizacional sea evidente. (Villamizar, 2008, p. 4).

Ahora bien, resulta importante reiterar que más que el aprendizaje (individual u organizacional), el objeto de estudio del presente ejercicio investigativo, está constituido por las prácticas de formación con las que se pretenden posibilitar dichos aprendizajes.

En otro sentido, aunque manteniendo la relación con la formación en el interior de la pedagogía empresarial, aparece el trabajo presentado en la Universidad Nacional de Colombia por Jesús Alberto Cardona López y Gregorio Calderón Hernández (2006) titulado *“El impacto del aprendizaje en el rendimiento de las organizaciones”*, en el que se presentan los resultados de una investigación empírica que pretendió contrastar la teoría del aprendizaje organizacional con los resultados productivos obtenidos por las empresas. De esta manera, Cardona y Calderón iniciaron un ejercicio investigativo tendiente a la comprobación del supuesto de que “la orientación del aprendizaje, la comunicación, el conocimiento compartido, y la retención y recuperación del



conocimiento, tienen una relación positiva con los rendimientos empresariales” (Cardona y Calderón, 2006, p. 8). Este trabajo investigativo concluyó que, efectivamente, existe una relación positiva entre los aprendizajes de los empleados en el interior de la organización empresarial y el rendimiento de los mismos en el desarrollo de sus responsabilidades.

El hecho de que en las empresas se den prácticas tendientes a promover la formación de cierto tipo de empleados, permite aseverar la necesidad de analizar dichas prácticas, para comprenderlas e iniciar el ejercicio de esclarecer las tensiones y los encuentros que ellas implican si se piensan en relación con el campo de la pedagogía.

En la misma dirección se encuentra el trabajo investigativo titulado “*La gestión por competencias y el impacto de la capacitación*” en el que Jorge Ricardo Ramírez García y Silvia García García (2004) sostienen que las empresas han entendido la importancia de contar con unos empleados constantemente actualizados. Los procesos de formación parecen fundamentales para el aprendizaje organizacional y, por ello, “los objetivos definidos para el proceso capacitador constituyen el punto de partida del mismo y tienen que responder justamente a estos propósitos” (Ramírez y García, 2004, p.1). Desde esta perspectiva, los autores definen cuatro niveles en los cuales se mide el éxito de una capacitación: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados. Estos cuatro factores, afirman Ramírez y García, son fundamentales a la hora de medir el impacto de las capacitaciones que se adelantan con los empleados.

Para esta investigación, el trabajo anterior resultó importante en tanto reiteró que en las empresas efectivamente se desarrollan prácticas de formación y que éstas cada vez ganan un mayor espacio.



De otro lado, e intentando mostrar cuáles son los factores que hacen que una empresa tome la decisión sobre si invertir o no en la formación de sus empleados, aparece el trabajo de los españoles Susana María García Moreno, Luis Ángel Guerras Martín y María de Guadalupe Rico García (2007): “*La decisión de invertir en la formación de los empleados. Un análisis de la empresa industrial española*”. En este trabajo se concluyó que parece claro que las empresas reconocen la importancia de invertir en la formación de sus empleados (García, Guerras y Rico, 2007).

En tanto permite afianzar la tesis según la cual la empresa reconoce la importancia de invertir en la formación de sus empleados y empieza a generar espacios para que se desarrollen prácticas tendientes a posibilitar dicha formación, el trabajo mencionado reafirmó la pertinencia de la investigación que aquí se presenta: es posible analizar las relaciones que pueden establecerse entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía.

Hasta aquí, se han presentado los antecedentes investigativos, tanto nacionales como extranjeros, que se ubicaron en relación con la denominada pedagogía empresarial. Antes se señaló el período de tiempo al que corresponden (1990 - 2015), ahora conviene indicar que, en la revisión de antecedentes presentada, no se consideraron trabajos realizados en idiomas diferentes al español, lo que no constituye una falencia para este ejercicio investigativo, pues en Colombia no se ha explorado mucho en este campo de estudio.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



1.2 El planteamiento del problema

Como ya se dijo, la revisión de los antecedentes presentada permite sostener que en Colombia son escasos los trabajos investigativos que se han adelantado en materia de pedagogía empresarial y que los pocos que existen no se ocupan de un análisis de corte pedagógico, sino de las relaciones entre la pedagogía empresarial y la productividad de la empresa.

Una posible explicación a esta situación es que sólo en la última década empiezan a aparecer los departamentos de formación en el interior de las organizaciones empresariales, en lugar de lo que solía conocerse como departamentos de recursos humanos, lo que ha permitido el ingreso de licenciados en educación a la empresa a ocupar cargos que tradicionalmente ocupaban psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales u otro tipo de profesionales.

El campo de la pedagogía empresarial en Colombia no se ha considerado como propio de los licenciados, porque la formación de estos profesionales está dirigida, de manera fundamental, a la escuela y la apertura a otros ámbitos como el de la salud (pedagogía hospitalaria), el de los museos (pedagogía museística) o el de la misma empresa (pedagogía empresarial) escasamente se empieza a dar en el país.

La configuración de esta nueva realidad empresarial, posibilita un análisis de las prácticas de formación que se desarrollan en las empresas con miras a conseguir cierto tipo de empleados; un análisis de este fenómeno resulta pertinente y necesario cuando se pretenden avivar discusiones en el interior del campo de la pedagogía.



1.3 La pregunta de investigación

Situados en el interior del campo de la pedagogía, resulta pertinente problematizar el discurso que en los últimos años se ha venido utilizando en el campo empresarial en cuanto a la formación y a lo pedagógico: **¿Qué tensiones y encuentros pueden identificarse entre los discursos sobre formación que se usan en el marco pedagogía empresarial y los discursos sobre formación que se han construido en el campo pedagógico?**

Esta cuestión, sin embargo, puede relacionarse con otras que permiten ampliar el espectro de inquietudes en torno al fenómeno que se está dando en el interior de las organizaciones empresariales: ¿se estará ante un proceso de escolarización de la empresa?, ¿qué ha pasado o qué está pasando en la empresa para llegar a nombrar ciertas prácticas como “pedagogía empresarial”?

1.4 A manera de justificación

Una investigación de esta naturaleza se justifica en tanto que un análisis de las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín permite iniciar un proceso para satisfacer la necesidad de llenar un vacío en el conjunto de estudios relacionados con la pedagogía que se ha adelantado en el país, ya que mientras en países europeos, como Alemania y España hay una tradición de poco más de tres décadas en el campo de la pedagogía empresarial, y en otros países latinoamericanos, como México, Venezuela, Bolivia y Argentina esa tradición es de casi dos décadas, en el caso de Colombia este es un campo prácticamente inexplorado. En ese orden de ideas, este ejercicio puede contribuir a la visibilización



de prácticas de formación hasta ahora ignoradas por el campo de la pedagogía: las desarrolladas en el contexto empresarial, lo que constituye un aporte importante para este mismo campo.

1.5 Los objetivos

El objetivo general que se persigue con la realización de esta investigación puede formularse de esta manera:

- ✓ Analizar las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín para comprender algunas de las relaciones que pueden establecerse entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía.

Ahora bien, el análisis que se propone en el objetivo general implica el abordaje de los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín.
- Describir algunas de las relaciones que pueden establecerse entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía.

Tras explicitar los objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación, se procede, entonces, a definir el horizonte conceptual desde el que se parte para realizar el análisis de las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín.



1.6 Aproximación al horizonte conceptual

El primero de los elementos del horizonte conceptual con el que se desarrolló esta investigación tiene que ver con asumir la pedagogía como un campo conceptual, a la manera en la que propone el profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez (2009), campo en el que los linderos son lo suficientemente flexibles como para permitir una comunicación estrecha con aquello ubicado, exactamente, en los mismos límites e incluso más allá de éstos, al permitir entrecruzamientos. Esta concepción es significativamente diferente de aquella en la que se asume la pedagogía como “la ciencia o el saber que unifica la enseñanza, la formación y el aprendizaje mediante su captura por ciencias, disciplinas, prácticas y juegos estratégicos en donde es reducida a un saber sin vida propia” (Echeverri, 2009, p. 3).

Para este ejercicio investigativo en particular, esta diferenciación es fundamental en tanto se pretenden analizar unas prácticas que se desarrollan en un campo diferente al de la pedagogía: el del contexto empresarial. Dicho análisis permite examinar las posibilidades de extender los linderos de la pedagogía, al analizar las prácticas que se desarrollan en el contexto empresarial, en tanto poder ver y comprender las tensiones y los encuentros que suponen los entrecruzamientos generados entre ambos.

No podía recurrirse, entonces, a otra concepción de la pedagogía (como ciencia, como disciplina o, incluso, como campo profesional o disciplinar) porque en cualquiera de esas concepciones, la intención es la misma: separar o diferenciar la pedagogía de las otras ciencias, disciplinas o campos profesionales o disciplinares. Para este ejercicio investigativo, más que esa



separación o diferenciación, resulta conveniente la posibilidad de imbricación entre campos diferentes, en este caso particular el de la pedagogía y el del contexto empresarial.

Conviene señalar aquí que el concepto de campo aparece ampliamente desarrollado en la sociología de Pierre Bourdieu. Para este autor, un *campo* es un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas. Estas relaciones quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital propia del campo en cuestión. Dicho de otra manera, para Bourdieu (2000), un campo es un espacio de fuerzas posibles en lucha, comparable con un juego, donde el conjunto de las propiedades incorporadas del juego y el capital, bajo sus diversas formas (económica, cultural, social, etc.), se constituyen tanto en las reglas mismas del juego como en la estructura del mismo, la cual permite asumir con éxito el juego. De esta manera, el campo se estructura a partir de las posiciones desde las que los agentes o las instituciones tienden a crear las condiciones propicias para el acercamiento con posiciones idénticas o vecinas en el espacio objetivo, o desde las cuales se procura el distanciamiento con aquellos que ocupan un lugar que está definido, principalmente, por su oposición. En palabras de Bourdieu

La estructura del campo es un estado de relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones implicadas en la lucha, o si se prefiere así, de la distribución del capital específico que, acumulado en el curso de las luchas anteriores, orienta las estrategias ulteriores (Bourdieu, 2000, p. 113).

Partiendo del presupuesto planteado por Bourdieu (2000), se hace necesario analizar las posibles tensiones que se dan en el campo de la pedagogía a partir del nombramiento de unas prácticas y discursos como pedagógicos desde el campo empresarial. Para lograrlo se propone aquí



revisar dichas prácticas y discursos desde el campo de la pedagogía, para lo cual resulta necesario plantear unos criterios mínimos que permitan diferenciar entre una teoría pedagógica y otra que no lo sea. Para ello, se recurre a Rafael Flórez Ochoa (2005), quien concibe la pedagogía como una “disciplina en construcción” cuyo principio unificador es el concepto de formación, que permite poner a prueba si una teoría es pedagógica o no, en el sentido de que toda teoría que cumpla con ciertos criterios debe entenderse como pedagógica (Flórez, 2005, p. 110). En este orden de ideas, Flórez propone cinco criterios de “elegibilidad pedagógica” que aquí se retoman para utilizarlos como herramienta metodológica:

El primero de ellos tiene que ver con la definición del concepto de hombre que se pretende formar. En el caso particular del ejercicio investigativo que aquí se propone, este criterio posibilita preguntarse por la claridad que se pueda tener, en el contexto empresarial, frente al tipo de hombre que se pretende formar o, dicho de otro modo, frente a la meta esencial del proceso formativo que allí se desarrolla.

El segundo criterio propuesto por Flórez (2005) hace alusión a la caracterización del proceso de formación del hombre en el desarrollo de aquellas dimensiones constitutivas de la formación, lo que permite indagar por si, en el contexto empresarial, se cuenta con una caracterización del proceso de formación.

El tercero de los criterios que Flórez (2005) plantea está referido a la descripción del tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, lo que aplicado al contexto empresarial permite preguntarse por las experiencias que se privilegian en este contexto.



Posteriormente, aparece un criterio que hace alusión a la descripción de las regulaciones que permiten enmarcar y cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación. Este criterio permite el cuestionamiento frente a si pueden describirse las regulaciones con las que se enmarcan y cualifican las interacciones formativas, que se desarrollan en el contexto empresarial, en la perspectiva del logro de las metas de formación que se proponen para este contexto.

Finalmente, el quinto criterio hace referencia a la posibilidad de describir y prescribir métodos y técnicas diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces (Flórez, 2005), lo que permite preguntarse por la posibilidad de describir y prescribir, en el contexto empresarial, métodos y técnicas que cumplan dichas características. (Flórez, 2005, pp. 113-114).

Para el caso particular de esta investigación, la postura que Flórez (2005) exhibe frente a la pedagogía, resulta conveniente en tanto permite comprender la existencia de discursos educativos que son pedagógicos y de otros que no lo son, a la vez que ofrece los criterios para diferenciar entre unos y otros.

Posiblemente la utilización de estos criterios, como herramienta metodológica para revisar las prácticas de formación que se desarrollan en las empresas participantes en este ejercicio investigativo, permita una aproximación al cuestionamiento por la conceptualización pedagógica existente en la empresa y, por esta vía, intentar esclarecer las razones por las que han llegado a denominar sus prácticas como pedagogía empresarial.



Sin embargo, no puede dejar de señalarse que la combinación entre la concepción de pedagogía como campo conceptual y los criterios de elegibilidad pedagógica resulta, en sí misma, algo aparentemente paradójico: mientras la idea de campo conceptual se adopta en pro de evitar la ortodoxa delimitación epistemológica de la pedagogía, que permite separarla y diferenciarla de otras disciplinas, ciencias o campos, según la concepción que se adopte, los criterios de elegibilidad pedagógica propuestos por Flórez (2005) pretenden mostrar lo que es propiamente pedagógico, es decir, marcar precisamente esa diferenciación.

De esta manera, la ubicación desde la que se pretende adelantar esta investigación corresponde a una de esas tensiones a las que el profesor Echeverri (2009) llama crisis de la pedagogía, aunque vale la pena recordar que para él “Las crisis no son el fin de la pedagogía, son un eslabón de los procesos de constitución de un Campo Conceptual de la Pedagogía” (Echeverri, 2009, p.3).

Aclarado esto, se puede pasar al segundo elemento con el que pretende definirse el horizonte conceptual: el concepto de saber pedagógico desde los desarrollos de la profesora Eloísa Vasco Montoya (1995) y que constituye, para ella, el origen y la condición de posibilidad de la pedagogía, por lo que la aproximación conceptual que realiza a esta noción, la adelanta desde una mirada reflexiva sobre el quehacer de los maestros; mirada que si bien se circunscribe al ámbito escolar (con referencia específica a los niveles de educación básica y media), permite vislumbrar que la reflexión puede extrapolarse.



Para adelantar su análisis, la profesora Vasco (1995) examina tanto las preguntas que intenta responder el maestro cuando lo interrogan sobre su quehacer, como las condiciones concretas y las restricciones dentro de las cuales se desarrolla la labor del maestro.

Frente a las preguntas que están presentes en el quehacer del maestro, el enseñar, la profesora Vasco (1995) es clara en señalar que son cuatro: ¿qué?, ¿a quién o a quiénes?, ¿para qué?, y ¿cómo? Con éstas, la autora logra definir el concepto de Saber pedagógico como aquel que permite establecer diferencias entre enseñar y enseñanza (y entre aprender y aprendizaje) (Vasco, 1995, pp. 22-32).

Enseñar se refiere a la práctica cotidiana que adelanta el maestro. Este término expresa la dimensión activa, el devenir de la acción que realiza el maestro cuando “da clase”, una acción que puede describirse de distintas maneras, mientras que Enseñanza, refiere un constructo teórico que supera la acción que puede ser descrita y posibilita un trabajo más conceptual que descriptivo.

Si bien el concepto de saber pedagógico aparece en Olga Lucía Zuluaga (1987) y ya en esta perspectiva se aclara que dicho saber “Está conformado por los diferentes discursos a propósito de la Enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual” (Zuluaga, 1987, p.198), la razón por la que aquí se retoma desde Vasco está relacionada con la posibilidad que esta autora ofrece, de manera explícita, para pensar la enseñanza por fuera de la escuela:

No sostengo que se enseñe únicamente al interior de la institución educativa formal que llamamos escuela (bien sea en el nivel primario, secundario, o aún postsecundario), ni que el saber pedagógico se ponga en acción únicamente en ese tipo de institución educativa formal (Vasco, 1995, p. 18).

El concepto de saber pedagógico permite establecer vínculos entre los diferentes elementos que se retoman para la construcción del lente pedagógico con el que se adelantará el análisis de las prácticas de formación que se desarrollan en las empresas que hacen parte de esta investigación: por una parte, al afirmar que se enseña para “apuntarle” al aprender o la formación¹ y que la enseñanza puede pensarse con independencia de las formas, los lugares, los propósitos y los sujetos que intervengan en el enseñar, reafirma la posibilidad de diálogo entre distintos campos; por la otra, al asumir las preguntas que todo maestro responde, implícita o explícitamente cuando enseña, permite abordar la relación entre pedagogía y formación que subyace a la problematización construida.

En definitiva, la posición desde la que se pretenden analizar las prácticas de formación desarrolladas en el contexto empresarial, en esta investigación, está caracterizada entonces por estos tres elementos: se retoma la concepción de pedagogía como campo conceptual que presenta Echeverri (2009), concepción en la que se aprovechan las propuestas de Bourdieu en relación con el concepto de campo para mostrar las posibles relaciones de lucha entre los campos y, por esta vía, la posibilidad de establecer relaciones con lo que está más allá de ellos; se aprovechan los

¹ La profesora Eloísa Vasco (1995), asegura que de la misma manera que ocurre con cualquier actividad humana consciente y ordenada, la actividad del maestro cuando enseña responde, aunque sea de manera implícita, a la pregunta ¿para qué? Esta pregunta, afirma la profesora Vasco, interroga por el sentido que el maestro le confiere a su actividad diaria y puede intentar responderse desde dos puntos de vista: el aprendizaje y la formación. Es evidente que cuando el maestro enseña, espera que sus alumnos aprendan, es decir, que lleguen a manejar adecuadamente los contenidos de la asignatura, que le “cojan cariño”, que la “estudien”. Este sentido del *aprender* es mucho más amplio que el sentido dado al término “aprendizaje” desde la psicología del corte conductual para referirse a modificaciones de la conducta o habilidades y destrezas. Cuando el maestro habla de la Formación de sus alumnos se refiere a elementos directamente relacionados con su asignatura, pero también se refiere a aquellos elementos que tienen que ver con el desarrollo armónico de diversas dimensiones de la personalidad del alumno.



criterios de elegibilidad pedagógica que plantea Flórez (2005) para diferenciar una teoría propiamente pedagógica de otra que no lo sea y la concepción de saber pedagógico que desarrolla la profesora Vasco (1995) con la que se hace evidente la posibilidad de pensar la enseñanza (y, a través de ella, la formación) en lugares diferentes a la escuela y, con estas relaciones, intentar mostrar que se está ubicado en el interior mismo del campo pedagógico.

Como ya se señaló, el concepto de formación ha tenido relevancia para la pedagogía desde la época de Comenio. Desde la *Didáctica Magna*, los pedagogos y los estudiosos de la educación han dedicado amplios espacios a analizar y discutir en torno a la posibilidad de brindarle formación al hombre. Flórez (2005), consideró la formación como el principio unificador de la pedagogía y afirmó que:

(...) el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior sino como enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje. (p. 106).

En este sentido, la formación se relaciona con la educación y la enseñanza en la medida en que gracias a éstas el individuo despliega sus potencialidades y su proceso de humanización, es decir, se forma. De esta manera, hablar de formación no es lo mismo que referirse a desarrollo de habilidades y destrezas particulares o a objetivos específicos de instrucción; más bien, éstos sirven como medio de formación al ser espiritual. De allí, precisamente, deriva la importancia de analizar las prácticas de formación que se desarrollan, en el marco de la pedagogía empresarial, en las empresas que hacen parte de esta investigación.



Al tratarse de prácticas de formación desarrolladas en el contexto empresarial, resulta necesario aludir al concepto de pedagogía empresarial que es el que ha permitido plantear la problematización y las posibles relaciones entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía que aquí se vienen enunciando.

En una aproximación al concepto de pedagogía empresarial, encontramos el trabajo mexicano de Mónica del Carmen Meza Mejía (2005): “Modelos de Pedagogía Empresarial” en el que la autora pretende evidenciar la comunicación que existe entre la pedagogía y el sector empresarial destacando los tres modelos en los que, según afirma, la pedagogía influye en la empresa: el modelo artesanal en el que el “Maestro artesano convierte el taller artesanal en un espacio de formación de los buenos hábitos de hombría y profesionalidad” (Meza, 2005, p. 79); el modelo industrial, que siguiendo la estructura de fábrica industrial, busca como único fin anular cualquier diferencia individual para garantizar la eficacia del sistema industrial, por medio de la división del trabajo; y el modelo del aprendizaje organizacional, en que se impone la idea de que el conocimiento es la ventaja competitiva que distinguirá a las organizaciones en la sociedades del Siglo XXI.

