

Larghi, Alberto Luis

La capacitación informal en la oficina judicial

**Tesis para la obtención del título de posgrado de
Especialista en Derecho Judicial y de la Judicatura**

Director: Andruet, Armando S.

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



UCC

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Especialización en Derecho Judicial y de la Judicatura

Director: Dr. Armando S. Andruet (h)

Trabajo final para optar al grado académico de

Especialista en Derecho Judicial y de la Judicatura

La capacitación informal en la oficina judicial

Autor: Alberto Luis Larghi

Director: Dr. Carlos Alberto Lista

Córdoba, 16 de diciembre de 2018

Contenido

Proyecto de investigación 5

Introducción	5
Objetivos generales	7
Objetivos específicos	7
Impacto de la investigación propuesta	8
Marco teórico	12
Antecedentes	14
Metodología de la investigación	16
El cuestionario	18

Informe final 23

La capacitación en el ámbito judicial	23
El análisis de los datos	31
Los modos de la capacitación informal.....	34
Opiniones y creencias de los agentes judiciales sobre la capacitación informal	51
El rol de la reflexión en la capacitación informal	53

La función de la reflexión en las actividades de los agentes del Poder Judicial	58
La reflexión como acto colectivo en el Poder Judicial	63
El aspecto volitivo en el saber informal	69

La delegación en el Poder Judicial.....	72
Los aportes de la capacitación informal	77
Las falencias de la capacitación informal	79
El rol de las escuelas judiciales en el terreno de la capacitación informal.....	79

Conclusiones	83
---------------------------	-----------

Bibliografía	85
---------------------------	-----------

Proyecto de investigación

Introducción

Cuando en las instituciones judiciales se piensa en capacitación, rara vez se incluye a los procesos informales por los cuales los agentes judiciales, mientras trabajan, van aprendiendo los saberes que hacen a sus roles. Como reseñan investigaciones a las que se ha tenido acceso -y a las que se acudirá infra-, el propio ámbito de trabajo judicial cumple una función importante cuando se trata de la formación: “... el ámbito de formación profesional por excelencia lo brinda la misma institución (ámbito laboral), en cuanto ambiente de modelación de prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de formas de interacción socio profesionales”¹.

¹ Marensi, Inés. (2002). Un nuevo enfoque pedagógico para la capacitación judicial en América Latina. En *Sistemas Judiciales* nº1, p. 28. Recuperado de <http://www.sistemasjudiciales.org/index.mfw/23>.

En una de las investigaciones a la que se tuvo acceso –sobre los magistrados en particular- se apuntó: “los jueces se han formado y se forman adecuadamente en el país por medio de un proceso de socialización (entendido en sentido técnico como el aprendizaje no deliberado, que surge por mera participación en estructuras socioculturales). El trabajo actual del juez, para el que ha pertenecido al sistema desde empleado o secretario, se aprende a partir de la visibilidad del desempeño de los roles que otros ejercen, tanto como por la delegación indebida de funciones de la que fueron beneficiarios, o por especial interés en su formación”².

La propuesta de esta investigación es, entonces, identificar cuáles son las prácticas por las cuales tiene lugar el proceso de capacitación informal. Se cree que la identificación de dichas prácticas, la detección de las fortalezas y debilidades inherentes a las mismas y, en un ulterior estadio, la formulación de propuestas para la consecuente articulación con los programas de las escuelas judiciales, puede contribuir a mejorar el proceso de capacitación -entendido integralmente-, y a que los programas de las escuelas judiciales ganen profundidad y eficacia.

² Fucito, Felipe. (1995). La capacitación de los jueces. En La Ley 1995-A, p. 745.

Objetivos generales

- 1) Conceptualizar la capacitación informal como proceso específico de formación profesional.
- 2) Releva las características propias de la capacitación informal en las oficinas judiciales.
- 3) Proponer herramientas para lograr una mejor articulación entre la capacitación formal y la informal en el marco integral de la capacitación judicial.

Objetivos específicos

- 1) Identificar las prácticas que son resultado de procesos de capacitación informal que se desarrollan en las oficinas judiciales seleccionadas.

2) Determinar qué opiniones y creencias tienen los agentes que serán entrevistados (magistrados, funcionarios y empleados) acerca de la capacitación informal.

3) Conocer los principales aportes y falencias de la capacitación informal, tal como se desarrolla en las oficinas del Poder Judicial cordobés.

4) Proponer herramientas para fortalecer los aportes y salvar las falencias de la capacitación informal.