Estos modelos permiten, a esta autora, mostrar los elementos que cada uno ha aportado al campo de la pedagogía empresarial y sostener que, aunque la capacitación pretende formar para el trabajo, el reto actual del pedagogo que se desempeña en este tipo de escenarios es el de formar al trabajador como persona. (Meza, 2005). Al enunciarse de esta manera, parece que este reto se puede asociar con lo que los pedagogos han configurado, en el interior de la teoría pedagógica,



como *Formación*, lo que nos pone, de nuevo, en lógica de profundizar en las tensiones y los encuentros posibles entre los dos campos.

Finalmente, no puede dejar de señalarse que, al tratarse de una investigación cuyo objeto son las denominadas prácticas de formación en el contexto empresarial, resulta obligado explicitar lo que aquí se entiende por práctica pedagógica, ya que este es el punto de referencia para el análisis que se adelanta en el siguiente capítulo.

Siguiendo a Olga Lucía Zuluaga Garcés (1999), se asume la práctica pedagógica como esa categoría metodológica con la que se designa

1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (p. 147).

Estos cinco elementos reúnen, sin duda, las principales características que esta autora atribuye al concepto de práctica pedagógica, en tanto práctica de saber que permite articular o relacionar tres elementos fundamentales: sujeto, institución y discurso. Resulta conveniente recordar que, tanto para Zuluaga como para Foucault:

El saber no es la ciencia, y es inseparable de tal y tal umbral en el que está incluido: incluso la experiencia perceptiva, incluso los valores de lo imaginario, incluso las ideas de la época o los elementos de la opinión común. El saber es la unidad de estrato que se distribuye en los diferentes umbrales, mientras que el estrato sólo existe como la acumulación de esos umbrales bajo diversas orientaciones y la ciencia sólo es una de ellas. (Deleuze, 1987, p. 79).



Ahora bien, al mostrar la práctica pedagógica como una posibilidad de relacionamiento entre sujetos, instituciones y discursos, resulta importante señalar que, lejos de caracterizarse como estable y estática, esta relación es compleja, dinámica y cambiante; es una relación en la que aparece la contingencia como uno de sus atributos, es decir, en tanto práctica, esta relación obedece a una temporalidad, a una espacialidad, a unos valores o regímenes de verdad, en una sola palabra, a una cultura. Alberto Martínez Boom (s.f.) expresa esta idea cuando afirma que:

La práctica pedagógica se constituye así en una práctica de saber en donde se producen reflexiones sobre diversos objetos y de este modo las relaciones entre los elementos que la conforman se recomponen permanentemente superando la imagen de algo estático y perfectamente definido (Martínez, s.f., p. 7).

Al tratarse de una práctica de saber en la que se producen reflexiones, la práctica pedagógica es un asunto conceptual que no se restringe a la acción; se trata de un movimiento que parte de un actuar intencionado; en un segundo momento, implica reflexionar sobre lo que ocurrió cuando se actuó para, finalmente, replantear el actuar.

Si se vuelve a la propuesta de Bourdieu (2000), puede afirmarse que en la medida en que los habitus, entendidos como los sistemas subjetivos de expectativas y predisposiciones adquiridos a través de las experiencias previas del sujeto (Bourdieu, 2000, p. 153), son incorporados, las prácticas que ellos engendran son comprendidas y ajustadas a las estructuras concertadas y dotadas de sentido unitario y sistémico. “Uno de los efectos que causa este acuerdo entre el sentido práctico y objetivado es la producción de un “mundo de sentido común” (Bourdieu, 2000, p. 158), es decir, la homogeneidad de los habitus hace que las prácticas sean visibles y comprensibles para todos en el interior del campo o, dicho de otra manera, la homogeneidad de las condiciones de existencia



de las prácticas objetivamente concertadas resulta la homogenización de los habitus del grupo. (Bourdieu, 2000, p. 163).

Se pueden resumir los elementos del horizonte conceptual que se establece para esta investigación diciendo que son los siguientes: la concepción de la pedagogía como campo conceptual a la que se unen los criterios de elegibilidad pedagógica, el concepto de saber pedagógico concebido siempre en relación con la formación², el concepto de pedagogía empresarial que permite problematizar lo que está ocurriendo en el interior de las empresas en relación con asuntos formativos, y el concepto de práctica pedagógica que permite dar cuenta de reflexiones en torno a una práctica de saber.

Para cumplir con lo anunciado al iniciar el capítulo, resulta necesario detenerse a explicitar el diseño metodológico con el que se desarrolló esta investigación.

1.7 Sobre el diseño metodológico

A la hora de esclarecer el diseño metodológico que se adoptó para el desarrollo de esta investigación resulta conveniente señalar las conceptualizaciones que se están utilizando, ya que es frecuente que los autores denominen de diferentes maneras algunos aspectos propios de dicho diseño. Por esta razón se recurrió a las teorizaciones que, sobre el diseño metodológico de una investigación, han planteado las doctoras Olga Lucía Vélez Restrepo y María Eumelia Galeano

² Recuérdese que la profesora Vasco (1995) relaciona el saber pedagógico con el aprender y con la formación. Esta diferencia se desarrolló en un apartado anterior.



Marín (2000) y se procede a explicitar la fundamentación paradigmática, el enfoque, la modalidad, las estrategias y las técnicas que se utilizaron.

Toda investigación parte de un paradigma, es decir, de un modelo teórico que interpreta y comprende el mundo de una manera determinada:

El paradigma señala el conjunto de principios y supuestos básicos que soportan la forma como se concibe la naturaleza de la realidad investigada, la relación que se establece entre el investigador y lo investigado y el modo como se obtiene conocimiento de dicha realidad. (Vélez y Galeano, 2000, p. 15).

Específicamente, esta investigación se ubica en el paradigma hermenéutico o interpretativo³, el cual se centra en comprender las situaciones, en ensamblar piezas aisladas para elaborar un todo con sentido (Vélez y Galeano, 2000) a partir de las diversas interpretaciones y versiones que existen sobre un tema en particular. Por su componente explicativo, este paradigma permite incluir las diferentes voces y perspectivas de los autores que hablan de las prácticas de formación que se desarrollan en el interior de las organizaciones empresariales participantes. Igualmente, se tiene en cuenta que la intencionalidad de dicho paradigma es descubrir los

³ La hermenéutica fue inicialmente aplicada a la interpretación, o exégesis, de la escritura sagrada. Emergió como una teoría de la comprensión humana a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX a través de las obras de Friedrich Schleiermacher y Wilhelm Dilthey. La hermenéutica moderna incluye comunicación tanto verbal como no verbal así como semiótica, presuposiciones y pre-comprensiones. En filosofía, y particularmente en la de Hans-Georg Gadamer, la hermenéutica representa una teoría de la verdad y el método que expresa la universalización del fenómeno interpretativo desde la historicidad concreta y personal. En este sentido la postura de Velez y Galeano 2000, se acerca a la postura hermenéutica defendida por Gadamer.



significados de las cosas, interpretar los escritos, las palabras, los textos, entre otros, conservando la singularidad y el contexto del que forman parte.

Con referencia al enfoque de investigación, en este caso particular, se planteó el enfoque cualitativo, puesto que el objetivo es analizar las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín, comprendiendo las relaciones (tensiones y encuentros) que pueden establecerse entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía.

Otra razón por la que se apeló a una investigación de corte cualitativo es porque en este tipo de investigación, el proceso es flexible y abierto, lo que facilita la realización de modificaciones y/o ajustes mientras que se avanza en el desarrollo de la misma.

En relación a la modalidad, se plantea un estudio de casos, en tanto éste permite obtener, analizar e interpretar la información de forma específica e implica un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso o los casos objeto de estudio.

Puesto que el objetivo de este trabajo es analizar las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín, comprendiendo las relaciones que pueden establecerse entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía, resultaba difícil acudir a otra modalidad investigativa.

Algunos autores asumen el estudio de casos como la descripción y el análisis, intensivo y holístico de una instancia singular, fenómeno o unidad social. Es decir que, para ellos, el caso podría ser una persona, un programa, un grupo, una institución, una comunidad; una estrategia de



intervención, etcétera. Es una instancia tomada de una clase, elegida por su interés intrínseco, o por la decisión de estudiar en profundidad. (Yin, 2013).

Robert K. Yin (2013) es uno de los principales autores en la investigación con estudio de casos. Este autor es una referencia obligatoria para los que utilizan esta metodología de investigación, ya que es quien propone el estudio de casos como una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real.

Yin distingue tres tipos diferentes de objetivos para los estudios de casos: objetivos de tipo exploratorio, cuyos resultados pueden usarse como base para formular preguntas de investigación; objetivos descriptivos, cuando lo que se intenta es describir lo que sucede en un caso particular; y objetivos de corte explicativo, que son aquellos que facilitan la interpretación del caso o los casos estudiados.

En tanto que esta investigación particular pretende adelantar un análisis de las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín para comprender las relaciones que pueden establecerse entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía. Puede afirmarse que, de acuerdo a la clasificación presentada por Yin (2013), se trata de una investigación con un objetivo de corte explicativo, en este sentido coincide Shara B. Merriam (2014), quien presenta una clasificación similar.

En coherencia con las características señaladas para el estudio de casos, Yin (2013) propone, como técnicas más utilizadas para la generación conjunta de datos o recolección de la información, las siguientes: la observación, la entrevista y el análisis documental.



En cuanto a la primera técnica, si bien es sabido que existe gran variedad de tipos de observación, para el caso particular de este ejercicio investigativo se adoptó la denominada observación de campo o natural, que consiste en la observación de la conducta humana en el ambiente natural donde se dan los fenómenos, para realizar un registro meticulado de lo observado.

En este estudio se utilizó la observación participante, debido a que ésta permite abordar las particularidades y los detalles de las prácticas formativas que se desarrollan en el contexto empresarial desde adentro de su propia realidad.

Inicialmente, esta técnica se utilizó de manera generalizada para luego ir estableciendo escenarios más específicos para un mejor análisis en campos más limitados. Se hizo uso de esta técnica, ya que permite la observación desde la menor distancia posible: el investigador penetra el grupo y comparte con los sujetos integrantes del mismo todas las actividades y el desarrollo de los procesos, lo que facilita una observación cercana y detallada de las dinámicas, a través de las diferentes estrategias que utilizan las organizaciones empresariales para adelantar sus prácticas de formación.

Esta técnica se soportó en un diario de campo, el cual se constituyó en ese instrumento en el que se registró, en forma continua y sistemática, toda la información pertinente para los propósitos de la investigación.

En relación con las entrevistas, se recurrió a entrevistas semiestructuradas dado que, en ellas, sólo están predefinidas las áreas globales a abordar. Se trató, entonces, de tener una ruta de conversación con los sujetos entrevistados, de tal manera que ellos pudieran presentar sus



respuestas de una manera tranquila y expresar sus conocimientos, experiencias y concepciones sobre los asuntos propuestos, a la vez que se generaban los espacios para brindar información adicional a la estrictamente solicitada en las preguntas formuladas.

Para el caso particular de esta investigación, se desarrollaron dos (2) entrevistas por empresa: una con la persona que lidera la institución encargada de la formación en el interior de la organización empresarial y otra con personas encargadas de desarrollar, de manera directa, las prácticas formativas, lo que permitió contar con un total de cuatro (4) entrevistas.

Frente a la técnica del análisis documental, las empresas participantes en esta investigación se negaron a proporcionar materiales que permitieran desarrollarla. Por esta razón no se utilizó dicha técnica, aunque, inicialmente se había contemplado hacerlo y se diseñó y validó el instrumento para tal fin.

En concordancia con estas técnicas, se diseñaron los instrumentos necesarios para desarrollar el trabajo de campo: guía de observación (Anexo A), guion de entrevista (Anexo B) y ficha para análisis documental (Anexo C). Dichos instrumentos fueron revisados por varios pares académicos, expertos en investigación, quienes realizaron cuestionamientos y sugerencias que permitieron mejorarlos para que, efectivamente, posibilitaran reunir la información necesaria para adelantar este estudio.



Vale la pena señalar también que, además de la validación de los instrumentos que se adelantó a partir de la revisión que hicieron algunos pares académicos del asesor⁴, antes de utilizarlos con los sujetos y las empresas participantes de esta investigación, se desarrolló una prueba piloto con sujetos de una empresa diferente pero que también cumple los criterios con los que se seleccionaron las empresas participantes. Dichos criterios fueron los siguientes: empresas con presencia en la ciudad de Medellín, pero con reconocimiento nacional e internacional; empresas de gran tamaño que cuentan con dependencias dedicadas a trabajar en pro de la formación de sus empleados y, muy importante, empresas que permitieran desarrollar una investigación como la que aquí se presenta.

Atendiendo a los diferentes tipos de selección de muestra de los que habla Michael Quinn Patton (2005), hay necesidad de señalar que se acudió a una selección por conveniencia: aquella en la que los sujetos son seleccionados dada la conveniente accesibilidad y proximidad de los mismos con el investigador.

Más allá de las críticas que suelen plantearse a este tipo de muestreo, conviene señalar que no era fácil acceder a empresas que cumplan los criterios señalados sin tener algunos vínculos que sirvieran de puerta de entrada.

⁴ Docentes universitarios que cuentan con título de Maestría o Doctorado y que poseen, además de una reconocida trayectoria investigativa, experiencia en el trabajo en el contexto empresarial.



De otra parte, los sujetos participantes en esta investigación se seleccionaron de conformidad con estos criterios: la persona que ocupara el máximo cargo frente a la formación dentro de la empresa y una de las personas encargadas de dirigir las prácticas de formación que se desarrollan en el interior de la organización empresarial.

De otra parte, vale la pena señalar que, durante todo el proceso, se respetaron por completo las consideraciones éticas propias de un estudio de esta naturaleza: los participantes en este ejercicio investigativo fueron siempre consultados para lograr acuerdos sobre la utilización de técnicas no intrusivas de registro. Adicionalmente, se les propuso pactar el derecho a conocer qué información iba a ser registrada, con qué propósitos, si iba a ser compartida con otros investigadores y a qué público iba a ser divulgada, lo que se pudo lograr a través de un consentimiento informado (Anexo D).

A cada uno de los sujetos entrevistados se le leyó y explicó detenidamente el contenido del consentimiento informado. Al finalizar la socialización de dicho consentimiento cada participante firmó un documento, razón por la cual, en el archivo de esta investigación reposan los consentimientos informados diligenciados (Anexo E).

Con el fin de salvaguardar los derechos de los participantes en la investigación, en el registro de la información, no se utilizaron nombres específicos, ni siquiera pseudónimos, sino una codificación que consta, básicamente de las siguientes partes: En primer lugar, aparece la E de empresa, seguida de un número (1 o 2), que permite diferenciar entre las dos empresas participantes; en segundo lugar se señalan las iniciales del cargo del entrevistado (AA para auxiliar



administrativo, AF para auxiliar de formación, E para entrenador o F para formador, acompañadas de un número (1 o 2), finalmente, las iniciales del nombre propio de la persona.⁵

Teniendo en cuenta que la información fue obtenida en escenarios colectivos, tampoco se registran, en este informe, datos como lugares o fechas que puedan permitir la identificación de las personas que participaron en la investigación. Del mismo modo, la información obtenida en cada uno de los escenarios se guardó por un tiempo prudencial, con el ánimo de garantizar que su utilización no vulnerara la integridad de los participantes. De esta manera se blindaron los aspectos de confidencialidad y anonimato que se ofrecieron a los participantes.

Para finalizar este apartado, conviene señalar que frente al análisis de la información se desarrolló un proceso dividido en varias etapas: La primera de éstas, consistió en almacenar los datos, para ello se transcribieron los audios de las entrevistas en un procesador de textos y se digitalizaron los datos recogidos mediante las observaciones; luego se crearon archivos utilizando una denominación que permitiera tener mayor y mejor accesibilidad a la información requerida. Estas transcripciones y digitalizaciones se realizaron en archivos planos, en los que no se usaron convenciones, ni señalizaciones especiales para evitar las interferencias. Se quiere señalar, además, que tanto las transcripciones de las entrevistas, como los textos que se generaron a partir de las observaciones fueron revisados y avalados por los sujetos participantes en la investigación, lo que permite afirmar que la información que aquí se presenta corresponde a cabalidad con el

⁵ Un ejemplo de esta codificación podría ser: E1F1JDNI cuya lectura, entonces, sería: Empresa 1, Formador 1, Juan Diego Naranjo Isaza.



trabajo desarrollado en el interior de las organizaciones empresariales participantes. La segunda etapa fue la elaboración de unas fichas de tematización (Anexo F) que permitieron identificar elementos comunes (conceptos, instituciones, sujetos, entre otros) en los datos recopilados. La tercera fase consistió en adelantar un proceso de categorización y ordenamiento de eventos, circunstancias, actores, procesos, escenarios y situaciones detectadas. Para ello se construyó una matriz que permitió la triangulación de la información (Anexo G) y posibilitó la sistematización de los asuntos encontrados, mediante el rastreo sistemático de temas que se repiten, el análisis de causas y explicaciones, el examen de las relaciones interpersonales y el uso de constructos teóricos que se identificaron en el interior de las empresas participantes. Dicha matriz se trabajó en una hoja de cálculos de Excel en la que se insertaron unos filtros que posibilitaron agrupamientos de la información. Finalmente, se desarrolló la etapa de conceptualización o teorización en la que se procedió a la elaboración de este informe de investigación.



2. PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN DOS EMPRESAS CON PRESENCIA EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN

En este capítulo se presenta la caracterización de las prácticas de formación que se desarrollan en las empresas participantes en este ejercicio investigativo. Para mostrar dicha caracterización se usan las categorías que emergieron al analizar la información obtenida con las técnicas de recolección de información utilizadas en el mismo proceso investigativo.

En este orden de ideas, las categorías emergentes son cinco: la identidad corporativa como meta esencial de formación, instituciones educativas en el interior de las organizaciones empresariales, el diseño curricular como estrategia para la estructuración de los planes de formación, experiencias educativas privilegiadas y técnicas replicables en el proceso formativo y las normas de convivencia como reguladoras de las interacciones formativas.

Lo que se encontró, en las organizaciones empresariales participantes en este ejercicio investigativo, en relación con las categorías mencionadas es lo siguiente.

2.1 La identidad corporativa como meta esencial de formación

“(…) si estás en Yamaha, se tiene que notar que estás en Yamaha...
Estás en Honda. Ah, bueno, que se note que estás en Honda (...)”
(Entrevistado E1E1MCM)

“(…) en cambio aquí, E2 se enfoca mucho en el ser, en formar
personas íntegras que se identifiquen con la compañía (...)”
(Entrevistado E2AF1KLM)



Al aproximarse a establecer si en las prácticas de formación que se desarrollan en el contexto empresarial, y específicamente en las dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín que participaron en este ejercicio investigativo, se tiene o no claridad sobre el tipo de hombre que se pretende formar o, dicho de otra manera, se cuenta con una meta esencial para el proceso formativo que permita orientar las acciones que se desarrollan en cuanto a la formación, se pudo establecer que dichas empresas están interesadas en desarrollar procesos que les permitan ir más allá de la capacitación para el trabajo, el desarrollo de competencias laborales o la instrucción para el desenvolvimiento en un puesto específico dentro de la misma organización empresarial.

En cuanto a formación se refiere, el trabajo que se desarrolla en el interior de ambas empresas está orientado a formar un tipo particular de subjetividad que se identifique con la organización empresarial, es decir, que encaje con la identidad corporativa que se quiere manejar desde la empresa; con todo esto, puede afirmarse que en el contexto empresarial se están desarrollando procesos que pueden considerarse como formativos.

Cuando se habla de identidad corporativa, se está haciendo alusión al conjunto de elementos que una empresa utiliza para diferenciarse de todas las demás. En palabras de Daniela García Ordóñez (2013), “Estos elementos van desde lo más elemental como el logo o el merchandising, hasta elementos más complejos como formas de actuar, de responder a ciertos eventos, de negociar, de hacer frente a determinadas situaciones, etc.” (García, 2013, p. 12).

El conjunto que reúne los elementos mencionados es el que permite, a cada empresa, hablar de identidad corporativa y plantear una propuesta formativa que le posibilite, a sus empleados y



colaboradores, el reconocimiento de dichos elementos. Para ampliar estas afirmaciones, se presenta lo que ocurre en cada uno de los casos de las empresas participantes en esta investigación.

Los siguientes apartados permiten dar cuenta de lo que se encontró en cuanto a la formación de la identidad corporativa en la primera empresa.

2.1.1 La identidad corporativa en una empresa en la que emerge una universidad

En el caso de la primera de las empresas participantes en esta investigación, se puede citar a E1E1MCM quien, al referirse al proceso formativo que se desarrolla en la empresa para la que labora, dice:

(...) si estás en YAMAHA, se tiene que notar que estás en YAMAHA, porque ellos tienen sus propios manuales: manuales de partes y de servicio. ¿Estás en Honda? Ah, bueno, que se note que estás en Honda. Esto no es general. Ve, nosotros nos vamos ahora para AKT y ese es un curso (...) yo no sé, de cinco o seis meses, para sumergirnos en AKT. Aunque sepamos mucho de esto [motocicletas], hay que formarse en cómo funciona allá, cómo lo hacen allá, por qué lo hacen así y para qué lo hacen de esa manera, por qué una vaina que aquí es que salta la chispa 10 grados antes del punto muerto superior, allá la hacen saltar a 8,7 grados. ¿Sí? (E1E1MCM, 2015, p.6).

Lo anterior permite mostrar que la empresa se convierte en ese lugar de constante aprendizaje en cuanto a la particularización que se hace de asuntos generales. Existen unos principios, unas bases comunes a todas las empresas que trabajan con un mismo asunto, pero cada empresa realiza una serie de apropiaciones y de modificaciones de esas generalidades que se constituyen en lo característico de la marca y que permiten afirmar: “Esto no es general”.

Al corresponder a asuntos generales, los principios se pueden estudiar y aprender en cualquier parte, mientras que a la particularización que cada empresa hace de los mismos, sólo



puede accederse desde el interior mismo de cada organización empresarial: “(...) hay que formarse en cómo funciona allá, cómo lo hacen allá, por qué lo hacen así y para qué lo hacen de esa manera (...)”, decía la persona entrevistada.

Los desarrollos que la empresa realiza a partir de dichos principios son diferentes, particulares, y los respaldos deben corresponder con esos desarrollos. De ahí la necesidad de contar con un proceso formativo en el interior de la misma organización empresarial.

Nótese también que E1E1MCM hace alusión a manuales de partes y manuales de servicio: los primeros permiten establecer diferencias entre los objetos que produce u ofrece cada empresa, mientras que los segundos posibilitan diferenciar los procedimientos, las maneras de hacer que le son propias a cada una de ellas. Esta es una de las razones por las que resulta posible diferenciar entre una motocicleta Yamaha y una Suzuki, por ejemplo, y por la que se puede diferenciar una empresa de la otra.

En este orden de ideas, puede afirmarse que la meta del proceso formativo en E1 es que los técnicos en formación (que es como los denominan) sean conscientes de las razones que se tienen para particularizar los asuntos de la manera en la que se adelanta dicha particularización en la empresa, para que logren comprender cómo, por qué y para qué se procede de la manera en la que se hace en el interior de la organización empresarial.

El mencionado proceso de particularización que se adelanta en esta empresa permite que quienes orientan los talleres teórico-prácticos, los entrenadores, hablen de buscar copias originales.



Otro elemento propio de la identidad corporativa de la empresa del que se amplía la información en el siguiente apartado.

2.1.2 En la búsqueda de copias originales

Dado que todas las empresas que trabajan sobre un mismo asunto comparten una serie de principios que les son generales, lo que permite hablar de identidad corporativa está constituido por las diferencias que pueden establecerse a partir de dichos principios. E1E1MCM explica esta idea a los técnicos en formación cuando les dice:

De lo que se trata con cada marca, en últimas, es de hacer copias originales. Copias porque los principios con los que trabajan todas las marcas son los mismos para todas, pero originales porque cada marca juega con esos principios para generar una cosa totalmente diferente a la de las otras marcas. (E1E1MCM, 2015, p.6).

Lo que E1E1MCM quiere precisar con esta explicación es que los principios sobre los que se trabaja en las empresas que se dedican a asuntos comunes, son generalidades a las que cualquiera puede acceder: los ciclos que sigue un motor de cuatro tiempos, por ejemplo, son admisión, compresión, explosión o expansión y escape. Eso cualquiera lo sabe o lo puede saber, pero cómo se particularizan los detalles, cómo se personalizan las cosas en cada una de las empresas que trabaja con motores de este tipo, es lo que establece las diferencias y lo que permite decir que se trata de esta marca o de aquella.

Lo que diferencia una marca de otras, una compañía de otras del mismo ramo, no es más que el conjunto de particularizaciones o personalizaciones que se hagan de las cuestiones generales sobre las que trabaja.



Esto es lo que posibilita la configuración de la identidad corporativa de la compañía y, a la vez, permite organizar todo lo relacionado con la formación de los empleados y colaboradores de la misma, de tal manera que puedan reconocer los detalles de dicha identidad.

Si la capacitación es sobre transmisión, por ejemplo, la meta es que los técnicos conozcan y manejen esos asuntos con propiedad, que sepan cómo se manejan aquí, que tengan ese conocimiento, no sólo empíricamente, como comúnmente lo hacen los mecánicos, porque desde lo empírico no pueden aportarle nada a la empresa, no la pueden ayudar a crecer y la idea es que aporten también en este sentido. (EIE1MCM, 2015, p. 7).

Ahora bien, la cita anterior permite mostrar que, para esta empresa, el asunto de la identidad corporativa resulta importante en la medida en la que abre la puerta para que quienes se forman puedan explorar nuevas posibilidades de particularización de esos principios generales; no se trata solamente de reconocer lo que ya está construido, lo que se tiene, para reproducirlo fielmente, sino que con este reconocimiento se define un marco de acción que permite adelantar estudios, investigaciones y experimentaciones para conseguir mejorar los productos de la compañía, es decir, se configura una lógica de trabajo que implica, para quien se forma, el reto de seguir adelante y contribuir para hacer crecer la compañía.

Sin embargo, resulta importante mostrar que no se trata únicamente de identificarse con la compañía desde el conocimiento técnico que se requiere para laborar en ella, sino que aparecen también otros elementos que, además de complementar el conocimiento técnico, se mantienen en la lógica de la identidad corporativa. El siguiente apartado permite mostrar toda una serie de elementos en este sentido.



2.1.3 *De mecánicos a técnicos: un asunto de civilidad*

En un taller teórico-práctico sobre mantenimiento y reparación de la caja de cambios, E1E1MCM decía a los técnicos en formación:

Recuerden que ustedes ya no van a ser mecánicos, no pueden estar sucios, no pueden hablar vulgarmente, no pueden ser ordinarios y no pueden estar trabajando en un lugar sucio, desagradable. Aquí se forman como Técnicos y un técnico de esta empresa siempre está limpio, se expresa adecuadamente, es culto, atiende sus clientes con cortesía en un centro de servicios limpio, agradable, un lugar en el que el cliente se puede sentar tranquilamente a leer una revista o a mirar un televisor sin tener que preocuparse porque se va a ensuciar. Los clientes de nuestros centros de servicio no se ensucian, no se untan y esas cositas van marcando la diferencia y por eso, también, los costos no son los mismos que cuando van a un taller; nosotros no trabajamos en talleres; nosotros atendemos centros de servicio. (E1E1MCM, 2015, p. 8).

Esta afirmación permite mostrar que, en el interior de esta organización empresarial, se están desarrollando prácticas que dan cuenta de la intención de profesionalizar a los sujetos que allí se forman⁶, entendiendo la profesionalización⁶ como ese proceso que implica una serie importante de cambios en la imagen personal y en las formas de relacionamiento con los usuarios de un servicio.

Es así como desde el inicio del taller se hace énfasis en el aseo y la limpieza. Para ello existen dos razones: la primera, porque el trabajo práctico que seguía implicaba la manipulación de piñones, engranajes, cadenas, grasas y aceites (elementos inherentes al trabajo que se estaba desarrollando). La segunda razón es que para iniciar el curso (el primero de los cinco días de

⁶ Quienes se forman en esta universidad son personas que llevan varios años desempeñándose laboralmente como mecánicos: hombres que cuentan con una amplia trayectoria en este oficio, sujetos a los que sólo se les exige saber leer y escribir como requisito para formarse en la universidad de esta organización empresarial.



trabajo, a las 7:30 a.m.) los técnicos en formación recibieron una camisa blanca, de botones, con bordes azules en mangas y cuello, marcada con el logo de la empresa en el bolsillo izquierdo (elemento que hace parte de la mencionada identidad corporativa); dicha camisa debía ser utilizada durante todo el curso (de lunes a viernes, de 7:30 a.m. a 5:30 p.m.) sobre una camisilla blanca que se les exigía llevar puesta debajo de su ropa de calle. Todos los días, cada técnico debía dejar la camisa institucional en su locker para utilizarla al día siguiente y dicha camisa debía estar impecablemente limpia al terminar la semana.

Además del interés por el aseo, la intervención de E1E1MCM reitera la preocupación porque quienes se están formando no hablen vulgarmente y no sean ordinarios, sino que, en lugar de ello, se expresen adecuadamente, sean cultos y aprendan a atender con cortesía. Analizados detenidamente, estos elementos permiten mostrar un proceso de alfabetización o de tecnificación desde el lenguaje que posibilita conseguir un sujeto diferente, una nueva subjetividad.

Expresarse adecuadamente implica el manejo de un vocabulario técnico que permite remarcar las diferencias entre el mecánico y el técnico que se pretende formar en esta organización empresarial, diferencias a las que E1E1MCM se refiere diciendo:

(...) el mecánico hace “gallos” o “marañas”, por ejemplo, mientras que un técnico de esta empresa hace mantenimiento técnico o reparaciones. En su trabajo en el taller, el mecánico algunas veces procede por la vía ensayo-error: lo hago de esta manera y si no funciona, lo hago de esta otra, mientras que, en su atención en el centro de servicios, los técnicos de esta empresa saben cómo, por qué y para qué se hacen las cosas de determinada manera y, por lo tanto, no ensayan. (E1E1MCM, 2015, p.9).

Así pues, está claro que mientras frente al mecánico se ha construido un estereotipo claramente diferenciable como un tipo vulgar, el técnico que se pretende formar en la



“universidad” de esta empresa debe caracterizarse tanto por su refinamiento en el cuidado de su imagen, desde la limpieza de su uniforme, como por el manejo culto del lenguaje que utiliza para relacionarse con las demás personas y, especialmente, con los clientes que atiende. En este sentido, resulta evidente que la pretensión que se tiene para orientar las prácticas formativas en el interior de la organización empresarial, no se limita al conocimiento técnico que se requiere para reparar una caja de cambios o para hacerle mantenimiento, ya que tales actividades se pueden desarrollar sin tener ninguna de las características que E1F1MCM plantea en su intervención.

Estas características adicionales lo que implican, más bien, es un asunto de civilidad, asunto propio de la formación de un ser humano y, en este sentido, permiten apreciar un claro intento por modificar los hábitos (Bourdieu, 2000) de los mecánicos para, por esta vía, formarlos como técnicos.

Pareciera que E1F1MCM, utilizara la diferencia que Thompson (2002), hace de la propuesta de los conceptos de cultura y civilización utilizados por Kant. Según Thompson: “Kant señala que “nos cultivamos” por medio del arte y de la ciencia, mientras que nos “civilizamos” al adquirir buenos modales y refinamientos sociales” (Thompson, 2002, p. 187). Según lo descrito para las prácticas de formación de la “universidad” de esta empresa, en cuanto a los técnicos, el llamado está centrado a modificar los modales y a refinar el lenguaje, acciones que según Thompson (2002) serían civilizatorias.

Hasta aquí se han mostrado algunas de las características de las prácticas de formación que se desarrollan en E1 y se ha señalado que todas esas prácticas propenden por formar un sujeto que se identifique con la identidad corporativa de la compañía. Pues bien, en E2 la meta de formación



es la misma: un sujeto que reconozca y asuma los elementos propios de dicha identidad. Sin embargo, las prácticas de formación con las que se pretende conseguir dicho sujeto presentan características diferentes, por lo que se procede a mostrarlas.

2.1.4 La identidad corporativa en una empresa en la que emerge una escuela

En la misma línea de formar a los empleados en cuanto a la identificación con lo corporativo de la empresa, E2AF1KLM afirma: “(...) en cambio aquí, E2 se enfoca mucho en el ser, en formar personas íntegras que se identifiquen con la compañía para que sean colaboradores con excelentes competencias laborales para ejercer la operación” (E2AF1KLM, 2015, p.8).

La persona entrevistada en esta organización empresarial afirma que la preocupación de la compañía es formar personas íntegras que se identifiquen con la misma, que la conozcan, que interioricen sus particularidades, sus propias maneras de hacer para que puedan llegar a ser colaboradores con excelentes competencias laborales para ejercer la operación.

En este sentido, las metas del proceso de formación de la escuela de E2 guardan una estrecha relación con los objetivos generales de la compañía. Dichas metas son: formación, desarrollo y liderazgo. Tres elementos que, combinados, le permiten a la escuela brindarle, a la misma organización empresarial, colaboradores capaces de contribuir con el posicionamiento de la misma en el mercado.

El proceso formativo está diseñado, entonces, para que los nuevos colaboradores se hagan conscientes de que ingresan a una organización empresarial que E2AF1KLM define diciendo:



Esta es la empresa de electrodomésticos más importantes de Colombia, con más de siete décadas en el mercado, ofreciendo bienestar a las familias latinoamericanas, transformando los productos de cocción, refrigeración, lavado, calentamiento de agua y aire acondicionado, en soluciones innovadoras, con alta tecnología, diseño y cuidado del ambiente (E2AF1KLM, 2015, p.9).

La innovación a la que se refiere la persona entrevistada es una característica fundamental para las mejores compañías del mundo. Dicha característica permite a las personas abordar los problemas a los que se enfrentan de una manera distinta y encontrar soluciones creativas y eficaces. Por esta razón, en la escuela de E2 se asume que la mejor vía para mejorar es pensar creativamente y, para ello, se sensibiliza a los colaboradores sobre la importancia de pensar distinto para alcanzar la excelencia. E2AF1KLM expresa esta idea de la siguiente manera:

(...) entendemos la innovación como mucho más que generar una idea de cambio o mejora en un producto o proceso; innovar es hacer que nuestros equipos de trabajo lleven a la realidad una solución o idea creativa que impacte la labor interna y a todos nuestros clientes, para garantizar la calidad de nuestros productos y la mejor experiencia de servicio que se pueda experimentar (E2AF1KLM, 2015, p.10).

La convicción de que las características que esta organización empresarial desea encontrar en todos y cada uno de sus colaboradores sólo pueden conseguirse mediante la implementación de procesos que le apunten a la formación integral de las personas es la que ha permitido la emergencia de la escuela de E2.

El siguiente apartado se dedica a mostrar lo que en dicha escuela se entiende por formación integral.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



2.1.5 *El interés por la formación integral del ser humano*

Como ya se dijo, para la escuela de esta organización empresarial, la formación es concebida como integral. Para profundizar en lo que se entiende por formación integral en el interior de la escuela de esta empresa, conviene revisar otro apartado de la misma entrevista que permite mostrar detalles en este sentido:

El objetivo con el que fue creada la escuela de E2, es trabajar en la formación, el desarrollo y el liderazgo de los colaboradores. Esos son tres pilares que van unidos: Formación en todo lo que tiene que ver con el ser integral, ¿cierto? El ser, el saber y el hacer. Muchas organizaciones o muchas empresas no tienen esa disponibilidad, no se enfocan tanto en el ser. El desarrollo de la persona, tanto personal como profesionalmente. Y todo el tema del liderazgo, porque nosotros, dentro de la compañía, rescatamos la idea de que líder es toda persona. (E2AF1KLM, 2015, p. 5).

Este apartado resulta clave en cuanto al ordenamiento de los conceptos que E2AF1KLM utiliza, para establecer la manera en la que se marcan los énfasis en el interior de la escuela de formación que tiene la empresa. La intervención inicia mostrando que el objetivo de la escuela está determinado, en primer lugar, por la formación, entendida ésta como lo que tiene que ver con el ser integral (ser, saber y hacer). Esa concepción de formación da paso a otro elemento: el desarrollo, en el que se muestra como primera instancia el aspecto personal. Formar el ser, propiciar el desarrollo personal antes que el laboral y desarrollar el liderazgo de los futuros operarios son los tres pasos que permiten conseguir la meta de formación que se fija esta empresa: la formación integral de un ser que se identifique con la compañía.

E2AF1KLM prosigue su intervención diciendo: “Formación, desarrollo y liderazgo son los tres pilares que nos permiten conseguir que el futuro operario conozca sus competencias laborales



y las aproveche para ejercer adecuadamente la operación y para que, de esta manera, genere menos reprocesos.” (E2AF1KLM, 2015, p. 5).

Con esto, queda claro que la convicción que se maneja en el interior de la escuela de E2 es que apuntándole a la formación integral de las personas se transformarán positivamente los desempeños laborales de las mismas.

La misma idea aparece en la intervención de una de las personas encargadas de desarrollar los talleres teórico-prácticos en el interior de la escuela de E2: “La empresa se trata de enfocar mucho, como vuelvo y se lo repito, en el ser del operario, para que éste cuente con buena calidad de vida y buen ambiente laboral para que se generen menos reprocesos.” (E2F1JARO, 2015, p. 4).

En este orden de ideas, lo que se busca con el proceso formativo que se ofrece a los operarios en el interior de la escuela de E2 es que éstos se den cuenta de que su bienestar, tanto a nivel personal y familiar, como en relación con lo laboral, es un asunto de primer orden para la compañía. Por esto, la compañía ofrece una serie de incentivos⁷ que, en última instancia, contribuyen a generar bienestar y sentido de pertenencia en los colaboradores.

Las dos personas entrevistadas coinciden al finalizar sus intervenciones señalando que todo el asunto formativo le apunta a la formación integral y, por esta vía, a contribuir para que se generen menos reprocesos. De estas intervenciones puede deducirse que, para esta empresa, la

⁷ E2 es una de las pocas empresas que continúa ofreciendo, de manera gratuita, alimentación a sus trabajadores. La compañía también ofrece, a sus empleados, planes de financiamiento en cuestiones relacionadas con vivienda, educación y adquisición de bienes. Además, organiza actividades como campeonatos de microfútbol y de baloncesto, con la finalidad de posibilitar la integración entre los trabajadores.



formación integral tiene que ver, de un lado, con el desarrollo de competencias, es decir, para esta empresa resulta importante que el personal que realiza ciertos trabajos que pueden llegar a afectar la calidad de los productos o servicios que brinda, tenga las competencias apropiadas. Estas competencias pueden ser adquiridas mediante un proceso formal de educación, o bien mediante la formación directamente en la empresa, la experiencia puede ser un factor que indique que se cuenta con dicha competencia. (E2AF1KLM, 2015, p. 7). Esta forma de comprender las competencias parece coincidir con la descripción que hace Olga Benavides (2002), cuando afirma:

El propósito de establecer las competencias es saber si las personas son capaces o no de hacer lo que se espera de ellas y para ello es necesario que primero se establezca quién hará qué. En este orden de ideas una competencia se concibe como la combinación de educación, formación, habilidades y experiencia adecuadas, la cual de una u otra forma debe poder ser demostrada. No se requiere que una persona disponga de las cuatro cualidades, sino sólo de aquéllas que sean necesarias para una tarea específica. Cuando se asigna una persona a un trabajo en particular, deben considerarse las capacidades que necesitará para su desarrollo, probablemente se identifique la formación como una opción para conseguir desarrollar las habilidades necesarias. (Benavides, 2002, p. 145).

Esta idea se relaciona con lo que ocurre en la línea estandarizada de producción que se maneja en el interior de la organización empresarial, razón por la cual se pasa a mostrar algunos detalles sobre dicha línea. De otro lado, la empresa considera que el empleado debe poder contar con espacios para desarrollar actividades deportivas, participar de encuentros de familia, con lo cual se pretende garantizarle el bienestar. Esta concepción se ajusta a la idea de formación integral que presenta ACODESI (2003) al afirmar que por formación integral se entiende “un estilo educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades.” (ACODESI, 2003, p. 6).



Esta idea de formación integral está presente en todo el trabajo formativo con el que se pretende acompañar a quienes van a integrarse a la línea estandarizada de producción, razón por la cual el siguiente apartado se dedica a dicha línea.

2.1.6 El acoplamiento a la línea estandarizada de producción

En esta empresa, la meta es que los futuros operarios estén en condiciones de articularse adecuada y eficientemente a la línea estandarizada de producción que se maneja en el interior de la compañía. En este sentido, lo que se busca con los talleres formativos es que los futuros operarios conozcan detalladamente la línea de producción en la que se ensamblan los electrodomésticos en la planta, cómo funcionan las cosas en todos los electrodomésticos que se manejan, sus particularidades, qué diferencias tienen con electrodomésticos de otras marcas, las razones por las que se manejan esas diferencias (identidad corporativa), conocimientos indispensables para acoplarse a la línea estandarizada de producción.

La empresa se trata de enfocar mucho, como vuelvo y se lo repito, en el SER del operario, para que éste cuente con buena calidad de vida y buen ambiente laboral para que genere menos reprocesos y sea más productivo al ejercer la operación en la línea estandarizada de producción. (E2F1JARO, 2015, p.4).

Lo que aquí se plantea con el discurso del ser o de la formación integral del ser humano, referido a la calidad de vida y el buen ambiente laboral del operario, tiene que ver con que éste pueda contar con ciertas tranquilidades que la organización se esfuerza por brindarle para evitar que se distraiga y conseguir maximizar sus desempeños laborales. Tranquilidades como la estabilidad laboral que repercute en la estabilidad económica familiar y como consecuencia, en mejor calidad de vida.



En este sentido, la empresa se ocupa de brindar oportunidades para que tanto sus empleados como las familias de éstos puedan contar con seguridades en términos de vivienda, educación y salud. En cuanto al ambiente laboral se refiere, la organización se preocupa porque todos y cada uno de sus colaboradores se integre armónicamente con sus compañeros, mediante la promoción de actividades recreativas, deportivas, etc. Todo con la finalidad de que el operario se integre adecuadamente a la línea estandarizada de producción que se maneja en la organización y, de esta manera, se minimicen los reprocesos en dicha línea.