5) Determinar qué acciones se pueden tomar desde las escuelas judiciales para contribuir con la capacitación informal.

6) Formular propuestas para que quienes están a cargo de cada oficina puedan valerse –a su favor y en favor de la institución que integran-, del proceso de capacitación informal.

Impacto de la investigación propuesta

La capacitación de los operadores judiciales es un objetivo prioritario de las instituciones judiciales. Ha sido recogida en las reformas constitucionales más recientes. En el caso de Córdoba, en el art. 166 inc. 3 del texto constitucional, que pone a cargo del Tribunal Superior de Justicia la creación de una escuela judicial.

Además, en lo que respecta específicamente al Poder Judicial cordobés, el Código de Ética para Magistrados y Funcionarios en su apartado 3.11 asigna el carácter de regla ética a la capacitación. Se prescribe en tal cuerpo que “La dedicación también requiere preparación, actualización y perfeccionamiento profesional en quien tiene responsabilidades en el servicio de justicia y que debe reflejarse en la calidad de sus resoluciones”.

Se presencia, entonces, un escenario en el cual la capacitación ha ganado un merecido rol central. Ahora bien, aunque obvio, no se puede dejar de destacar que la capacitación tiene como sus destinatarios a recursos humanos, a saber, el conjunto de agentes que integran el Poder Judicial.

Desde tal perspectiva, si se quiere que la capacitación resulte efectiva, es necesario que todos los agentes tomen conciencia que su función no es solo la reproducción ritual de prácticas, sino además -y fundamentalmente-, la innovación y transformación de tales prácticas para el mejor cumplimiento de los objetivos laborales. Se espera entonces que este trabajo realice un aporte para que quienes trabajan en la justicia tomen conciencia de su participación en los procesos de capacitación, cambio y mejora. “[...] los cambios serán puestos en marcha por hombres y mujeres concretos, que si no modifican sus patrones de conducta, volverán ilusorias las otras innovaciones. Por lo tanto, el problema y la solución es

básicamente un problema de personas. Si ellas no cambian su “mentalidad”, entonces no habrá reforma judicial”³.

Por otro lado, no debe olvidarse que el poder judicial, en su carácter de institución, da lugar a que las prácticas de sus agentes respondan no solo a las necesidades de servicio, sino que también, en determinadas circunstancias, sean determinadas por intereses organizacionales. Estos intereses son demandas para el automantenimiento del sistema, e implican -hasta cierto extremo- “la adecuación de los comportamientos y decisiones de los operadores judiciales a los intereses y necesidades de la estructura y procesos organizacionales”⁴.

Desde una similar perspectiva, en otro trabajo se señala: “Generalmente el ingresante al Poder Judicial está más dispuesto a tirar por la borda todo lo que pudo haber aprendido –mal o bien- dentro de las escuelas de derecho para absorber lo más pronto posible las rutinas, los trámites y los secretos de la organización a la que ingresó. Él intuye, no sin razón que su estabilidad laboral y su éxito dependerán

3 Binder, Alberto. (2002). Los oficios del jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial. En *Sistemas Judiciales* n°1, p. 34 Recuperado de www.sistemasjudiciales.org/index.mfw/23.

4 Lista, Carlos. (1999). ¿Administración de justicia o administración de tensiones?: un enfoque teórico multidimensional. En Juan Carlos Agulla (Compilador), *Ciencias sociales: presencia y continuidades*, p. 369. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.

mucho más de ese conocimiento y de su capacidad de adaptarse a él y admitirlo como la cultura oficial”⁵.

Se asume que muchos de tales comportamientos, que obedecen, como se dijo, a intereses organizacionales, son transmitidos y se reproducen por los mecanismos informales de capacitación. Su potencial identificación puede resultar provechosa para su contención dentro de límites razonables.

⁵ Binder, Alberto. (2002). Los oficios del jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial. En *Sistemas Judiciales* nº1. Recuperado de www.sistemasjudiciales.org/index.mfw/23.

Marco teórico

La mayoría de la literatura que ha abordado la temática se refiere a la capacitación en el puesto de trabajo en empresas y organizaciones del ámbito privado. Se entiende -sin embargo- que no resulta antojadizo sostener que lo que fue pensado para el ámbito privado también pueda resultar útil en el sector público. Una de las obras que servirá para formular propuestas en esta investigación es “La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos”⁶.