Que el proceso sea lineal y estandarizado quiere decir que, con independencia de quien sea la persona que esté en cada punto de trabajo, se deben hacer las mismas cosas y de la misma manera, utilizando las mismas herramientas e, incluso, en los mismos tiempos: los aparatos viajan sobre una banda que se mueve cada cierto lapso de tiempo, lo que define cuánto se puede demorar el operario para completar su labor. Si el operario no logra hacer bien lo que corresponde para su punto de trabajo en ese lapso de tiempo, se genera un reproceso: hay que parar la banda, lo que retrasa el trabajo de toda la línea.

Al tratarse de jornadas de trabajo predeterminadas en cuanto a su duración y conociendo el ritmo de avance de las bandas, según el proceso, se puede predefinir o preestablecer cuántas unidades se deben ensamblar durante la jornada laboral, lo que obliga a sincronizar hasta el más mínimo detalle para que no se incumpla con la producción.

Puede decirse que la meta de formación que se identifica en las prácticas de las empresas participantes en esta investigación, tiene que ver con la configuración de una subjetividad que se identifica con la organización empresarial; que esa subjetividad debe reconocer los elementos



propios de la identidad corporativa y alinearse con ellos desde el reconocimiento de que cada empresa desarrolla prácticas que le permiten conseguir intereses particulares según las intencionalidades formativas que defina. En la primera empresa resulta importante desarrollar prácticas de civilidad que permitan cierto proceso de culturización de los sujetos, mientras que, en la segunda, enarbolan la bandera de la formación integral para adelantar el trabajo con sus colaboradores.

Aparecen, también, las prácticas tendientes a posibilitar el conocimiento técnico necesario para laborar en estas organizaciones empresariales y, con ellas, profundas diferencias en el interior de los mismos procesos de formación: mientras que, en la primera empresa, estas prácticas tienden a hacer conscientes a sus técnicos de los cómo, los porqué y los para qué de su proceder para que puedan desempeñarse eficientemente y para que tengan un marco de referencia para trabajar en pro de encontrar nuevos cómo, porqué y para qué, en la segunda empresa se pretende insertar a los operarios, debidamente entrenados, en un proceso lineal y estandarizado de producción para que repitan, de manera mecánica, una serie de operaciones en las que se logren minimizar los reprocesos.

Aunque los procesos de cada una de las organizaciones empresariales participantes en esta investigación son diferentes y han posibilitado la configuración de planes de formación con diferencias importantes, comparten un mismo elemento común: en ambos casos los desarrollos que se han dado, en cuanto a los procesos formativos de los empleados y colaboradores, han alcanzado niveles tan elaborado que han posibilitado la configuración de instituciones educativas



en el interior mismo de cada organización empresarial. A continuación, se muestran algunas características de dichas instituciones.

2.2 Instituciones educativas en el interior de las organizaciones empresariales

El posicionamiento que ha alcanzado la formación en el interior de las organizaciones empresariales participantes en esta investigación, ha permitido la configuración de instituciones educativas en el interior de las mismas, tal como se manifiesta en las siguientes expresiones de los sujetos participantes: “(...) entonces, los procesos formativos se direccionan siempre, siempre, desde la universidad (...)” (E1AA1DCM, 2015, p.5) y “El objetivo con el que fue creada la escuela de E2 es contar con una institución que se encargue de la formación de los colaboradores de la compañía.” (E2AF1KLM).

Recuérdese que en la problematización se señaló que, hasta hace algunos años, los procesos planeación, ejecución y evaluación de ejercicios tendientes a posibilitar ciertos aprendizajes en los empleados de las organizaciones empresariales dependían de lo que solía conocerse como departamentos de recursos humanos, que luego adquirieron la denominación de departamentos de talento humano y que, posteriormente, se conocieron como departamentos de formación y desarrollo. Además de estar, en la mayoría de los casos, bajo la orientación de psicólogos, sociólogos o trabajadores sociales, estas dependencias permanecieron integradas al área administrativa de las empresas. Sin embargo, hoy en día, las empresas han alcanzado la configuración de instituciones educativas, en su propio interior, para que se dediquen, de manera exclusiva, a la formación de sus colaboradores. Sobre esta idea se volverá más adelante.



Aparecen, entonces, instituciones en las que coinciden sujetos y discursos, en una serie de relacionamientos que permiten sostener un análisis de las prácticas de formación que se desarrollan, hoy en día, en las empresas.

Los siguientes apartados se dedican a mostrar lo que ocurre en cada uno de los casos de esta investigación en relación con el surgimiento de instituciones educativas dedicadas a la formación.

2.2.1 Una universidad en el interior de una empresa

Frente a lo que narraron los sujetos participantes en esta investigación sobre esta institución, se puede presentar la siguiente información:

La Universidad E1 sólo tiene un año de existencia como tal. Inicialmente su estructura era diferente y su propósito exclusivo era el de formar agentes comerciales que se encargaran de gestionar las operaciones de ventas de las motocicletas con las que trabaja la compañía. En sus orígenes no se denominaba universidad, sino ruta del saber y no era una instancia independiente del área administrativa de la empresa (E1AA1DCM, 2015, p. 5).

En este apartado aparecen varios datos sobre los que vale la pena prestar atención: el primero de ellos tiene que ver con el tiempo de existencia que tiene la institución (sólo 1 año). El segundo dato tiene que ver con la transformación que ha experimentado la empresa en relación con el proceso de formación: ha ampliado sus propósitos, ha modificado las denominaciones de los departamentos encargados de capacitar, instruir, desarrollar habilidades, trabajar las competencias hasta configurar una institución que se encargue propiamente de procesos formativos. Incluso ha independizado dicha institución del área administrativa de la organización empresarial.



Se trata, entonces, de una forma de institucionalización de los procesos formativos al interior de la organización empresarial. Esta configuración otorga un status diferente que, en términos de Foucault (2005), está amparado en una serie de prácticas que pretenden transformar la subjetividad del individuo para hacerlo sustancialmente diferente (de mecánicos a técnicos). Esta “universidad” no se asemeja a las instituciones convencionales de educación superior en tanto que la única exigencia para ingresar es saber leer y escribir (no se requiere haber aprobado los niveles de formación básica y media); no posee acreditaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para otorgar titulaciones de ningún tipo; no intenta satisfacer demandas laborales en la sociedad sino formar el personal que promociona los productos y servicios de la compañía, ya que los altos ejecutivos de la organización empresarial se forman en prestantes universidades, públicas o privadas, con alto reconocimiento académico e investigativo tanto a nivel nacional como internacional. Así lo expresa E1F1MCM:

Algo que dificulta un poco el trabajo aquí es que las personas que llegan a formarse como técnico muchas veces no cumplen a cabalidad con el requisito que, entre comillas, se les exige para poderse formar aquí: que sepan leer y escribir; algunos de ellos nunca se ofrecen a leer una diapositiva en los talleres porque no saben hacerlo y muchas veces, en lugar de tomar notas, dibujan para recordar la información que se está manejando porque también les cuesta muchísimo escribir. No tienen siquiera esos mínimos y así es muy complicado alcanzar ciertos metas del proceso (E1F1MMC, 2015, p. 5).

Es importante señalar que, aunque la Universidad E1 se independizó del departamento de talento humano y asumió todos los procesos de formación en el interior de la compañía, dicho departamento se mantiene y se encarga de los procesos de selección e inducción con los que se vincula a nuevos empleados a la organización.



Considerados en conjunto, estos datos permiten mostrar el proceso de consolidación de una universidad en el interior de esta organización empresarial. Sin embargo, para comprender el objeto de la configuración de una institución educativa en el interior de esta empresa, resulta importante retomar las palabras de E1AA1DCM, cuando dice:

(...) al mostrar la secuencia de acontecimientos que vivió esta empresa para configurar lo que hoy se tiene como Universidad, lo que se evidencia es el interés por darle cierto enfoque pedagógico a los procesos formativos que se desarrollan al interior de la misma con la intención de mejorar todos los procesos (E1AA1DCM, 2015, p. 8).

Indicar que en la empresa existe la preocupación por lo pedagógico no es cuestión de poca monta en cuanto evidencia que las organizaciones empresariales tienen claridad frente a la importancia de invertir en la formación de sus empleados y colaboradores y está avanzando en la consolidación de mecanismos para garantizar un trabajo eficaz y eficiente en este sentido.

La universidad E1, como ya se dijo, se encarga de los procesos de formación con los que se pretende conseguir que todos los colaboradores (empleados y otras personas) de la organización empresarial manejen un mismo lenguaje que le permita a la compañía mantenerse y posicionarse cada vez mejor en el mercado.

Cabe resaltar que cuando E1AA1DCM afirma que en la empresa tienen interés por manejar pedagógicamente los asuntos formativos para, por esta vía, mejorar todos los procesos no se está refiriendo sólo a los procesos formativos, sino a todos los procesos de la organización empresarial. E1AA1DCM expresa esta idea cuando dice:

(...) este enfoque pedagógico permite mejorar no sólo los procesos formativos sino también muchos otros procesos que se desarrollan dentro de la organización, ya que contar con un personal formado a la medida de la empresa, formado de la manera en la



que la misma empresa requiere, permite transformar todas las dinámicas de la misma organización, todas (E1AA1DCM, 2015, p. 8).

El fortalecimiento de la universidad y de los procesos formativos que allí se desarrollan constituye, para esta organización empresarial, la posibilidad de afianzarse y de mejorar en todos los aspectos.

Hasta aquí se han mostrado algunos datos relacionados con el surgimiento de la universidad en el interior de una de las organizaciones empresariales participantes en esta investigación. Ahora se muestran algunos de los relacionados con el surgimiento de la escuela en el interior de la otra empresa participante.

2.2.2 Una escuela en el interior de una empresa

En el caso de la escuela E2, hay que decir que es una institución que se está estructurando, como tal, hace escasamente tres años. Al igual que la universidad de E1, la escuela de E2 trabaja en la formación tanto de los colaboradores en el área técnica como de los colaboradores en el área comercial, aunque con diferencias importantes en cuanto a la estructuración del plan de formación, tal y como se mostrará más adelante.

Básicamente, la formación que se ofrece desde la Escuela E2 está organizada por los diferentes procesos que se conciben, desde el área administrativa de la compañía, en cuanto a la vinculación de personal. Como ya se ha mostrado, dicha formación le apunta a la integralidad del ser humano:

La escuela lleva relativamente poco constituida como tal, sólo tres (3) años y todo el proceso que se desarrolla en ella va en miras a la formación integral, pues con ella se



alcanzan todas las dimensiones de la formación. Se entiende por formación integral el desarrollo de todas las dimensiones de la vida personal, de manera que quienes participan en ella, adquieren una conciencia superior que les permite comprender su propio valor, su propia función en la vida, sus derechos y deberes y, además, los hace capaces de participar adecuadamente en la dinámica organizacional (E2AAF1KLM, 2015, p. 5).

De manera explícita, en este apartado se señala lo que se entiende por formación integral en el interior de la escuela de E2: una formación que posibilite el desarrollo de todas las dimensiones de la vida personal. En este orden de ideas, parece que en esta empresa se retoma la conceptualización del Desarrollo Humano y se asume desde una perspectiva de formación integral de la persona. No sólo es un tema actual y de suma importancia, sino que, a pesar de los avances logrados, está abierto a nuevas elaboraciones, consideraciones e integraciones. En la perspectiva formativa de esta empresa, el diseño de un currículo orientado al desarrollo humano integral debe comprender las bases filosóficas, biopsicosociales y sociopolíticas, de carácter humanista, constructivista, social y liberador, como propone Villarini (2000), con el propósito de promover el desarrollo del potencial humano desde el aprendizaje en interacción social.

Al hacer referencia al surgimiento de instituciones educativas en el interior de las organizaciones empresariales y al mostrar que dichas instituciones han logrado cierta independencia con relación al área administrativa de la misma organización, tanto en cuanto a estructura organizacional como en cuanto a instalaciones locativas, vale la pena rescatar datos que resultan llamativos en este último sentido.

A continuación, se muestran algunas características de las instalaciones locativas con las que cuentan tanto la universidad de E1 como la escuela de E2.



2.2.3 *Las instalaciones locativas de las instituciones educativas empresariales*

Existen algunos elementos que pudieron identificarse en las observaciones desarrolladas en ambas instituciones (universidad E1 y escuela E2) y que bien vale la pena señalar: uno de ellos, por ejemplo, es que ambas cuentan con espacios pensados, diseñados y construidos, en el interior de cada organización empresarial, para cumplir las finalidades formativas de la escuela o la universidad: adelantar los procesos relacionados con la formación de los empleados y colaboradores de cada organización empresarial.

Los espacios en ambos casos, pueden describirse como amplios, iluminados, aireados y cómodos y puede señalarse que cuentan con todas las dotaciones necesarias para desarrollar las actividades requeridas en el proceso formativo mismo, según el objeto propio de cada compañía.

Dentro de las instalaciones de estas instituciones pueden encontrarse aulas para trabajos teóricos, aulas para talleres teórico-prácticos, auditorios, salas de reuniones, salas de sistemas, salas para teleconferencias, cafetines, zonas de servicios sanitarios, áreas administrativas y hasta áreas de descanso (habitaciones dotadas con varias camas para que los participantes en los procesos formativos que deseen recostarse en los momentos de descanso lo puedan hacer), como ocurre en el caso de la escuela de E2. Conviene retomar, en este momento, la descripción de las instalaciones de las aulas de la universidad de E1 que E1AA1DCM hizo durante el recorrido guiado en el que me mostraba las instalaciones:

(...) las aulas de clases son amplias, cuentan con todos los recursos necesarios para desarrollar el trabajo: computadora, internet, video beam, sistema de sonido, dispositivos de señalamiento, tablero acrílico, marcadores borrables, borradores, escritorio, etc. Están dotadas con cómodas sillas. Cada aula está dispuesta para recibir grupos de máximo veinticuatro (24) integrantes. Las aulas para trabajo práctico están



dotadas con ocho (8) puntos de trabajo, lo que garantiza que en cada punto haya máximo tres (3) estudiantes; cada punto cuenta con toda la herramienta técnica y especializada que el estudiante pueda llegar a necesitar. Estas aulas cuentan también con los recursos tecnológicos de las aulas para trabajo teórico (computadora, internet, video beam y demás). En cada aula hay, como mínimo tres (3) profes, tres (3) entrenadores durante la realización de cada taller (E1AA1DCM, 2015, p.12).

Llama la atención el hecho de que, en la descripción anterior, se combinan datos como que las aulas son amplias, están dotadas con todos los recursos que se puedan llegar a necesitar y estén dispuestas para recibir grupos de máximo veinticuatro (24) integrantes. Efectivamente, esta es la configuración de los espacios que se maneja en el contexto empresarial, ya antes se señaló que los espacios, además, son iluminados y aireados.

Nótese también el dato con el que E1AA1DCM cierra esta intervención. Si en cada aula hay, como mínimo, tres (3) “profes”, tres (3) entrenadores para la realización del taller y el grupo es de máximo veinticuatro (24) integrantes, esto nos permite concluir que la relación es de máximo ocho (8) participantes en el taller por cada profesor, por cada entrenador.

El equipamiento y el material didáctico son otras características importantísimas en este tema. A través del buen uso de estos elementos, se puede facilitar o dificultar la consecución de los objetivos, contenidos, actitudes, valores, etc., que se buscan, convirtiéndolo en un agente educativo que invita a ciertas acciones y condiciona un determinado tipo de interacción social (De Pablo y Trueba, 1994).

Toda la configuración del espacio en el que se pretenden desarrollar las prácticas de formación en la empresa invitan a establecer una relación con el denominado modelo pedagógico constructivista, en tanto que en este modelo la enseñanza se centra en que los alumnos “... aprendan



a pensar, se auto-enriquezcan en su interioridad con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que les permitan pensar, resolver y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales” (Flórez, 2005, p. 192). De aquí que se identifique el constructivismo como esa corriente pedagógica en la que “El aprendizaje significativo requiere confirmación, realimentación que permita corregir errores y ajustar desviaciones mediante el debate y la discusión con los pares; pero sobre todo ensayando y probando en la experiencia cada conjetura, cada hipótesis...” (Flórez, 2005, p. 193).

En definitiva, la organización empresarial intenta garantizar que los espacios en los que se desarrollan las prácticas de formación efectivamente posibiliten la adquisición de los conocimientos y las habilidades que se consideran necesarias para desempeñar las funciones que demandan los diferentes cargos. Estos escenarios ofrecen la posibilidad de replicar, de modo controlado y asistido (Entrenador o Formador) las diferentes situaciones que se pueden llegar a presentar durante el desempeño laboral de la persona en formación.

2.3 El diseño curricular en el interior de la organización empresarial

“El diseño curricular nos permite organizar todo lo relacionado con la formación”
(Entrevistado E1AA1DCM)

“Ahora mismo estamos trabajando en un nuevo diseño curricular para reajustar todo el plan de formación”
(Entrevistado E2AF1KLM)

Como puede apreciarse en los epígrafes que se usan para abrir este apartado, en las dos organizaciones empresariales participantes en esta investigación se habla, de manera explícita, del



diseño curricular como posibilitador de la estructuración de los planes de formación con los que se está trabajando en el interior de cada una de ellas. Por esta razón, resulta importante detenerse a mirar lo que se entiende, en el interior de dichas organizaciones, por diseño curricular.

En el contexto empresarial el diseño curricular suele asumirse, a la manera de Miguel Ángel Maldonado García (2006), como el conjunto de componentes relacionados entre sí de manera secuencial y organizada que permiten identificar contenidos, metodologías, cronogramas y secuenciaciones de las acciones de enseñanza-aprendizaje para la formación de un individuo, buscando su incorporación a la misma organización empresarial.

Desde esta definición, se ha elaborado un consenso más o menos sólido sobre los componentes que no pueden faltar a la hora de trabajar en dicho diseño: análisis del contexto, proyección de resultados de aprendizaje esperados, selección de contenidos, estructura curricular y mecanismos de evaluación.

Sin duda, las empresas han aprendido a adelantar sus análisis de contexto de maneras tan eficientes que les permiten tomar decisiones confiables sobre cuestiones como dónde asentarse y cómo proceder frente a determinadas situaciones particulares que el mismo contexto les plantea; sin embargo, la preocupación y el interés por decidir con la misma confianza sobre los demás componentes del denominado diseño curricular, las ha llevado a moverse y transformarse en cuanto a la formación de los empleados se refiere:

En este momento estamos trabajando en un nuevo diseño curricular que nos permita definir, además de todo el plan de formación para área comercial, las actualizaciones que se requieren en los cursos del plan de formación del área técnica. El diseño curricular nos permite organizar todo lo relacionado con la formación, que es lo que nos ha permitido constituir una universidad (E1AA1DCM, 2015, p. 4).



Explícitamente la persona entrevistada se refiere al diseño curricular y lo relaciona con la definición del plan de formación para una de las áreas que se manejan en la compañía y con la actualización de los cursos que se tienen en el plan de formación de otra área. De esta manera, la preocupación por las decisiones en cuanto a la organización de los contenidos a trabajar con los colaboradores de cada organización empresarial ha posibilitado diferentes estructuraciones para los planes de formación que se desarrollan tanto en la universidad de E1 como en la escuela de E2. En los siguientes apartados se muestran algunas de las características que se encontraron en dichas estructuraciones.

2.3.1 Plan de formación estructurado por áreas, niveles y cursos

Se ha señalado claramente que los procesos de formación que se desarrollan en E1 están a cargo de la universidad como institución destinada a tales asuntos. Pues bien, el afianzamiento de cuestiones relacionadas con el diseño curricular, ha sido uno de los factores que ha permitido la emergencia de las instituciones educativas dedicadas a la formación, en el interior de las organizaciones empresariales participantes en esta investigación. En este sentido, una de las personas entrevistadas, expresó:

Bueno, la universidad E1 hoy tiene un plan de formación, tanto en el área técnica como en el área comercial. Dentro de la parte técnica, que es lo que tenemos hoy dentro de las instalaciones de la Universidad, empieza, el nivel básico, con un curso de mantenimiento mecánico que es lo más básico, pero sólo para los técnicos de la red de centros de servicios autorizados por E1. [...] Entonces empieza fortalecimiento mecánico luego hacen electricidad básica de motocicletas, siguen dos gamas, pueden hacer bien sea diagnóstico y reparación o electricidad avanzada. Si los muchachos quieren empezar con motocarros pueden hacer Mantenimiento y electricidad de motocarros, diagnóstico y reparación de motocarros, que sería un segundo nivel y luego se pasaría a los cursos del nivel intermedio que son diagnóstico y reparación y electricidad. Cuando llegan a este punto adquieren un botón que los diferencia como botones azules de la red. Ya acá ellos tienen unos privilegios. La empresa les da unos



descuentos para compra de motocicletas si así lo desean. Luego, al llegar a este nivel que es como el avanzado de esto básico, siguen al entrenamiento en relación con 200 - 400 centímetros cúbicos que ya son motos gama media, gama alta [...]; entonces ya vienen a mantenimiento de 200 - 400 centímetros cúbicos. Luego pasan a inyección electrónica uno, y luego pasan a inyección electrónica 2, ahí ya adquieren un botón rojo. En el momento el plan de formación sólo llega hasta inyección electrónica 1. Apenas se está en el desarrollo de inyección electrónica 2 (E1AA1DCM, 2015, p. 1).

En primer lugar, se nota que el plan de formación está dividido de acuerdo con las áreas en las que se pretende formar a los sujetos. La empresa cuenta con dos áreas en las que pretende formar a sus empleados y colaboradores: el área comercial y el área técnica. Para el caso de este ejercicio investigativo, sólo se pudo tener acceso a información (vía entrevistas y observaciones) a los asuntos referidos a la formación para el área técnica.

Se puede apreciar también que, según relata E1AA1DCM, el plan de formación comprende tres niveles: básico, intermedio y avanzado, cada uno de ellos compuesto por una serie de cursos que se desarrollan atendiendo a las clases de vehículos con los que se trabaja en la compañía.

Al finalizar y aprobar el nivel intermedio, los técnicos reciben una distinción (una especie de grado) que los acredita como botones azules de la red. De la misma manera, quien finaliza y aprueba el nivel avanzado se hace acreedor de un botón rojo, máxima distinción que se puede obtener en el proceso formativo de la compañía, en cuanto al área técnica.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



Se precisa que para hacerse merecedores de los botones⁸ hay que aprobar los cursos de los respectivos niveles porque:

Cada uno de los cursos es abordado tanto teórica como prácticamente; en cada uno de ellos existen ejercicios de evaluación en ambos sentidos. Los cursos se aprueban cuando el participante obtiene una nota definitiva igual o superior a 3.5, en una escala de 0 a 5. En este caso el curso es certificado. En caso de que el participante obtenga una nota definitiva inferior a 3.5, el curso se desapueba. En este caso, al participante sólo se le expide una constancia de asistencia, pero no se Certifica. El Botón Azul equivale al grado en el nivel básico y el botón rojo equivale al grado en el nivel Avanzado. Hasta la fecha [agosto de 2015] han iniciado el proceso de formación, sólo este año, más de seis mil técnicos provenientes de todas las regiones del país. Algunos de ellos ya están trabajando cursos del nivel avanzado, es decir, ya son botones azules dentro de la red (E1AA1DCM, 2015, p. 6).

Se nota, entonces, que además de organizar el trabajo por áreas y niveles, la universidad ha decido evaluar y calificar los cursos que ofrece, para lo que ha adoptado una escala numérica que va de cero (0) a cinco (5). Esto implica que existe la necesidad de trabajar, también, en el diseño de las pruebas o evaluaciones para verificar la adquisición de conocimientos por parte de los participantes, según el curso ofertado.⁹

En dicha escala valorativa, la nota mínima aprobatoria es 3.5, lo que indica que los cursos pueden aprobarse o no (desaprobarse, dice E1AA1DCM). En caso de aprobar todos los cursos del

⁸ La titulación otorgada mediante los “botones” se puede equiparar a la formación en niveles de pregrado y especialización o maestría, por ejemplo. Sin embargo, no puede perderse de vista que estas distinciones únicamente tienen sentido en el interior de la organización empresarial, ya que fuera de ella, los “botones” no poseen valor alguno.

⁹ Todo el proceso formativo de la empresa está pensado y organizado para fortalecer el funcionamiento interno de la misma organización empresarial: la idea es contar con personal idóneo en todos y cada uno de los cargos para los que se brinda el proceso formativo y en ningún caso se trata de satisfacer una demanda del mercado laboral.



nivel, los técnicos se certifican (se gradúan) como botones azules o rojos, según sea el caso; mientras que, en caso de desaprobar algún curso, sólo reciben una constancia de asistencia.

Aunque este tipo de organización de los asuntos formativos parece ofrecer buenos resultados, no todas las empresas la emplean. Este hecho ha posibilitado que aparezcan diferentes modelos de estructuración para los planes de formación que se desarrollan en el interior de las organizaciones empresariales. Lo que se encontró en la otra compañía participante en este ejercicio investigativo y que se muestra en el siguiente apartado sirve como ejemplo de esto.

2.3.2 *Plan de formación estructurado por procesos*

Más que atender a la lógica de áreas, niveles y cursos, en la escuela de E2 se consideraron, como criterios para adelantar la estructuración de su plan de formación, los diferentes procesos que se utilizan en el interior de la organización para vincular nuevos colaboradores o para posibilitarles el ascenso social a los antiguos. A este plan de formación E2AF1KLM se refiere en los siguientes términos:

Bueno, el plan de formación de la compañía lo tenemos estructurado por procesos: Está el proceso de la inducción que está dirigido a todos los colaboradores que ingresan a la compañía. Está el proceso de reinducción que es para las personas que van a ser vinculadas a la compañía. Esas personas que van a ser vinculadas es porque anteriormente estaban en un proceso de contratación por medio de una empresa temporal. Está el proceso de entrenamiento que es como el período de prueba que tiene todo colaborador de la compañía y, finalmente, está el proceso de educación continua que es en el que tenemos un convenio macro con el Sena. Este proceso está avalado por cursos, técnicas y tecnologías en diferentes ramas que le pueden servir tanto a la organización, como al colaborador (E2AF1KLM, 2015, p. 3).

En cuanto a los procesos para integrar nuevos colaboradores a la empresa, aparece, en primer lugar, el proceso de inducción: aquel que se dedica a colaboradores que llegan a cualquiera



de las dos áreas de la compañía: la administrativa o la operativa. Todo el que ingresa a la compañía, llámese administrativo o llámese operario, pasa por la inducción, que es un programa que se ha diseñado para mostrar los aspectos generales de la empresa (identidad corporativa).

La primera vinculación de los nuevos colaboradores de E2 no es directamente con la empresa, sino que se acude a la figura de una empresa que contrata bajo la modalidad de temporales. Luego de las jornadas de inducción, los nuevos colaboradores pasan a un período de entrenamiento (lo que en algunas empresas se denomina período de prueba) que, en el caso particular de E2, puede ser de meses o de años.

En segundo lugar, aparece el proceso de reinducción, que es el proceso que permite, a empleados temporales, vincularse directamente con la empresa. E2 realiza vinculaciones directas cada que se presenta la necesidad de hacerlo y, para ello, realiza simultáneamente inducciones y reinducciones. Así garantiza contar siempre con la totalidad del personal que requiere para garantizar la operación.

En el proceso de reinducción, el colaborador vuelve a trabajar sobre los aspectos generales de la compañía e inicia un proceso de reconocimiento más profundo de éstos (reconocimiento de la identidad corporativa) para poder llegar a ser parte de la organización. La reinducción dura sólo dos días y la persona vuelve y retoma su cargo, pero ya como vinculado directamente con la empresa.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



Finalmente, está el proceso de educación continua que es aquel que posibilita, a colaboradores vinculados, alcanzar el denominado ascenso social en el interior de la organización empresarial.

Por ascenso social se entiende la posibilidad de ascender de cargo y, de esta manera, posicionarse en lugares de mayor responsabilidad que cuentan, también, con mayor retribución económica, lo que permite que un empleado que inicia como operario temporal alcance un alto cargo dentro de la compañía.

Para este proceso, E2 estableció un convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA que permite a los operarios de la compañía hacer técnicas y tecnologías con esta institución, pero desarrolladas en las instalaciones de la misma escuela de E2.

Adicionalmente, en la estructura del plan de formación de E2 se está diseñando una plataforma virtual que le permita a la compañía formar personas que se encuentren en diferentes lugares del país o del mundo, mediante la modalidad de educación virtual. E2AF1KLM lo expresa diciendo: “(...) estamos desarrollando una plataforma E-Learning, para contar, también, con cursos y formación continua para todos los colaboradores que se encuentren en otras partes del país o del mundo (...)” (E2AF1KLM, 2015, p. 5).

Puede notarse entonces que, a diferencia de lo que ocurre en E1, donde todo el trabajo se enfoca en formar un técnico que llegue a estar en condiciones de ayudarlo a crecer a la empresa, en E2 toda la estructuración del plan de formación parte de los procesos, las necesidades y los intereses de la compañía. Poner en primer lugar a las personas o a la compañía marca diferencias



que, a la larga, se reflejan en las dinámicas propias de cada organización empresarial, aunque en ambos casos el diseño curricular, entendido como la reflexión sobre la proyección de resultados de aprendizaje esperados, la selección de contenidos a trabajar, la apuesta por la adopción de una estructura curricular y la definición de los mecanismos de evaluación con los que se pretende verificar la adquisición de los mismos, es lo que ha permitido alcanzar los desarrollos que se tienen, en el interior de cada organización empresarial, en relación con la formación de los empleados o colaboradores de las mismas.

La universidad de E1 y la escuela de E2 privilegian los talleres teórico-prácticos por encima de otras metodologías de trabajo para desarrollar los procesos formativos en el interior de las dos empresas participantes en este ejercicio investigativo. Seguramente esto se deba a que, como ninguna otra estrategia, el taller posibilita la adquisición de conocimientos técnicos sobre asuntos determinados, como los que se requieren para laborar en cada una de las mencionadas empresas, pero también a que, además de esto, el taller posibilita que el participante se integre a la estructura de la organización mediante el modelamiento de su propia personalidad.

El siguiente apartado se dedica a analizar esta metodología de trabajo ya que, sin duda, es la experiencia educativa que se privilegia en el interior de las empresas participantes en esta investigación y se constituye, a la vez, en una técnica eficaz y replicable en el proceso formativo que se desarrolla en el contexto empresarial.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



2.4 Experiencias educativas privilegiadas y técnicas replicables en el proceso formativo

“(…) aquí en la universidad se trabaja, principalmente,
con talleres teórico-prácticos (…)”
(Entrevistado E1F1MCM)

“Las interacciones formativas se dan desde la presencialidad
y son, fundamentalmente, talleres teórico-prácticos (…)”
(Entrevistado E2F1JARO)

Dada la naturaleza misma de lo que se pretende conseguir a nivel empresarial con la formación de los empleados, la experiencia educativa que se privilegia, en el interior de las dos empresas participantes en este ejercicio investigativo, es el taller teórico-práctico.

Aunque la expresión “taller teórico-práctico” puede parecer redundante en tanto que, por definición y referido a la enseñanza, un taller es una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica, en las dos empresas participantes en este ejercicio investigativo se habla de talleres teórico-prácticos para conseguir los resultados esperados en cuanto al proceso formativo se refiere.

Una mirada a las características propias de esta metodología de trabajo permite mostrar la manera en la que ésta se ha posicionado en el interior de las organizaciones empresariales participantes en este ejercicio investigativo y, por esta razón, se señalan algunas de dichas características.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



2.4.1 Los talleres teórico-prácticos como experiencia educativa privilegiada y como técnica replicable en la formación

En primer lugar, hay que señalar que, para que sea posible hablar de “taller”, se requiere que el grupo de sujetos que va a participar del mismo posea cierta formación, ciertos conocimientos sobre un asunto específico. El taller se propone mejorar dicha formación y se organiza para lograr ese mejoramiento de manera colegiada, es decir, posibilitando la interacción entre todos los participantes. Adicionalmente, los talleres procuran estar siempre conectados con la realidad que experimentan las personas que en ellos se forman.

En el caso particular de este ejercicio investigativo, esta descripción encaja perfectamente con lo que sucede en las empresas participantes: en el caso de E1, las personas que llegan a formarse son mecánicos de profesión, cuentan con años de experiencia desempeñándose laboralmente en este oficio, lo que garantiza que todos tienen ciertos conocimientos sobre los asuntos que se van a tratar. En el caso de E2, los colaboradores que se vinculan, de manera temporal, deben tener cierta experiencia, por lo menos afín, al cargo en el que se van a desempeñar. La escuela E2 los forma en los asuntos particulares que requieran manejar en el interior de la organización.

En segundo lugar, como característica propia de la metodología de taller, aparece la amplitud de recursos con los que se debe contar para desarrollar el trabajo, recursos que posibilitan una estructuración compleja, pero flexible. En el taller se debe poder contar con la información básica del tema que se está trabajando en forma de manuales, diccionarios, literatura especializada, bancos de datos y acceso a internet.



El lugar en el que se desarrolla el taller tiene gran importancia para la realización del mismo, ya que en él se trabaja intensamente durante períodos prolongados de tiempo. En este sentido, el taller aparece como una modalidad para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, un espacio lo más parecido posible a la realidad cotidiana de los participantes, donde se trabaja una tarea común, donde se elabora y se transforma algo para ser utilizado.

Otra característica propia de este tipo de experiencia educativa es la intencionalidad con la que se aborda, en relación con el aprendizaje. Suelen identificarse tres tipos de aprendizaje que se privilegian con esta metodología de trabajo: el aprendizaje orientado a la producción, que se da cuando el taller está organizado de tal manera que funciona orientado por el interés de los participantes de producir algún resultado relativamente preciso; el aprendizaje colegiado, que se produce gracias a un intercambio de experiencias con otros participantes que tienen una práctica de un nivel similar; y el aprendizaje innovador, que se logra como parte de un continuo desarrollo de la práctica, especialmente en relación con sistemas, procesos y productos.

En el caso particular de las organizaciones empresariales participantes en este ejercicio investigativo se encontró que, al tratarse de compañías que ofrecen productos de consumo masivo, una de las empresas procura que los procesos formativos de los empleados y colaboradores permitan alcanzar los tres tipos de aprendizajes mencionados para que cuenten con toda la información necesaria para desempeñarse adecuadamente en el interior de la misma organización y para que puedan ayudar a crecer la compañía. La otra empresa, por su parte, parece orientar sus talleres a la adquisición de los primeros dos tipos de aprendizajes y, de manera fundamental, al



primero de ellos: el orientado a la producción, en tanto el objetivo del proceso es el acoplamiento a la línea estandarizada de producción.

En este sentido, el taller resulta una vía excepcional para desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades, capacidades y conductas que permitan, a quienes participan de ellos, operar desde un conocimiento técnico y, al transformar objetos y procesos, cambiarse a sí mismos, es decir, formarse como miembros de una determinada organización empresarial.

Conviene resaltar que, en el interior de las organizaciones empresariales participantes en esta investigación, los talleres teórico-prácticos no sólo se asumen como experiencia educativa privilegiada, sino que éstos aparecen como técnica eficaz y replicable en las prácticas formativas que se desarrollan en el contexto empresarial. De hecho, las empresas parecen haber alcanzado un consenso tan sólido en cuanto a que el taller es esa técnica que permite, con mayor eficiencia y eficacia, la consecución de los objetivos de formación propuestos que los empleados, refiriéndose precisamente a los talleres teórico-prácticos que desarrollan, afirman:

La gente que más sabe de estas cosas [motocicletas] es Yamaha; la gente que más sabe de esto [motocicletas] es Suzuki. Entonces, lo que exista acá [en cuanto a los talleres teórico-prácticos que se desarrollan] es una copia de esas dos cosas que acabo de decir. Lo que existe acá es una copia a la que se le han ido quitando y poniendo cosas, acomodándolas, acomodándolas. Aprendimos de esas dos empresas y organizamos el trabajo acá de esta manera (E1E1MCM, 2015, p. 9).

La afirmación de E1E1MCM permite ver que la técnica a la que se recurre para formar a los empleados y colaboradores de la compañía, en el interior de la universidad de E1, es más una apropiación y adecuación de la estrategia en la que la empresa organiza y propone los temas y otros elementos que se requieran, de acuerdo con las particularizaciones que le interesa concretar.



Nos encontramos entonces con que el taller, además de las características descritas en cuanto experiencia educativa privilegiada en el contexto empresarial, resulta una técnica fácilmente replicable que permite satisfacer las necesidades educativas de dicho contexto. En este orden de ideas aparece también lo que E2AF1KLM refería en una entrevista, a propósito del porqué de la adopción del taller teórico-práctico como estrategia para adelantar los procesos de formación en el interior de la empresa:

Todo lo que vemos en otras empresas, a través de la red empresarial de la que hacemos parte, todo lo que nos ofrecen otras empresas que nos asesoran, lo que nos proponen los proveedores que vienen y nos acompañan, nosotros lo aprovechamos para retroalimentarnos y muchas de esas cosas las ponemos en funcionamiento dentro de la escuela. Así llegamos a organizar los talleres teórico-prácticos para trabajar la formación de los colaboradores de la compañía (E2AF1KLM, 2015, p. 3).

Este apartado da cuenta de que las organizaciones empresariales no trabajan aisladamente. En lugar de ello, se están organizando en redes que les permiten compartir información, experiencias y conocimientos para optimizar tanto los procesos como los resultados que obtienen. La persona entrevistada, incluso, explicita un poco más la información en cuanto a esta red:

De esta red hacen parte Yamaha, Suzuki, Auteco, Sofasa, Haceb y otras empresas que en este momento se me escapan. Todas estas empresas trabajamos juntas para encontrar nuevos referentes, nuevos desarrollos. A nosotros [la escuela E2] nos interesan estos apoyos porque a hoy, a julio 30 de 2015, apenas tenemos instalados unos pinitos, pero con la ayuda de estas empresas vamos a llegar a ser una universidad (E2AF1KLM, 2015, p. 16).

Esta afirmación resulta importante porque, además de nombrar algunas de las empresas que conforman la red de la que está hablando y de permitir comprender por qué en las empresas se encuentran elementos comunes en los procesos de transformación que experimentan, la persona



que habla termina afirmando que, con las ayudas que reciben de esta red, van a llegar a ser una universidad.

Recuérdese que, en repetidas oportunidades, se ha señalado que en esta organización empresarial ya se configuró una escuela, pero llegar a ser una universidad, según afirma E2AF1KLM, constituye un logro que la compañía quiere alcanzar en un período de tiempo no muy amplio.

Ahora miremos ¿cómo se dan las interacciones entre los participantes en las prácticas formativas que se desarrollan en las empresas participantes en esta investigación? El apartado que viene se dedica a mostrar lo que se encontró, en las empresas participantes en este ejercicio investigativo, en este sentido.

2.5 Las normas de convivencia como reguladoras de las interacciones formativas

“(…) tenemos que pactar los acuerdos sobre normas para la convivencia y el aprendizaje que vamos a manejar durante todo el curso”
(Entrevistado E1F1MCM)

“Las normas que rigen los talleres que vamos a desarrollar son (…)”
(Entrevistado E2F1JARO)

Puede decirse que las interacciones entre los sujetos que intervienen en las prácticas de formación que se desarrollan en las empresas participantes en esta investigación están reguladas por una serie de normas que se utilizan para facilitar la convivencia en el desarrollo de las actividades y, por esta vía, posibilitar la adquisición de los aprendizajes esperados para el mismo proceso formativo.



Estas normas se convierten en la posibilidad de garantizar, a todos y cada uno de los participantes en dichos procesos, que cuenten con condiciones en las que el respeto, la tolerancia y la posibilidad del ejercicio efectivo de derechos y deberes están asegurados.

De esta manera, las mencionadas normas adquieren un estatus que, en la práctica, las hace aparecer como de obligatorio cumplimiento para todos los sujetos que intervienen en la interacción formativa, tanto adentro de las aulas, como por fuera de ellas. Todos los participantes en las interacciones formativas tienen el deber de cumplirlas y hacerlas cumplir en todo momento, de tal manera que no se pueda afectar la sana convivencia en el interior de las instalaciones de la institución dedicada a la formación.

En términos generales, las dos empresas participantes en esta investigación comparten el criterio de acudir a este tipo de normas para regular las interacciones que se dan entre los sujetos que intervienen en el proceso formativo, aunque en una de ellas se encontró una elaboración mucho más compleja del asunto que en la otra.

Los siguientes apartados se dedican a mostrar lo que, en este sentido, se encontró en las empresas participantes en esta investigación.

2.5.1 Los acuerdos para la convivencia y el aprendizaje en la universidad E1

En el caso de la universidad de E1, el establecimiento de estas normas o Acuerdos sobre Normas de Convivencia y Aprendizaje (ANCA), que es como los denominan, se basa en dos valores: el del respeto, pensado en relación con las personas, los lugares y las cosas, y el de la



responsabilidad, entendida ésta como la respuesta personal que se espera en las actuaciones de los sujetos.

Para iniciar cada curso, el entrenador dedica un espacio importante de tiempo al establecimiento de los ANCA. En este espacio de tiempo se les muestran, a los técnicos en formación, las normas que la empresa exige que se cumplan para poder participar en el proceso formativo y se brindan los espacios para que ellos mismos propongan las que consideren pertinente agregar.

En este sentido, EIE1MCM decía a los técnicos en formación que iban a iniciar un curso de mantenimiento mecánico:

Frente a las personas, tenemos los siguientes ANCA:

- * Ser amable y educado con todas las personas, lo que incluye, obviamente, dirigirse a cada uno por el nombre propio, así que a eliminar la costumbre de usar apodos o remoquetes.
- * Atender, atentamente, las explicaciones e indicaciones del entrenador. Esto facilita todo el trabajo.
- * Mantener el celular en vibración o, preferiblemente apagado, para evitar interrupciones y salir a contestarlo únicamente en caso de urgencia.
- * Hacer un uso adecuado de la palabra: pedirla para intervenir, hacer intervenciones puntuales y oportunas y escuchar las intervenciones de los compañeros con el debido respeto.

¿Hay algún elemento que se nos queda por fuera y que ustedes quieran agregar?

Frente a los lugares... ojo, ojo:

- * Comportarse debidamente en cada lugar: una cosa es el cafetín en el receso y otra es el aula en la que desarrollamos el taller. Allá, se pueden consumir alimentos, aquí no. Cada cosa en su lugar porque... [los participantes responden: hay un lugar para cada cosa. Y todos se ríen].
- * Mantener limpias todas las instalaciones. Ustedes deben dejar los espacios en mejores condiciones de las que los encontraron. Si se le regó, trapea; si se le ensució, limpia. Aquí no van a venir a hacernos aseo. Eso es responsabilidad de cada uno de nosotros. La mejor manera de hacer aseo es no ensuciar. Pilas con eso y recuerden que la camisa debe estar blanca el viernes a las 5, cuando terminemos.