Dice el autor en tal texto que el ambiente cultural de la institución conlleva un importante potencial socializador, y que mucho de lo que se aprende, se aprende haciendo. “Hay una fuerte tendencia –quizás por el peso de lo escolar- a asociar capacitación con trabajo en el aula, incluso para temáticas que perfectamente podrían aprenderse en el puesto de trabajo. El problema principal del aula como paradigma de aprendizaje es que genera, tanto en el participante como en el

⁶ Gore, Ernesto. (2004). La educación en la empresa. Buenos Aires: Granica.

instructor, la fantasía de que lo que allí se aprende se ‘aplica’ luego en el lugar de trabajo. Lo tramposo aquí es la palabra ‘aplica’, que sugiere una traslación fácil de un espacio al otro. En realidad, aplicar nuevos conocimientos a la situación de trabajo es incomparablemente más difícil que entender lo que dice el instructor, o que resolver acertijos didácticos del aula. Significa cambiar hábitos, roles, formas de relación, y en la mayor parte de los casos, los espacios de poder entre las personas”⁷.

Para atrapar la singularidad de la institución judicial, el marco teórico se ha integrado con los trabajos de Binder, Fucito, Lista y Marensi a los que se hizo referencia más arriba; las investigaciones a las que tales trabajos, a su vez, remiten; y todo otro estudio significativo al que se ha accedido en el curso de la investigación.

⁷ Gore, Ernesto. (2004). La educación en la empresa, p. 154. Buenos Aires: Granica.

Antecedentes

El principal disparador de esta investigación fue el artículo titulado “Un nuevo enfoque pedagógico para la capacitación judicial en América Latina”⁸. Tal investigación comienza resaltando la notoria expansión de la capacitación judicial en el continente (posgrados, congresos, escuelas judiciales, proyectos de cooperación internacional, etc.). Sin embargo -resalta la autora- es necesario “reflexionar” y “dar sentido” a tal expansión. Desde tal lugar –continúa- la capacitación debe convertirse en una real y potente herramienta de gestión institucional, abandonado el papel un tanto “decorativo” que en muchos casos parece caracterizarla.

Entre los problemas que en la actualidad afectan a la capacitación judicial, la autora presenta el siguiente: “la escasa o nula preocupación por los procesos informales de capacitación”. Señala al respecto que “situándonos ahora por fuera de los espacios de aprendizaje intencionalmente definidos (cursos, seminarios,

⁸ Marensi, Inés. (2002). Un nuevo enfoque pedagógico para la capacitación judicial en América Latina. En *Sistemas Judiciales* n°1, p. 28. Recuperado de <http://www.sistemasjudiciales.org/index.mfw/23>.

etcétera), una visión restringida de la educación profesional nos remitiría a la siguiente clasificación: la universidad primero y el ámbito institucionalizado de capacitación judicial después, son los espacios destinados a la formación de los operadores judiciales, mientras que la institución laboral (juzgados, tribunales, fiscalías, defensorías, etc.) se convierten en el campo de aplicación de los conocimientos aprendidos”.

Al parecer de la autora, tal división es abstracta y falaz. “Lo llamativo es entonces que la capacitación judicial no incluya como objeto de estudio y campo de acción el proceso de formación que los operadores reciben en el ámbito institucional en el que se desempeñan”. Destaca Marensi que “el ámbito de formación profesional por excelencia lo brinda la misma institución (ámbito laboral), en cuanto ambiente de modelación de prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de formas de interacción socio profesionales”.

El proceso de socialización profesional, para la autora, implica “una forma particular de vincularse con la autoridad; rutinas y rituales como unidades repetitivas de acción y matrices de significados que regulan la distribución del espacio y del tiempo, y determinan qué es prioritario y qué es legítimo”.

Metodología de la investigación

1) Tipo de análisis: cualitativo⁹.

2) Unidades de análisis¹⁰: las oficinas de los juzgados de primera instancia del Poder Judicial de Córdoba que tienen competencia en asuntos civiles. En los casos de juzgados que tengan más de una competencia (interior provincial), el estudio se limitó a la oficina civil. Esta restricción tuvo como finalidad homogeneizar la unidad de análisis, eliminando variables cuyo comportamiento esté asociado con la competencia (penal, laboral, etc.). Los entrevistados fueron 18 (6 jueces, 6 funcionarios, 6 empleados, en iguales cantidades de capital y del interior).

9 Rodríguez Gómez Gregorio, Gil Flores Javier, García Giménez Eduardo. (1999). Metodología de la investigación cualitativa, p. 62. Granada: Aljibe.