¿Algo que quieran agregar? No. ¿Estamos claros hasta aquí? Sigamos, entonces.

Frente a las cosas:

* Respetar las pertenencias de los demás... que no vaya a ocurrir ningún tropiezo con lo que cada uno deja en el locker. Que ninguno tenga que venir a poner la queja de que se me perdió el reloj, la billetera o algo así. Hasta ahora, no nos ha pasado, pero... me toca advertir.

* Manejar responsablemente las herramientas del puesto de trabajo evitando pasarlas de un puesto a otro, ya que todos los puestos están dotados de la misma manera. Obviamente, las herramientas de cada puesto, son de cada puesto y ahí deben quedar cuando terminemos... hay que chévere este destornillador y yo que no tengo... a la salida lo compran, muchachos... evitémonos momentos incómodos.

¿Algún otro acuerdo que ustedes quieran proponer? Aquí los proponemos, aquí los acordamos y todos, todos los cumplimos y los hacemos cumplir.

Frente a las responsabilidades, tenemos:

* Asistir a la totalidad de las sesiones de trabajo, respetando los horarios. Empezamos a las 7:30 a.m. así que, por favor, no lleguen a las 8 ni a las 8 y media. Las 7:30 son las 7:30. Mientras saludan, toman tinto y se ponen la camisa gastan 10 minutos, así que lleguen a las 7:15 o 7:20 a.m., por favor.

* Justificar las ausencias o retrasos por escrito. Ustedes ya saben cómo es lo del horario aquí. Esto es igual que cumplir la jornada laboral en el concesionario o en el centro de servicios.

* Ustedes deben traer camisilla blanca para ponerse, encima de ella, la camisa de la empresa. Ninguno puede estar aquí sin camisilla. Eso la empresa no lo permite.

* Utilizar adecuada y responsablemente las herramientas del puesto de trabajo, además de los elementos de protección en los momentos en los que se requiera. Nada de jueguitos de manos, ni esas cosas.

¿Falta algún acuerdo?

(Entrevistado E1E1MCM, 2015, p.2)

E1E1MCM presenta estos acuerdos de una manera divertida para los asistentes al taller, sin dejar de hacer énfasis en la seriedad de las mismas y en la importancia que tiene el respetarlas para facilitar tanto la convivencia como la consecución de los objetivos propuestos.

Nótese también que estas normas se denominan acuerdos y que E1E1MCM pregunta, en repetidas ocasiones a los participantes, si desean agregar alguna, lo que genera la idea de que se trata de una concertación entre el entrenador y los técnicos en formación en la que se tienen en cuenta unas normas mínimas que la empresa plantea.



Durante el desarrollo de los talleres, para llamar la atención de los participantes, el entrenador hace referencia a los ANCA y ellos entienden cuál es la razón específica por la que se les está llamando la atención.

En la escuela de la otra empresa participante en esta investigación también se manejan normas para regular las interacciones formativas. Algunas de éstas, incluso, coinciden con las de la universidad de E1, aunque el nivel de elaboración que se tiene, en este sentido, no es tan alto y tampoco hay un trabajo tan fuerte como el que, frente a dichas normas, se desarrolla en la universidad de la otra empresa.

2.5.2 Las normas que regulan las interacciones formativas en la escuela de E2

Como ya se dijo, en la escuela de E2 también se maneja una serie de normas para regular las interacciones entre los formadores y los futuros técnicos. En este sentido, E2F1JARO indicaba para iniciar un taller con futuros técnicos de la compañía que las reglas de juego o las normas que debían cumplir eran:

Atender atentamente las explicaciones sobre el tema que se va a trabajar. Hacer un uso adecuado de la palabra: pedirla para intervenir y escuchar las intervenciones de los demás con respeto. Plantear la totalidad de las dudas y preguntas que surjan durante el trabajo, de tal manera que los temas queden claros. Manejar responsablemente las herramientas del puesto de trabajo evitando pasarlas de un puesto a otro, ya que todos los puestos están dotados de la misma manera. Respetar los tiempos de cada fase del trabajo: atender a la teoría cuando corresponde y desarrollar la práctica en el tiempo estipulado para ello. Dejar el puesto de trabajo en mejores condiciones de las que tenía antes de empezar. (E2F1JARO, 2015, p. 2).

Es importante destacar algunas de las normas que E2F1JARO, el formador de E2, presenta a los futuros operarios de la compañía son similares a las que el entrenador de E1 presentaba a los



técnicos en formación. En esta oportunidad, sin embargo, no se cuenta con una estructura tan elaborada para la presentación de las normas a los participantes en el proceso formativo, ni se les brinda la oportunidad de proponer normas para regular las interacciones. Sólo se les enuncian, de manera rápida, las que se han establecido desde la empresa.

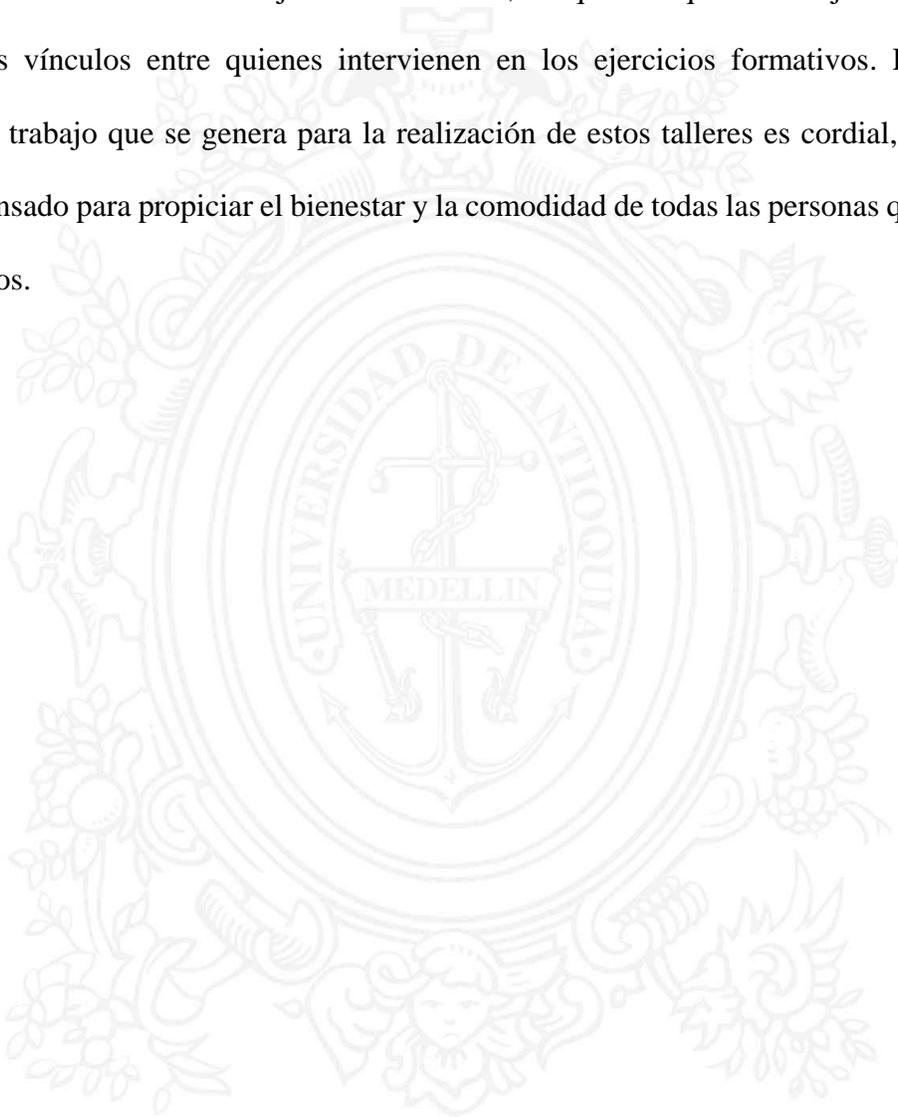
Como ya se dijo, la meta esencial del proceso formativo que se adelanta en el interior de las empresas participantes es la de formar sujetos que se identifiquen con cada una de esas compañías. Las normas con las que se regulan las interacciones formativas en cada una de ellas contribuyen a la demarcación de la identidad corporativa en cuanto a las maneras de proceder que se tienen en el interior de las mismas organizaciones empresariales.

A partir del constante respeto a las normas preestablecidas se genera un ambiente propicio para desarrollar el trabajo propuesto, lo que redundará en que, en el interior de ambas organizaciones empresariales, pudieran observarse interacciones caracterizadas por el respeto, la cercanía y la confianza.

De otro lado, en cuanto a las interacciones, más allá de las normas es importante resaltar que, al contar con un promedio de máximo ocho “estudiantes” (técnicos en formación u operarios, para ser precisos) por “profesor” (entrenador o formador, respectivamente) en las interacciones, pudo notarse que a quienes están al frente de los talleres teórico-prácticos les resulta relativamente sencillo acompañar de cerca los procesos que están adelantando quienes se están formando. Tanto entrenadores como formadores pueden aclarar las dudas que se van presentando durante la realización del trabajo práctico, lo que permite reforzar los conocimientos técnicos que deben adquirir los sujetos en formación. Entre todos, pueden compartir experiencias y anécdotas



relacionadas con los temas trabajados en el taller, lo que enriquece los ejercicios y permite estrechar los vínculos entre quienes intervienen en los ejercicios formativos. En general, el ambiente de trabajo que se genera para la realización de estos talleres es cordial, agradable, un ambiente pensado para propiciar el bienestar y la comodidad de todas las personas que intervienen en los mismos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



3. TENSIONES Y ENCUENTROS ENTRE LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DESARROLLADAS EN LA EMPRESA Y EL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA

Tras la caracterización de las prácticas de formación que se desarrollan en las dos empresas participantes en este ejercicio investigativo, se procede a mostrar algunas de las relaciones que pueden establecerse entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía. Para ello, se recurre a ubicarse justo en esa franja desde la que resulta posible vislumbrar las interceptaciones de nociones, conceptos, experiencias, intereses y luchas que pueden darse de manera bidireccional.

En pro de establecer tensiones y encuentros entre las prácticas de formación que se desarrollan en las empresas participantes en esta investigación y el campo pedagógico, resulta conveniente señalar que se identificaron tres elementos que permiten plantear encuentros entre los dos campos en cuestión: el primero, es el desplazamiento de la psicología por la pedagogía, que se está dando en las empresas, gracias al surgimiento de instituciones educativas en el interior de las organizaciones empresariales, lo que coincide con la utilización de la noción de formación en dicho contexto; el segundo, es la noción de diseño curricular que se utiliza expresamente en las empresas participantes y que permite pensar en la pedagogía como selección y organización de contenidos a trabajar en las prácticas formativas que allí se desarrollan; y el tercero, es la priorización de los talleres como estrategia educativa.

Al ser analizados, estos tres elementos permiten mostrar algunas de las tensiones que se generan entre las mencionadas prácticas y el campo pedagógico. A continuación, se desarrollan cada una de ellos.



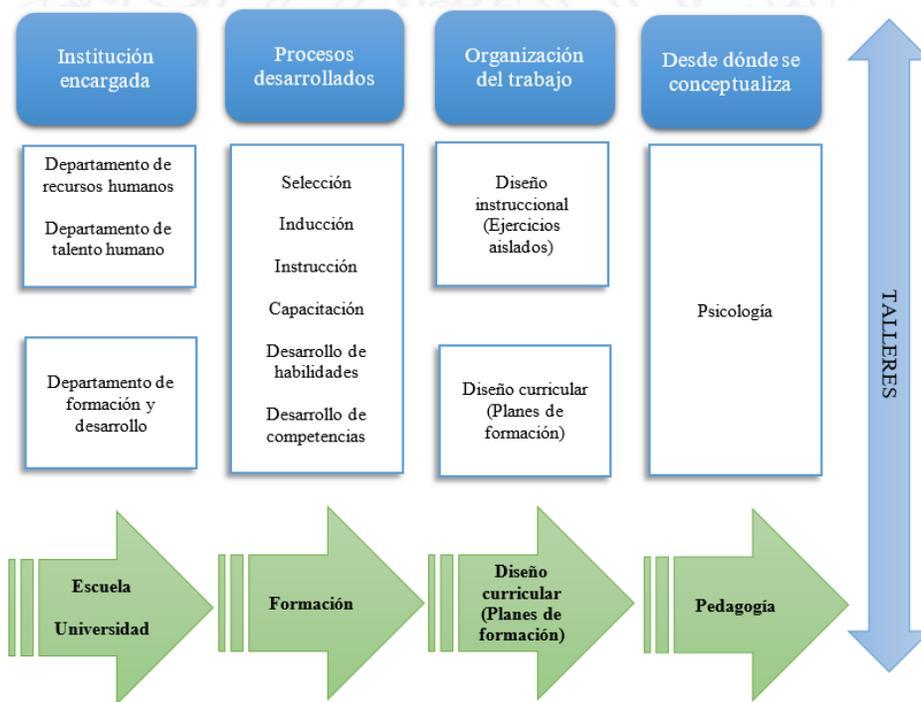
3.1 Formación en la empresa: de la psicología a la pedagogía en el contexto empresarial

Aunque resulta claro que las prácticas de formación que se desarrollan en las empresas participantes en este ejercicio investigativo parecen cumplir con los criterios de elegibilidad pedagógica que propone Flórez (2005) para distinguir una teoría pedagógica de otra que no lo sea, en tanto que dichas prácticas cuentan con: una meta esencial de formación claramente definida (criterio 1), una caracterización del proceso formativo que se pretende seguir (criterio 2), experiencias educativas privilegiadas en el proceso (criterio 3), regulaciones que permiten enmarcar y cualificar las interacciones (criterio 4) y, métodos y técnicas replicables en la práctica educativa (criterios 5), no por ello puede decirse que, en el contexto empresarial, exista una conceptualización propiamente pedagógica, ya que el discurso que allí se maneja se ha construido desde diferentes campos entre los que sobresale una notable influencia de la psicología, que soporta las teorizaciones que allí se han elaborado sobre las ideas de capacitación, instrucción y de desarrollo de habilidades y competencias.

Tradicionalmente, los procesos de planeación y ejecución de ejercicios tendientes a posibilitar ciertos aprendizajes en los empleados de las organizaciones empresariales se lideraban desde lo que suele conocerse como departamentos de recursos humanos (Sikula, 1991; Wayne y Noe, 1995), que luego adquirieron la denominación de departamentos de talento humano (Milkovich y Boudrew, 1994 y Chiavenato, 2002) y posteriormente, se conocieron como departamentos de formación y desarrollo humano (MAPESS, 2005 y Golcher, 2006); dichos departamentos han estado bajo la orientación de profesionales de la psicología que han asumido la tarea de conceptualizar y formalizar los trabajos que allí se desarrollan: procesos de selección de



personal, ejercicios de inducción para los empleados que llegan a las empresas y planear y ejecutar ejercicios de instrucción, de capacitación y ejercicios para posibilitar el desarrollo de habilidades y competencias. Sin embargo, puede mostrarse que las organizaciones empresariales están en un tránsito hacia lo pedagógico, a través de la noción de formación. Gráficamente este tránsito puede representarse de la siguiente manera:



Fuente: Elaboración propia

Cuando en la empresa se empieza a hablar de formación aparecen las instituciones educativas (universidad y escuela) en el interior de las mismas organizaciones empresariales y, con ellas, el interés por formalizar los procesos que se van a desarrollar (planear, ejecutar y evaluar los procesos formativos de los empleados y colaboradores) desde un campo diferente al de la psicología: el de la pedagogía.



Para comprender el fenómeno e identificar las tensiones entre las prácticas de formación empresarial y el campo pedagógico, se retoman las respuestas que ofrecieron los sujetos entrevistados cuando se les interrogó por la concepción de pedagogía que se maneja en el interior de las organizaciones empresariales para las que laboran.

Una de las personas entrevistadas a la que se le planteó la pregunta, respondió:

¿Que para esta organización qué es la pedagogía? Ay hermanito por Dios, ahí sí jodidos. Es que estamos hablando de cosas que vos ya sabés: la pedagogía no es nuestro campo; lo de nosotros es otra cosa. De pedagogía es mejor que vayás a preguntar en la rectoría de la universidad. Ellas allá, al frente de todo este cuento, son las que nos van a poner a hablar de pedagogía. Yo, sinceramente, de eso, todavía no sé. (E1E1MCM, 2015, p. 19).

Esta respuesta evidencia un vacío, en tanto lo pedagógico aparece únicamente como responsabilidad y compromiso de unos sujetos: quienes dirigen la universidad que se constituyó para adelantar los procesos formativos de los empleados y colaboradores de la compañía. Lo que afirma E1E1MCM, encargado de desarrollar los talleres en esta empresa, permite mostrar que quien orienta las prácticas de formación no va más allá del saber técnico posee y desea exponer en su ejercicio. En este mismo sentido se encuentra la respuesta de la persona encargada de desarrollar los talleres en la otra organización empresarial participante en esta investigación:

(...) pues yo sí prefiero pasar en esta pregunta, porque yo conocimientos de pedagogía no he tenido y, entonces, no sabría cómo responder. Si a mí me hubieran dado inducciones o capacitaciones sobre pedagogía yo te daría alguna respuesta. Pero como yo de eso no sé, lo mejor es que preguntés en la dirección de la escuela. Allá sí te sabrán responder eso. ¿Listo? (E2F1JARO, 2015, p 16).

Ambos entrevistados afirman no estar en condiciones de responder la pregunta y señalan que quienes pueden hacerlo son las personas que están al frente de las instituciones educativas



(universidad y escuela) que se configuraron para adelantar los procesos formativos de los empleados, lo que encaja con lo que ya se ha señalado: en las empresas participantes en esta investigación todavía no se cuenta con una conceptualización muy fuerte en torno a la pedagogía y ésta aparece como el compromiso de las personas que dirigen las instituciones educativas que se han constituido en las empresas. Así las cosas, los sujetos que orientan los procesos formativos no consideran, en su quehacer, la reflexión sobre las prácticas formativas que adelantan, lo que los ubica en el lugar de ejecutores de un programa diseñado por otras personas.

Lo anterior permite sostener que, en la empresa, lo pedagógico se centra en un sujeto y este hecho limita la conceptualización pedagógica a lo que dicho sujeto proponga, lo que implica que la pedagogía no sea un asunto propio de quienes orientan las prácticas formativas en tanto ellos mismos, al ser interrogados, afirmaron no saber de eso. De esta manera se observa una distancia entre la pedagogía y el sujeto que “la pone en escena”, lo que da lugar a que la pedagogía en el contexto empresarial aparezca reducida al diseño de los planes de formación que allí se manejan. Así, lo que se aprecia en las empresas participantes en esta investigación es, más bien, una instrumentación de la pedagogía, con todas las implicaciones que ello acarrea.

Desde el campo pedagógico, puede retomarse a Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverri, Alberto Martínez, Stella Restrepo y Humberto Quiceno (1998), quienes señalan que la instrumentación de la pedagogía equivale a “la reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje” (p. 6) y es una de las consecuencias que se deriva del intento adelantado por las denominadas ciencias de la educación, a principios del siglo XX, por hacer de la educación una ciencia.



Parece ser que, para la empresa, este hecho es precisamente el que le permite retomar la noción de pedagogía para proponer las prácticas formativas que en ella se están desarrollando mediante la creación de una universidad o una escuela. Como se presentó en el capítulo anterior, las prácticas de formación se reducen a procedimientos y no implican la reflexión de quien funge como maestro (entrenador o formador). En dichas prácticas se evidencia lo que Zuluaga et al. (1998) denominan como subordinación de la pedagogía, en tanto ésta recibe un papel subalterno que se reduce a lo que se verifica en el aula de clases (las clases -en este caso los talleres-, el programa y el examen).

Lo anterior permite comprender que mientras para la empresa la instrumentación de la pedagogía no es un problema, para los pedagogos es precisamente lo que hay que superar en cuanto ellos proponen que la pedagogía se constituya como un campo disciplinar en el cual el maestro rompe con la instrumentación de su práctica mediante la reflexión de la misma. Con esto no se quiere decir que los instructores no reflexionen sobre lo que ocurre en sus prácticas de formación, sino que estas reflexiones no son relevantes para ellos, en tanto en las entrevistas nunca aluden a ellas y mucho menos las reconocen como acciones pedagógicas, en primera instancia porque, como ellos mismos dicen, no los han capacitado en pedagogía (E2F1JARO, 2015, p 16).

En este sentido, la pedagogía se asume como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas”. (Zuluaga, 1999, p. 144) y se distancia de la tecnología educativa en la que “(...) los manuales son los contenidos que se procesan en objetivos instruccionales, reduciendo la enseñanza de las ciencias a procesos de aprendizaje”. (Zuluaga, 1999, pp. 10-11).



La posición de estos autores en relación con la pedagogía, reclama el protagonismo del maestro en la construcción de la misma como campo de conocimiento, hecho que en el contexto empresarial no se ha propuesto. Incluso, pareciera que los propios agentes que desarrollan las prácticas formativas vean tal reflexión como innecesaria, ya que para ellos su experticia en el tema es suficiente, tal como puede apreciarse en lo que comenta E1E1MCM:

Lo que pasa es que yo soy una persona mayor: 71 años para ser exactos, y llevo más de 50 años trabajando con motores. Los conocimientos que tengo sobre estos temas, junto con las experiencias que he vivido en tantos años de trabajo y las anécdotas que puedo contar me ubican en una posición de privilegio. Eso me ha convertido como en una especie de referente dentro de esta Universidad (E1E1MCM, 2015, p 21).

Esta instrumentación de la pedagogía encaja con el hecho de que quienes fungen como maestros en las prácticas de formación que se desarrollan en el contexto empresarial (entrenadores y formadores) son sujetos que poseen un saber experto en un campo particular pero que carecen de cualquier acercamiento a la pedagogía y en este sentido, aparece una tensión evidente entre las prácticas de formación que desarrollan y lo que se propone en el campo pedagógico, en el cual se invita permanentemente al maestro a reflexionar sobre su quehacer, para generar saber pedagógico.

En términos de Eloísa Vasco (1995), puede afirmarse que cuando el maestro tiene la posibilidad de reflexionar sobre su labor, de generar y hacer más explícito el saber propio que se manifiesta en su quehacer cotidiano, se desarrolla un nuevo saber. Es así como se genera el saber pedagógico que se constituye en un constructo producido mediante un trabajo de cuestionamiento y reflexión sobre la misma práctica. En este sentido, esta autora asegura que el saber pedagógico es el objeto y punto de partida de la pedagogía y en esta lógica es necesario comprender y responder los interrogantes que lo conforman: qué, a quién o a quiénes, para qué y cómo enseñar.



De esta manera puede sostenerse que, en la configuración de las prácticas de formación que se desarrollan en las empresas participantes en esta investigación, el ejercicio de reflexión sobre el quehacer no hace parte de la labor de quienes fungen como maestros; en estas empresas la pedagogía es una acción planificada por un experto, una persona ajena a la misma práctica formativa. Así las cosas, se constata una diferencia entre lo que se está comprendiendo en dichas empresas por pedagogía y lo que los teóricos del campo pedagógico han construido. Pues la apuesta en el campo pedagógico es por la profesionalización de los actores que la ejercen, en este sentido se le otorga protagonismo al maestro como productor de saber pedagógico.

3.2 El diseño curricular en la formación que se ofrece en el contexto empresarial

En el tránsito hacia la pedagogía que se viene dando en la empresa, puede encontrarse otro elemento que permite hablar del encuentro entre el contexto empresarial y el campo pedagógico propiamente dicho. Ese elemento es la noción de diseño curricular que se está utilizando en las empresas para referirse al ejercicio de estructuración de los contenidos que se trabajan con los empleados y colaboradores de las organizaciones empresariales en pro de que éstos alcancen ciertos aprendizajes.

Esta noción permite recordar que en el campo pedagógico (y más precisamente en la tradición pedagógica anglosajona), las discusiones sobre el qué enseñar se han agrupado en torno al concepto de currículum, que inicialmente estuvo centrado en los fines y contenidos de la enseñanza pero que luego se amplió para darle cabida a otros elementos.



Como se mostró en el capítulo anterior, en cada una de las empresas participantes se evidencia la existencia de planes de formación concebidos de maneras diferentes: mientras que en una de ellas se recurre a una estructuración por áreas, niveles y cursos para dicho plan, en la otra se organiza retomando una serie de procesos que le son propios a la empresa. Ambas maneras de proceder pretenden lograr una serie de objetivos observables y medibles que tienen como fin último hacer que los procesos de la empresa sean más eficientes.

Las respuestas que las personas entrevistadas ofrecieron frente a la pregunta por los mecanismos que utiliza la empresa para verificar si el proceso formativo de los empleados y colaboradores está posibilitando la consecución de los objetivos propuestos permiten sostener lo que se acaba de asegurar en este sentido:

Lo que conozco de la universidad es que, en ese sentido, nos pone una meta anual de cuántos técnicos y comerciales debemos formar, cuántos técnicos y cuantos asesores comerciales se deben capacitar en el año, es decir, el proceso formativo, la consecución de los resultados, el alcance de los objetivos esperados, todo eso está cuantificado, todo eso hay que poder medirlo (E1AA1DCM, 2015, p. 19)

En esta respuesta, E1AA1DCM hace referencia a asuntos de corte cuantitativo: datos, numéricos, que permitan expresar porcentajes, que se puedan organizar en tablas, que generen estadísticas, etc., no hay ninguna alusión o referencia a asuntos de corte cualitativo. De la misma manera ocurre en la otra empresa, donde la persona entrevistada afirma que allí todo es cuantitativo y que se utilizan indicadores:

Una vez se establece el objetivo que se tiene desde cualquiera de las otras áreas o desde la misma área de formación, ese objetivo va ligado a una medición o a un indicador. Nosotros, después de que culmina el taller, hacemos un proceso de seguimiento por medio de indicadores. Todo es cuantitativo. Entonces todo lo que tiene que ver con lo formativo se evalúa por medio de indicadores (E2AF1KLM, 2015, p. 18)



Ahora bien, si se revisa el concepto de currículo planteado y discutido en el campo pedagógico, se encuentra que éste puede relacionarse con el discurso empresarial en tanto que, como afirman Martiniano Román Pérez y Eloísa Díez López (2005), en cierto momento de la historia y como respuesta de la escuela ante la demanda de tecnologización que le planteara el modelo fordista de producción (trabajo técnico en cadena), propio de la segunda revolución industrial de finales del siglo XIX, surgieron diversas propuestas curriculares de corte conductista que durante muchos años ocuparon un lugar de privilegio. Pérez y Díez sostienen que:

La industria aplica modelos tayloristas centrados en tareas y la organización escolar también, con una clara división de funciones (escuela como empresa). Desde la perspectiva curricular se incorporan conceptos tales como planificación - programación basados en objetivos y formas concretas de evaluación. Todo ello centrado en lo observable, medible y cuantificable tal como se pone de manifiesto en los objetivos operativos. En la práctica se concreta en una secuencia de tareas (métodos - actividades) para aprender contenidos (limitados y poco complejos) (Pérez y Díez, 2005, p. 24)

Las propuestas curriculares que comportan las características mencionadas suelen estar arraigadas en la concepción de que la educación puede planificarse con antelación y que los objetivos que se esperan alcanzar con ella deben ser precisos y predeterminados, lo que implica una cuidadosa selección de los contenidos a abordar y de las actividades a desarrollar para favorecer los aprendizajes. De esta manera, el currículo aparece como una técnica que debe orientarse a garantizar mayor eficiencia en los aprendizajes y mayores logros en los procesos de los aprendices. De ahí la importancia de ocuparse del diseño del mismo.

Ahora bien, asumir el currículo o el diseño curricular como una técnica para garantizar eficientemente ciertos resultados encaja con la idea de la tecnología educativa que se desarrolló en el apartado anterior como tensión entre las prácticas de formación que se desarrollan en las



empresas participantes en esta investigación y el campo pedagógico propiamente dicho y permite, además, pensar en las personas que están al frente de las instituciones educativas, las cuales se han configurado en el interior de las empresas como esos expertos que diseñan el currículo para que quienes fungen como maestros se limiten a ejecutarlo. Con Julián de Zubiría Samper (2014), se puede señalar que:

Este tipo de diseño se basa en autores que propusieron asimilar la educación al proceso de la fábrica y que concluyeron que el papel del docente era análogo al del obrero en ésta, y que, en lugar de ponerse a pensar, al docente se le debería preparar para implementar una técnica eficiente que ayudara al logro de los objetivos de aprendizaje previstos (...) (Zubiría, 2014, p.115)

Entre los teóricos más reconocidos que pueden nombrarse en el enfoque en que se asume el currículo de una manera instrumental, es decir, como una técnica para conseguir propósitos preestablecidos puede mencionarse a Ralph W. Tyler (1999), Hilda Taba (1993) y Benjamin Bloom (1997). Ellos coinciden en que lo relevante es poder concretar el aprendizaje en forma de conductas, ya que de esta manera resulta fácil precisar los objetivos buscados y determinar si ocurrió o no el aprendizaje deseado, lo que implica que los maestros, o quienes fungen como tales, deban asumir funciones esencialmente operativas que los hacen aparecer como ejecutores subordinados de un plan de trabajo diseñado por unos expertos.

Con lo que se ha mostrado hasta aquí, puede decirse que hay una afinidad entre la noción de currículo asumida por la educación a mediados del siglo XX y la que asume la empresa para programar sus prácticas de formación a través de las instituciones educativas que se configuran en su interior. En este sentido, la corriente de diseño curricular que se sigue en las empresas participantes podría considerarse como fiel vocera de un modelo pedagógico en el que los

ejercicios de reflexión y análisis son adelantados por sujetos expertos de la pedagogía, pero ajenos a las prácticas formativas que ellos mismos diseñan. De allí que, en estas empresas, los términos más asociados al trabajo de diseño curricular sean los de determinar objetivos medibles y observables, búsqueda de la eficiencia y la eficacia y programar el currículo.

3.3 Los talleres teórico-prácticos como estrategia educativa

En el capítulo anterior se hizo referencia a los talleres teórico-prácticos como estrategia educativa privilegiada y como técnica eficaz y replicable que se utiliza para trabajar en pro de la consecución de los objetivos propuestos para los procesos formativos que se desarrollan en el interior de las empresas participantes en esta investigación. En este momento se presenta la manera en la que se pueden relacionar los talleres de las prácticas de formación desarrolladas en las empresas y el campo pedagógico propiamente dicho.

Para alcanzar objetivos de aprendizaje que en la empresa se consideran fundamentales (conocimientos, métodos, técnicas y habilidades) los talleres se han considerado la mejor estrategia educativa. Para comprender esto es importante retomar la respuesta de E2AF1KLM frente a la pregunta por la concepción de pedagogía que se maneja en la empresa para la que labora:

¿Pedagogía? Bueno, nosotros aplicamos más el tema de la andragogía dentro de la compañía. Para nosotros, los talleres que se desarrollan aquí deben estar enfatizados, muy, muy enfocados en lo vivencial que van a afrontar los operarios, ¿cierto? Entonces, los talleres están pensados desde cómo aprende el adulto: más por observación o por asociación que por una charla o una cátedra. Eso lo dejamos como último recurso ¿cierto? O como recurso inicial para poder desprender de ahí todo el taller, toda la metodología que se va a utilizar. Entonces el tema de pedagogía aquí en la escuela lo podemos definir como la antesala que tenemos para cualquier taller, para poder llegar a la andragogía y desarrollar el taller con los colaboradores. (E2AF1KLM, 2015, p. 14).



Lo dicho por E2AF1KLM evidencia cierto nivel de conceptualización en torno a la pedagogía y permite comprender que en el contexto empresarial se recurre al taller como estrategia educativa en tanto que en él se privilegia el aspecto activo sobre el pasivo para el desarrollo del aprendizaje en los participantes, lo que concuerda con lo que John Dewey (1962) expresa al referirse a la manera en la que aprenden las personas:

Las ideas (procesos intelectuales y racionales) son también resultado de la acción y se desarrollan para controlar mejor la acción. Lo que llamamos razón es primariamente la ley de la acción ordenada o efectiva. Tratar de desarrollar la capacidad de razonamiento, la capacidad del juicio, sin referencia a la selección y ordenación de los medios en acción, es el error fundamental de nuestros actuales métodos de tratar este punto. (Dewey, 1962, p. 6)

La idea de que se aprende haciendo con la que se orientan los talleres suele relacionarse con metodologías de corte constructivista en las que el acento está puesto en el aprendizaje práctico, concreto y pragmático, por tanto, los talleres se diseñan para que el aprendiz experimente previamente lo que le podría ocurrir en una situación real. En el caso de las empresas participantes, quien orienta el taller no es un pedagogo, es un sujeto que ha experimentado los procesos y las realidades concretas en relación a eso que pretende que experimenten los aprendices. Por eso para estos instructores son más importantes las anécdotas, las casuísticas que las teorías sobre el tema.

Lo anterior requiere ser confrontado a la luz de las reflexiones pedagógicas que Dewey, Freinet, Montessori y otros adelantaron a principios del siglo XX en las que abogaban por una pedagogía práctica, experiencial y vivencial. Sin embargo, en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la actualidad se sigue privilegiando los contenidos de orden teórico, sobre los prácticos. Así lo expresa el profesor José Joaquín García García (2006) en el texto titulado *Premodernidad, modernidad y postmodernidad frente a la concepción de educación:*



A pesar de los esfuerzos por implementar las prácticas propias de la modernidad en las aulas clase, es preciso decir que lo que aún reina en la educación de muchos de nuestros países, incluido Colombia, es la educación memorística propia de la premodernidad. Debido a ello por ejemplo, los alumnos que han estudiado la naturaleza eléctrica de la materia y los principios de la termodinámica son incapaces de explicar el funcionamiento de la televisión, un foco de luz, la radio, un motor de cuatro tiempos o un refrigerador común. (García, 2006, p 4.)

Al parecer, en el campo empresarial las prácticas de formación han logrado privilegiar los aspectos prácticos. Una posible explicación podría ser que los desarrollos técnicos, se transfieren centrándose en los aspectos prácticos y minimizando las explicaciones teóricas. Es importante aclarar que esto depende del rol que se ocupe el funcionario de la organización. Por lo anterior el taller en la empresa es una estrategia fundamental.

Ahora bien, si se tiene en cuenta la clasificación de modelos de pedagogía empresarial que desarrolla Mónica del Carmen Meza Mejía (2005), en el trabajo titulado *Modelos de pedagogía empresarial*, podría sostenerse que, en el caso particular de la universidad de E1, dichos talleres pueden asociarse con el modelo del aprendizaje organizacional, ya que en ellos se impone la idea de que el conocimiento es la ventaja competitiva que distinguirá a las organizaciones en la sociedades del Siglo XXI, mientras que los desarrollados en la escuela de E2 concuerdan con el modelo industrial, en tanto siguiendo la estructura de la fábrica industrial, buscan como único fin anular cualquier diferencia individual para garantizar la eficacia del sistema industrial, por medio de la división del trabajo. Lo anterior permite sostener que las empresas participantes acogen diferentes modelos de pedagogía empresarial para orientar las prácticas formativas que desarrollan atendiendo a la finalidad misma que cada una persigue: recuérdese que en el caso de la universidad de E1 se pretende formar técnicos que ayuden a crecer la compañía, mientras que en el caso de la



escuela de E2 se pretende insertar a los operarios, debidamente entrenados, en la línea estandarizada de producción.

Esta reflexión permite mostrar un asunto importante que hasta ahora no se ha señalado: los participantes en los talleres que se estudiaron para la realización de esta investigación comportan una diferencia que puede ayudar a explicar asuntos relacionados con los contrastes encontrados en cuanto a las mismas. En el caso de la universidad de E1 los técnicos en formación son personas foráneas a la empresa (colaboradores) que van a ofrecer atención al público brindado el soporte técnico, mientras que en el caso de la escuela de E2, los operarios son las personas que laboran en la línea de producción de los bienes que produce y comercializa la empresa. Esta diferencia permite comprender mejor las razones por las cuales se asocia cada caso con un modelo de pedagogía empresarial diferente.

Esto permite comprender también las razones por las cuales la asociación de lo que ocurre en cada una de estas organizaciones empresariales con los modelos pedagógicos de los que se habla en el campo pedagógico no es la misma para las dos empresas. Mientras que las prácticas formativas que se desarrollan en la universidad de E1 pueden considerarse como cercanas al modelo pedagógico constructivista en tanto que en ellas se “(...) orienta la enseñanza y el currículo hacia la formación de ciertas habilidades cognitivas, que se consideran más importantes que el contenido, científico o no, en el que se desarrollan” (Flórez, 2005, p. 191), las prácticas formativas que se desarrollan en la escuela de E2 encajan mejor con el modelo pedagógico conductista en tanto que en este modelo lo que se pretende es lograr “(...) el modelamiento meticuloso de la conducta productiva de los individuos” (Flórez, 2005, p. 182).



Lo anterior permite sostener que en la empresa se tiene claridad sobre la importancia de los objetivos que se pretendan alcanzar con cada práctica particular a la hora de la estructuración de todo el proceso formativo: para atender al público se requieren sujetos capaces de interactuar con los usuarios de las marcas que comercializa la compañía, de ofrecer la información que ellos demandan y de brindar el soporte técnico adecuado, según la necesidad de cada caso; para desempeñarse laboralmente en una línea estandarizada de producción se requiere conocer detalladamente los pasos que se siguen en el punto específico en el que se esté trabajando. En ambos casos, la pretensión es que las cosas se hagan con la mayor eficiencia y eficacia posible.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



4. A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL

Tanto el análisis de las entrevistas y las observaciones que nutrieron este ejercicio investigativo como las discusiones que se plantearon a partir de esos mismos elementos, permiten sostener que entre los discursos sobre formación que se usan en el marco pedagogía empresarial y los discursos sobre formación que se han construido en el campo pedagógico pueden identificarse tensiones y encuentros que tienen repercusiones importantes en uno y otro contexto.

El trayecto recorrido en este ejercicio investigativo admite sustentar que los encuentros entre las prácticas de formación que se desarrollan en las empresas participantes y el campo pedagógico propiamente dicho están dados básicamente desde dos elementos: el concepto de currículo y la implementación de los talleres como estrategia educativa.

Los desarrollos que la empresa ha alcanzado en relación con estos dos elementos le han posibilitado la configuración actual de los procesos formativos que desarrolla y la han llevado a realizar el movimiento al que ya se hizo alusión en términos de giro hacia la pedagogía. Dicho movimiento coincide con el hecho de que las personas que están al frente de las instituciones educativas que se han configurado en el interior de las empresas para adelantar los procesos formativos sean expertos en pedagogía y permite advertir que la empresa reconoce la existencia de un campo desde el que es posible fundamentar y formalizar las prácticas de formación que allí están desarrollando.

Este reconocimiento constituye una oportunidad importante para la pedagogía, en términos de la consolidación de un campo de profesionalización pedagógica que no sólo se ocupe de la



formación de maestros para la escuela, sino que permita formar, de manera específica, pedagogos que se desempeñen en escenarios como el contexto empresarial, que estén en condiciones de repensar y replantear los procesos de formación y de enseñanza que se desarrollan en el interior de las empresas.

De otra parte, encontrar que las empresas participantes adoptan dos modelos de pedagogía empresarial diferentes para orientar las prácticas formativas que desarrollan y que dichas prácticas pueden asociarse con modelos pedagógicos diferentes, posibilita señalar las tensiones entre los discursos de formación que se usan en la empresa y los que se han construido desde el campo pedagógico.

Como ya se mostró, en el caso de las empresas participantes en este ejercicio investigativo, se encontró cierta instrumentalización de la pedagogía y esta es, quizás, la tensión más fuerte que puede señalarse, en tanto la noción de campo conceptual de la pedagogía surgió precisamente como un intento para evitar dicha instrumentalización. El profesor Juan Felipe Garcés Gómez (2002) defiende esta idea cuando expresa:

La noción de campo conceptual, pues, es producto no de un trabajo centrado en la fundamentación epistemológica o en la participación en el debate sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía, sino de un trabajo en el cual se pretendía diseñar una institución formadora de maestros que pudiera evitar la instrumentalización de la pedagogía – generalmente convertida en un ‘hacer cómo’ – y pudiera relacionar, desde la investigación, al maestro con las producciones pedagógicas nacionales e internacionales en la actualidad, sin olvidar la tradición pedagógica con sus conceptos y problemas. (Garcés, 2002, p. 1).

Finalmente, puede señalarse que el aporte de la pedagogía empresarial al campo pedagógico se puede encontrar en la apuesta por los talleres, en tanto con la utilización de los



misimos: la empresa sigue aportando a la discusión que se ha dado y se sigue dando en relación con procurar unos aprendizajes desde la práctica, tal como ella lo materializa, lo lleva a cabo de manera exitosa; por su parte, el aporte de la pedagogía al campo empresarial estaría en contribuir a repensar el currículo y posibilitar ir más allá de la instrumentalización de la pedagogía.

Sin duda, se requiere iniciar la articulación de los investigadores del campo pedagógico con los sujetos encargados de liderar los procesos formativos de las empresas para poder diseñar con ellos planes de formación que permitan orientar a futuros profesionales que quieran ingresar a las empresas a ocupar el lugar de pedagogos empresariales. Con ello se darían las condiciones para conceptualizar en relación a la empresa como escenario de actuación pedagógica desde el campo de la pedagogía estableciendo el diálogo que con insistencia propone el profesor Jesús Alberto Echeverri (2009) en su trabajo doctoral sobre el campo pedagógico.