10 Rodríguez Gómez Gregorio, Gil Flores Javier, García Giménez Eduardo. (1999). Metodología de la investigación cualitativa, p. 90. Granada: Aljibe.

3) Técnicas de recolección de datos: para cumplir con los objetivos de la investigación se utilizaron cuestionarios semiestructurados autoadministrados¹¹, previo contacto personal con cada entrevistado. La decisión de incluir a jueces, funcionarios y empleados fue para tratar de establecer -sí los datos así lo mostraban- de qué manera la posición jerárquica incidiría sobre la opinión con relación al tema de investigación.

4) Procesamiento y análisis de datos¹²: los datos recolectados se sometieron a un análisis cualitativo de carácter interpretativo. La redacción del informe final incluye la sistematización de la información recolectada y su análisis, además de propuestas que puedan significar aportes para las escuelas de capacitación judicial.

11 Rodríguez Gómez Gregorio, Gil Flores Javier, García Giménez Eduardo. (1999). Metodología de la investigación cualitativa, p. 185. Granada: Aljibe.

12 Rodríguez Gómez Gregorio, Gil Flores Javier, García Giménez Eduardo. (1999). Metodología de la investigación cualitativa, p. 219. Granada: Aljibe.

El cuestionario

El cuestionario se envió en todos los casos por e-mail, y estaba compuesto por un texto introductorio al tema y el cuestionario propiamente dicho:

El cuestionario que encontrará más abajo corresponde a una investigación sobre aprendizaje informal en el Poder Judicial. Tal investigación es llevada a cabo para cumplimentar con el trabajo final de la Especialización en Derecho Judicial y de la Judicatura de la UCC.

El aprendizaje informal: generalmente la idea que tenemos del aprendizaje se reduce a aquel que obtenemos en un aula, con una persona al frente que imparte conocimientos. No es tal el objeto de esta investigación; en este caso nuestro interés se centra en los procesos no escolares o no planeados. Estos procesos ocurren en la dinámica organizativa misma, sin que exista un rol predefinido en lo que hace a la instrucción. Además, son procesos simultáneos al trabajo, el que por tal razón también debe entenderse como un contexto educativo, aunque por lo cierto menos visible (Gore, “La Educación en la Empresa”, p. 196, Ed. Granica).

Creemos que cuando en las instituciones judiciales se piensa en capacitación, pocas veces se incluye a los procesos informales por los cuales los agentes judiciales, mientras trabajan, van aprendiendo los saberes que hacen a sus roles. Sin embargo, investigaciones a las que hemos tenido acceso han concluido que en la justicia el ámbito de formación profesional por excelencia lo brinda la misma institución (ámbito laboral), en cuanto ambiente de modelación de prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de formas de interacción socio-profesionales (Marensi, “Un nuevo enfoque para la capacitación judicial en América Latina”, en *Sistemas Judiciales* 1).

La propuesta de la investigación es, entonces, identificar cuáles son las prácticas que en la institución judicial contribuyen al aprendizaje informal. Se cree que la identificación de dichas prácticas, la detección las fortalezas y debilidades del proceso de transmisión y, en un ulterior estadio, la formulación de propuestas para la consecuente articulación con los programas de las escuelas judiciales, puede contribuir a mejorar el proceso de capacitación de la institución judicial entendido en forma integral.

Cuestionario

Al responder las preguntas que a continuación se le formulan, por favor reflexione a partir de su propia experiencia. Si ya tiene una trayectoria profesional, no se limite a su cargo actual.

Indique por favor a continuación dónde se encuentra la sede de su trabajo y su cargo:

lugar de trabajo

ciudad de Córdoba

otras sedes fuera de la ciudad de Córdoba

cargo

magistrado

funcionario

empleado

Preguntas

1. Por favor indique qué tareas en su experiencia cómo operador judicial ha debido llevar a cabo sin haber recibido capacitación formal previa para el desarrollo de las mismas.

1a. ¿Cómo obtuvo los conocimientos y habilidades que fueron necesarios para llevar adelante tales tareas?

1b. ¿Obtuvo ayuda en algún momento? ¿De quiénes?

2a. La práctica laboral cotidiana no siempre es reflexiva. ¿Alguna vez se ha encontrado pensando sobre la forma en la que lleva adelante su trabajo?

2b. Si su respuesta es afirmativa, ¿podría dar ejemplos o contar alguna anécdota? ¿Cree que tales situaciones de reflexión han generado soluciones, propuestas o nuevos enfoques para realizar su tarea o la de sus colaboradores? ¿Puede mencionar algunas?

3. En su oficina, ¿es habitual que se discuta sobre inconvenientes, situaciones novedosas, etc., referidos a las tareas comunes?

3b. Si su respuesta es afirmativa, ¿con qué frecuencia se discute? ¿Entre quiénes? ¿Es frecuente que se ayuden entre compañeros? ¿Con qué resultados? ¿Se han encontrado soluciones valiosas? ¿Se han superado inconvenientes o mejorado situaciones? ¿Puede aportar ejemplos?

4. ¿Considera que los problemas que surgen en su trabajo son oportunidades para aprender? ¿Por qué?

5. ¿Considera que observar y repetir las prácticas que realizan otros agentes (compañeros, jefes, colegas) en la oficina constituye una forma de aprendizaje? ¿Es frecuente? ¿Usted la considera provechosa?

6. Con alguna frecuencia se da la práctica por la cual la tarea propia de los superiores es realizada por sus empleados. De acuerdo a su trayectoria laboral en el Poder Judicial, ¿cómo valora tal práctica como instancia de aprendizaje?

7. ¿Es habitual que en su oficina/juzgado se identifiquen las habilidades que tiene cada agente para tareas determinadas? Si responde afirmativamente, ¿quién o quiénes suelen identificar tales habilidades? ¿Podría dar ejemplos?

8. En su trabajo, los aportes, iniciativas o nuevas soluciones que brindan los agentes, ¿suelen ser adoptados como prácticas de trabajo sostenidas en el tiempo para el mejoramiento de la tarea? ¿Recuerda algún caso?

Creo que sí. Sobre todo en cuestiones administrativas.

Por ejemplo, la distribución del reparto del despacho, confección e informes de “para agregar” o remisión de expedientes, es organizada mensualmente por ellos, en un calendario que tienen colgada en la pared de la oficina.

9. En su trabajo, ¿se realizan encuentros para estandarizar visiones y formas de trabajo? Si su respuesta es afirmativa, ¿quién o quiénes organizan tales encuentros? ¿Con qué objetivo u objetivos?

¿Los considera positivos? ¿Le aportan algo a su trabajo cotidiano? ¿Por qué cree que resultan positivos? ¿Qué aportes recibe de ellos?

Muchas gracias por su colaboración.

Informe final

La capacitación en el ámbito judicial

Es habitual que al pensar en el aprendizaje que tiene lugar en las organizaciones, solo reparemos en aquel que es resultado de cursos o seminarios que se dictan en un aula. Pero como veremos a continuación, tales actividades son solo las instancias formales de capacitación, escapándose de esta primera aproximación otras instancias de formación que ocurren entre los diversos agentes de una organización.

El proceso de capacitación que tiene lugar en toda organización puede asumir dos formas. La primera y más visible –a la que se hizo referencia en el párrafo anterior- es la capacitación formal o escolar. La capacitación formal está

constituida por “los procesos didácticamente planeados para lograr aprendizajes a través de un facilitador, ya sea en el aula o en los lugares de trabajo”¹³.

El objeto de esta capacitación es la transmisión de pensamiento que se ha sistematizado en paquetes fácilmente verificables y comunicables. Estos “paquetes” contienen pensamientos e ideas que han sido producidos -y muchas veces moldeados a los fines de la transmisión-, en el formato que permite un curso. Este conocimiento empaquetado tiene algunas ventajas claras: es controlable, es medible, es administrable, rasgos estos que obviamente son valorados por cualquier organización.

La otra forma de capacitación –a la que dedicamos este trabajo- son los procesos no escolares o no planeados. Estos transcurren en la dinámica organizativa misma, sin roles predefinidos en lo que hace a la instrucción, y sin embargo son vehículo de enseñanzas y aprendizajes. Son simultáneos al trabajo, el que por tal razón también debe entenderse como un contexto educativo, aunque por lo cierto, menos visible.

13 Gore, Ernesto. (2003). Conocimiento colectivo. Buenos Aires: Granica.

Otros autores, al definir la capacitación informal, enfatizan su contraste con la formal:

“La capacitación formal habitualmente está promovida por la organización, transcurre en el aula y es altamente estructurada. La capacitación informal también transcurre en las organizaciones, pero no es estructurada y su control está principalmente en manos del que aprende. La capacitación informal generalmente se define por ser un efecto de otra actividad, tal como llevar a cabo una tarea, la interacción personal, la indagación de la cultura organizacional, la experimentación con ensayo y error. La capacitación informal puede ser promovida por la organización, pero también tiene lugar aunque no haya un entorno que facilite. La capacitación informal, además, casi siempre tiene lugar aunque la gente no tenga consciencia de ella”¹⁴.