De otro lado, en esta investigación se logra identificar que a pesar de que la pedagogía está desarrollándose en campos distintos, se sigue vinculando a la lógica de la escolaridad en tanto en las dos empresas que participaron de la investigación se proyectaron a configurar instituciones educativas: una escuela y una universidad, con lo que se vislumbra claramente la necesidad de un diálogo entre los investigadores del campo pedagógico con los sujetos encargados de dichas propuestas formativas en el campo empresarial.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



REFERENCIAS

- ACODESI. (2003). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá D. C.: Editorial Kimpres.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Benavides, O. (2002). *Competencias y competitividad: diseño para organizaciones latinoamericanas*. Colombia, Mc. Graw Hill.
- Bloom, B. (1997). *Taxonomía de los Objetivos de la Educación*. Marfil.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Editorial Itsmo. Madrid.
- Cárdenas, A. y Gómez Becerra, M. P. (2011). Estado del arte en pedagogía empresarial (1990-2010). Colombia. Universidad de la Sabana.
- Cardona, J. y Calderón, G. (2006). El impacto del aprendizaje en el rendimiento de las organizaciones. *Cuadernos de Administración PUJ*. Vol. 9 N°. 32.
- Castañeda, D. I. (2004). Estado del arte en aprendizaje organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en Facultades de Psicología, Ingeniería Industrial y Administración de Empresas en Bogotá, entre los años 1992 y 2003. *Acta Colombiana de Psicología*, (11), pp. 23 - 33.
- Chiavenato, I. (2002). *Gestión del talento humano*. Mc. Graw-Hill, Bogotá.



Deleuze, G. (1987). Foucault. Barcelona. Editorial Paidós.

Dewey, J. (1962). *Mi credo pedagógico*, trad. L. Luzuriaga, Buenos Aires, Losada.

De la Torre, I. (1997). La formación y las organizaciones: los Acuerdos Nacionales de Formación Continua. *Revista Reis*, (77-78), pp. 15 - 33.

De Pablo, P. y Trueba, B. (1994) *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos*. Madrid, Escuela Española.

Echeverri, A. (2009). Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Universidad del Valle.

Faure, E. et al. (1972). *Aprender a ser, la educación del futuro*. UNESCO. Ed. Castellana: Alianza Editorial S. A., Madrid: 1973.

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw Hill.

Flórez, R. y Vivias, M. (2007). *La formación como principio y fin de la acción pedagógica*. Revista de Educación y Pedagogía. Vol. XIX. Número 47. P. 165 - 173.

Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto/The Hermeneutics of the Subject: Cursos Del College De France, 1981-1982/Lectures at the College De France, 1981-1982* (Vol. 237).

Ediciones Akal.

Garcés, J. (2002). El campo conceptual de la pedagogía, aproximaciones a un debate necesario. Colombia: Universidad de Antioquia.



- García, J. (2006). *Premodernidad, modernidad y postmodernidad frente a la concepción de educación*. Unipluriversidad, 6 (2), 57-64.
- García Ordóñez, D. (2013). *Ad+ Pack innovar en pauta publicitaria. Propuesta empresarial para pauta en empaques*. Pontificia Universidad Javeriana.
- García, S., Guerras, L. A., y Rico, M. (2007). La decisión de invertir en la formación de los empleados. Un análisis en la empresa industrial española. *Ayala, JC. (Coordinador). (2007): Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. pp. 3694-3709.
- MAPESS. (2005): *Perfil de Recursos Humanos da Administração Pública*. Ed. de Luanda.
- Maldonado, M. (2006). *Las competencias, una opción de vida: metodología para el diseño curricular*. Ecoe Ediciones.
- Martínez Boom, A. (s.f.). *Teoría pedagógica: una mirada arqueológica a la pedagogía*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Melo, J. O. (1997). *Ciudad, educación e historia: a propósito de Medellín*. Publicado en Cuatro Escuelas Sociales: Familia, Escuela, Ciudad, Medios de Comunicación. Medellín: EDUCAME/Corporación Región.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
- Meza, M. (2005). Modelos de Pedagogía Empresarial. *Revista Educación y Educadores*, (8), pp. 77 - 89.



- Milkovich, G. T., y Boudreau, J. W. (1994). *Dirección y Administración de Recursos Humanos: Un enfoque de estrategia*. Addison-Wesley Iberoamericana.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley y Sons, Ltd.
- Pérez, M. y Díez, E. (2005). *Diseños curriculares de aula en el marco de la sociedad del conocimiento*. Editorial EOS.
- Ramírez, J. R., y García, S. (2004). La gestión por competencias y el impacto de la capacitación. *Editorial de Ciencias Sociales, La Habana*.
- Rodríguez, J. (2006). Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad. *Revista de Cultura Pensar Iberoamérica*, (9), pp. 47-62.
- Sáenz, J. (2006). Desconfianza, civilidad y estética: Las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994 - 2003). *Revista de estudios sociales*, (23), pp. 11-22.
- Sikula, A. (1994): *Administración de recursos humanos. Conceptos prácticos*. Editorial Limusa, México.
- Simons, M. y Maschelein, J. (2014). *Defensa de la Escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores
- Taba, H. (1993). *Elaboración del curriculum*. Buenos Aires: Troquel Editorial.

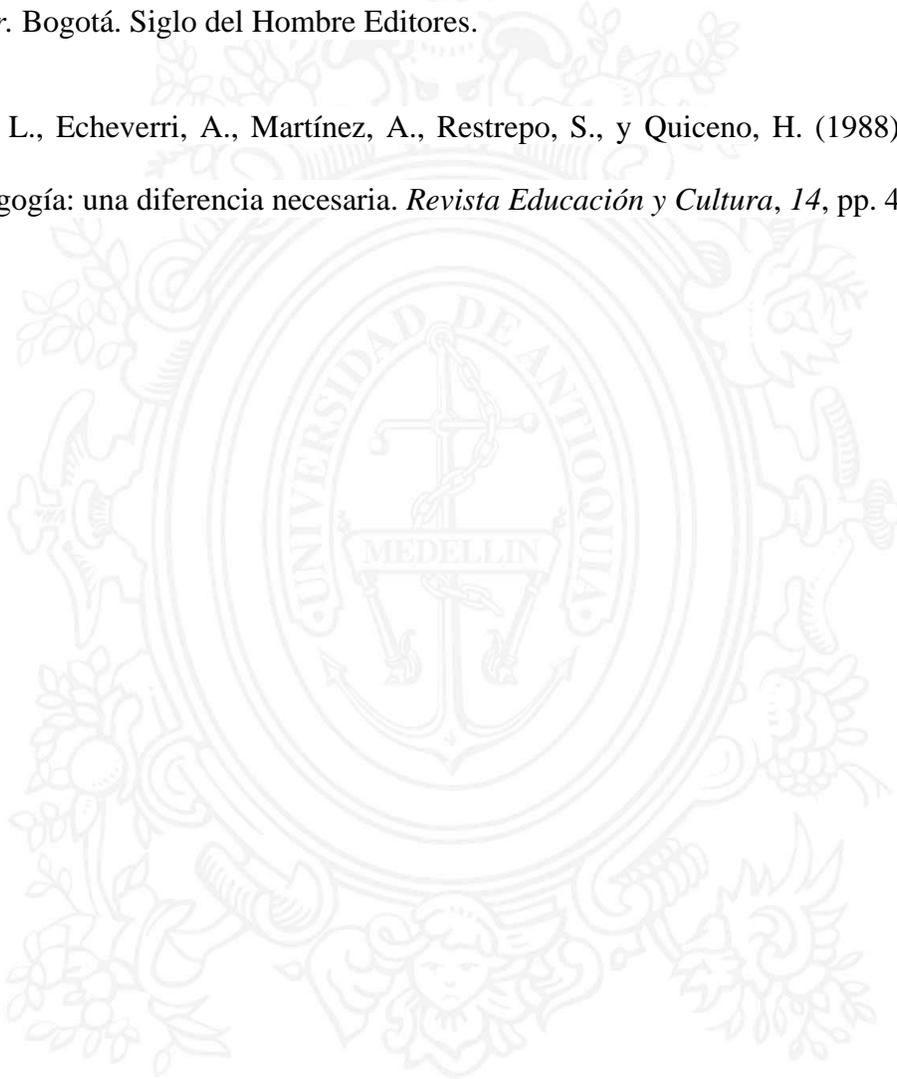


- Thompson, J. B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica en la era de la comunicación de masas*. Editorial Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Tyler, R. y de Vedia, E. M. (1999). *Principios Básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Vargas Guillen, G. (S. F.). *Epistemología de la Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasco, E. (1995). *Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vélez, O. L. y Galeano, M. E. (2000). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Villamizar, A. (2008). *Estado del arte sobre el aprendizaje individual en relación con el organizacional - Ventajas y desventajas*. Colombia. Universidad Javeriana.
- Villarini, A. (2001) *Teoría y práctica del pensamiento sistemático y crítico*. Ed. OFDP. Puerto Rico.
- Wayne, R. y Noe, R. M. (2005). *Administración de recursos humanos*. Pearson Educación.
- Yin, R. K. (2013). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Zubiria, J. (2014). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Magisterio editorial.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia. La historicidad de la Pedagogía: La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá. Foro Nacional por Colombia.



_____. (1999). Pedagogía e historia. *La historicidad de la Pedagogía: La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.

Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, 14, pp. 4-9.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



ANEXOS

Anexo A. Guía de observación

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Nombre de la investigación: Prácticas de formación en la pedagogía empresarial: tensiones y encuentros con el campo pedagógico.

Paradigma de la investigación: Hermenéutico o interpretativo.

Tipo de investigación: Estudio de caso.

Técnica: Observación

Instrumentos: Guía de observación

Objetivo general de la investigación:

Analizar las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín para comprender algunas de las relaciones que pueden establecerse entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía.

Objetivo específico:

Caracterizar las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín.

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Proyecto:	Prácticas de formación en la pedagogía empresarial: tensiones y encuentros con el campo pedagógico.
Observador:	Juan Diego Naranjo Isaza
Lugar:	
Situación:	
Tipo de práctica (clase, taller, conferencia, etc.)	
Tema:	
Objetivo de la observación:	Caracterizar las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín.
Instrucciones:	



ASPECTO	DATOS DE LA OBSERVACIÓN
Lugar, hora y duración del desarrollo de la práctica. Medios (recursos, ayudas, materiales, etc.) y mediaciones en torno a estos medios.	
Claridad sobre las intencionalidades formativas de la práctica desarrollada.	
Estrategias, actividades, procedimientos, situaciones que se utilizan en el proceso de formación	
Aspectos críticos y favorables para alcanzar los objetivos propuestos.	
Interacciones entre los sujetos que participan del proceso	
Comentarios generales del observador.	





Anexo B. Guion de entrevista



GUIÓN DE ENTREVISTA

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL ENTREVISTADO

Nombre completo del entrevistado¹: _____

Cargo que ocupa en la empresa: _____

Tiempo que lleva en el cargo: _____

Formación Académica: _____

Experiencia Laboral: _____

1. ¿Cómo está estructurado el plan de formación de esta empresa?
2. ¿Cuáles son las metas que se propone esta empresa en el proceso formativo de sus empleados?
3. ¿Qué ofrecen los procesos de formación de esta empresa que no se ofrece en las instituciones de educación básica y media, técnica, tecnológica y/o universitaria?
4. ¿Qué tipo de estrategias utilizan en el proceso de formación de los empleados?
5. ¿Cómo define la organización el tipo de estrategias que deben utilizarse?
6. ¿Cómo se dan las interacciones entre los sujetos que participan en el proceso de formación?
7. ¿Qué mecanismos utiliza la empresa para verificar si el proceso formativo está posibilitando la consecución de los objetivos esperados?
8. ¿Cómo se lleva a cabo la cualificación del proceso formativo que se le ofrece a los empleados de esta organización empresarial?
9. ¿Cómo podrían replicarse en otros contextos algunos de los métodos y las técnicas utilizadas en el proceso formativo que desarrolla esta empresa?
10. Para esta organización ¿Qué es la Pedagogía?

¹ El nombre sólo será utilizado para establecer la relación, ya que el compromiso ético implica respetar tanto la confidencialidad como el anonimato, por lo que no se utilizarán nombres propios a la hora de la elaboración del informe de investigación.



Anexo C. Ficha de análisis documental

Nombre de la Investigación: Prácticas de formación en la pedagogía empresarial: tensiones y encuentros con el campo pedagógico.

Objetivo General: Analizar las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín para comprender algunas de las relaciones que pueden establecerse entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín.
- Describir las relaciones que pueden establecerse entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía.

REFERENCIA	Estructuración del plan de formación	Metas del proceso formativo de la empresa	Estrategias que se utilizan en el proceso formativo	Interacciones entre los sujetos participantes	Concepción de la Pedagogía que se adopta	OBSERVACIONES



Anexo D. Consentimiento informado

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN INVESTIGACIÓN

NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN: Prácticas de formación en la pedagogía empresarial: tensiones y encuentros con el campo pedagógico.

INVESTIGADOR:

Juan Diego Naranjo Isaza

juannaranjo321@gmail.com

320 666 92 64 - 316 744 16 06

Estudiante Maestría en Educación

Línea de Formación: Formación de Maestros

Grupo de investigación: Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia

DESCRIPCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN

En el contexto colombiano, cada vez resulta más evidente que la pedagogía rebasa las fronteras del lugar que por siglos apareció como su "escenario natural": la escuela. Este fenómeno, ha generado manifestaciones que pueden relacionarse con el surgimiento de discursos como el de los *Ámbitos no formales de la educación*, el de la *Educación Social* o el de la *Sociedad Educadora*, entre otros, que permiten dar cuenta de una gran multiplicidad de escenarios en los que se adelantan prácticas tendientes a educar.

Para el caso particular del ejercicio investigativo que aquí se plantea, la mirada se centrará en el contexto empresarial, en tanto que en él se viene utilizando la expresión "*Pedagogía Empresarial*" para referirse a una serie de prácticas que allí se desarrollan con la finalidad de "*Formar*" a los empleados.

A continuación se presentan los objetivos que pretenden alcanzarse con el desarrollo de esta investigación.

OBJETIVO GENERAL: Analizar las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín para comprender algunas de las relaciones que pueden establecerse entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Caracterizar las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín.
- Describir las relaciones que pueden establecerse entre dichas prácticas y el campo de la pedagogía.

Como propuesta metodológica, se abordará una investigación con un enfoque cualitativo, ubicada en el paradigma Hermenéutico o interpretativo. Por su componente explicativo, este paradigma permite incluir las diferentes voces y perspectivas de los autores que hablan de las prácticas de pedagogía empresarial. Igualmente se tiene en cuenta que la intencionalidad de dicho paradigma es descubrir los significados de las cosas, interpretar los escritos, las palabras, los textos, entre otros, conservando la singularidad y el contexto del que forman parte. Los instrumentos de recolección de información de esta investigación, serán: la observación, las entrevistas y la revisión documental.

CONDICIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de las condiciones éticas para este estudio se encuentran las siguientes:

- **Secreto Profesional:** la investigación garantiza el anonimato de los participantes debido a la importancia y respeto a la dignidad y valor del individuo, además el respeto por el derecho a la privacidad. El investigador se compromete a no informar en su publicación los nombres de los participantes ni otra información que permitiese su identificación.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN INVESTIGACIÓN

- **Derecho a la no-participación:** los participantes, al estar informados de la investigación y el procedimiento, tienen plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a prescindir de su colaboración cuando a bien lo consideren.
- **Derecho a la información:** los participantes podrán solicitar la información que consideren necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recopilación de datos y la proyección y/o socialización de la investigación, cuando lo estimen conveniente.
- **Remuneración:** los fines de la presente investigación son eminentemente formativos, académicos y profesionales y no tienen ninguna pretensión económica. Por tal motivo la colaboración de los participantes en ella es totalmente voluntaria y no tiene ningún tipo de contraprestación económica ni de otra índole.
- **Divulgación:** la devolución de los resultados será presentada (por escrito u oralmente) a las instituciones participantes para que sean conocidos por la comunidad. Los resultados de la investigación serán divulgados al interior de la Universidad de Antioquia y posiblemente en publicaciones académicas. En cuanto a la necesidad de tomar fotos y realización de videos para la divulgación y/o publicación, estas serán autorizadas por los participantes. No obstante en estos procesos el secreto profesional se mantendrá sin que se pudiera dar lugar al reconocimiento de la identidad.
 - **Acompañamiento:** El investigador contará con el acompañamiento de un asesor asignado por el Grupo de Investigación: *Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*, de la Universidad de Antioquia, quienes brindarán la asesoría teórica, metodológica y ética pertinente para la realización del trabajo.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, identificado (a) con el documento de identidad que relaciono al pie de mi firma, certifico que he sido informado (a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso de mi participación en la investigación, sus objetivos y procedimientos; que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación, contribuyendo en la fase de recolección de la información. Soy conecedor (a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y para abstenerme de colaborar cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna. De la misma manera, afirmo que me ha quedado claro que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada y que, de ninguna manera, se pondrá en riesgo mi seguridad física, psicológica o laboral.

FIRMA PARTICIPANTE
C.C.

FIRMA INVESTIGADOR
C.C.



Anexo E. Consentimientos informados diligenciados

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Daniela Carvajal MARIN, identificado (a) con el documento de identidad que relaciono al pie de mi firma, certifico que he sido informado (a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso de mi participación en la investigación, sus objetivos y procedimientos; que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación, contribuyendo en la fase de recolección de la información. Soy conocedor (a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y para abstenerme de colaborar cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna. De la misma manera, afirmo que me ha quedado claro que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada y que, de ninguna manera, se pondrá en riesgo mi seguridad física, psicológica o laboral.

Daniela Carvajal M
FIRMA PARTICIPANTE
C.C. 1152683635


FIRMA INVESTIGADOR
C.C. 75'146643

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo MARCO CORZO MESA, identificado (a) con el documento de identidad que relaciono al pie de mi firma, certifico que he sido informado (a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso de mi participación en la investigación, sus objetivos y procedimientos; que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación, contribuyendo en la fase de recolección de la información. Soy conocedor (a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y para abstenerme de colaborar cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna. De la misma manera, afirmo que me ha quedado claro que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada y que, de ninguna manera, se pondrá en riesgo mi seguridad física, psicológica o laboral.


FIRMA PARTICIPANTE
C.C. 8.257527 HNE


FIRMA INVESTIGADOR
C.C. 75'146643



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Karina Feal Misas, identificado (a) con el documento de identidad que relaciono al pie de mi firma, certifico que he sido informado (a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso de mi participación en la investigación, sus objetivos y procedimientos; que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación, contribuyendo en la fase de recolección de la información. Soy conocedor (a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y para abstenerme de colaborar cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna. De la misma manera, afirmo que me ha quedado claro que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada y que, de ninguna manera, se pondrá en riesgo mi seguridad física, psicológica o laboral.

Karina Feal Misas
FIRMA PARTICIPANTE
C.C. 1152438416

[Firma]
FIRMA INVESTIGADOR
C.C. 75'446.643

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo JORGE ARMANDO DEJO OJAYA, identificado (a) con el documento de identidad que relaciono al pie de mi firma, certifico que he sido informado (a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso de mi participación en la investigación, sus objetivos y procedimientos; que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación, contribuyendo en la fase de recolección de la información. Soy conocedor (a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y para abstenerme de colaborar cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna. De la misma manera, afirmo que me ha quedado claro que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada y que, de ninguna manera, se pondrá en riesgo mi seguridad física, psicológica o laboral.

JORGE ARMANDO DEJO O.
FIRMA PARTICIPANTE
C.C. 1.128.469357

[Firma]
FIRMA INVESTIGADOR
C.C. 75'446.643



Anexo F. Ficha de tematización

Nombre de la investigación: Prácticas de formación en la pedagogía empresarial: tensiones y encuentros con el campo pedagógico.

TIPO DE DOCUMENTO Sistematización de Experiencia: Entrevista		N° de Ficha: _____	
DATOS BIBLIOGRÁFICOS: Entrevista a _____ Código: _____ Fecha: DD _____ MM _____ AA _____ Hora: _____			
LOCALIZACIÓN DEL DOCUMENTO: Archivo del proyecto: Entrevistas			
TEMAS: Caracterización de las prácticas de formación que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín			
CONTENIDO TEXTUAL	Palabras que insinúan Características de las prácticas formativas:	Palabras que insinúan Sujetos: Instituciones: Saberes: Conceptos: Nociones: Objetos:	Palabras que insinúan Nuevas configuraciones de Sujetos:
COMENTARIOS O AMPLIACIONES:			



Anexo G. Matriz para triangulación de información



The screenshot shows an Excel spreadsheet with the following structure:

- Row 1:** Title: **ANÁLISIS DE DATOS: • Caracterizar las prácticas de pedagogía empresarial que se desarrollan en dos empresas con presencia en la ciudad de Medellín.**
- Row 2:** Headers: **Ficha Número**, **CÓDIGO DEL ARCHIVO**, **DESCRIPCIÓN O APARTES TEXTUALES**, **CATEGORÍA**, **OBSERVACIONES**
- Rows 3-7:** Empty data rows for data entry.

The spreadsheet interface includes the following elements:

- Menu Bar:** Archivo, Inicio, Insertar, Diseño de página, Fórmulas, Datos, Revisar, Vista.
- Home Tab (Inicio):** Includes options for font (Calibri, size 11), text alignment, and styles (Normal, Bueno, Incorrecto, Neutral, Cálculo, Celda de co..., Celda vincul..., Entrada, Notas, Salida).
- Formulas Tab (Fórmulas):** Includes Autosuma, Rellenar, Ordenar y filtrar, and Buscar y seleccionar.
- Worksheet Tab:** 'Caracterización' is selected, with 'Relaciones' as an adjacent tab.
- Status Bar:** Shows 'Listo', '100%' zoom, and system time '5:25 p. m. 16/11/2015'.