Aunque sea menos visible, la capacitación informal ocupa un rol central en las organizaciones, algunos autores consideran que casi el 70% del aprendizaje de

14 Marsick Victoria, Watkins Karen. (1990). Informal and incidental learning in the workplace, p. 12. Nueva York: Routledge.

un agente es el que recibe informalmente en el puesto de trabajo¹⁵. De forma contraria a lo que sucede en el ámbito público, en muchas de las organizaciones del ámbito privado se explicita de forma más definida su existencia, pudiéndose inferir que dentro de este tipo de sector hay una mayor flexibilidad y apertura organizacional a la creación, promoción y mantenimiento de espacios e instancias de capacitación informal. Existen organizaciones -como General Electric por ejemplo- que aplican una regla que se denomina “70-20-10”: la capacitación implica un 70% de aprendizaje en el puesto, un 20% de aprendizaje por relaciones con personas ajenas al área de interés del que se capacita, y un 10% de capacitación estructurada¹⁶.

En la siguiente tabla (Gore, 2003: 231), se contraponen las características más distintivas de la capacitación formal e informal:

<i>En el “hacer escolar” el conocimiento</i>	<i>En el “trabajar” el conocimiento</i>
--	---

15 Bruce, Aring, y Brand. (1998). Informal learning: the new frontier of employee & organizational Development. En Economic Development review (15-4).

16 Corporate Leadership Council. (2004). Global leadership development programs. Recuperado de www.corporateleadershipcouncil.com.

<i>es...</i>	<i>es...</i>
Declarativo	Procedimental
Generalmente explícito	Generalmente tácito
Fácilmente enunciado	Más fácilmente mostrado
Abstracto	Concreto
Lógico	Intuitivo
Mental	Imbuido en la acción
Un fin en sí mismo	Un medio para un fin
Distante de la aplicación	Cercano a la aplicación
Aprendido secuencialmente	Aprendido gradualmente
Ligado a un texto	Ligado a personas y a hechos
Almacenado en la memoria semántica	Almacenado en la memoria narrativa
Generalmente fragmentado	Generalmente integrado
Una cantidad de información	Un repertorio de experiencia
Algo para ser recordado	Algo para ser comprendido
Rápidamente olvidado	Olvidado lentamente
Mejorable a través de la revisión	Mejorable a través de la práctica
Comprobado por medio de exámenes	Comprobado en el desempeño
Un proceso de adquisición	Un proceso de participación
Débilmente ligado a la identidad	Fuertemente relacionado con la identidad

Ligado a la enseñanza	Ligado al <i>coaching</i>
-----------------------	---------------------------

En el ámbito de formación universitaria, propiamente formal, la profesión que ha dado mayor importancia a este tipo de aprendizaje en base a la experiencia, es la de los médicos. Tal capacitación se lleva a cabo a través de las prácticas finales obligatorias, en el último año de formación, así como también con el sistema de residencias para los egresados, para adquirir las competencias específicas en una de las áreas de su ejercicio profesional.

De acuerdo a Richard Elmore, especialista en liderazgo educativo de la Universidad de Harvard:

“¿En qué lugares de la sociedad la construcción de una cultura profesional se hace en una escala masiva, con efectividad y cómo se logra? Lo primero que vino a mi mente fue la medicina, que ha desarrollado un sistema altamente efectivo para inducir a muchas personas en una determinada cultura profesional que exige requisitos de conocimientos muy altos que se adquieren en la carrera de medicina pero que no son suficientes. Por eso el sistema sigue con la residencia médica. En síntesis: se parte de este punto

en el que un cuerpo de profesionales tiene mucho conocimiento teórico y se llega al punto en que puede traducir todo ese conocimiento en práctica dentro de una organización. Todo ese sistema tiene como objetivo esencial inducir profesionales dentro de una cultura específica. En el caso de la medicina, una cultura de crítica, de alerta, de preguntar y de consultar. Y funciona aunque también esté en proceso de mejora. La residencia con sus rondas médicas es un proceso de inducción complejo porque se aprende en una situación muy estructurada: en un escenario en el que las decisiones tienen consecuencias reales, se es parte de un equipo, se alcanza una comprensión muy específica de cada caso, hay que aprender a editar los conocimientos adquiridos en la carrera de medicina porque no todos son relevantes para ese caso, hay que aprender a frenar y hacer preguntas antes de decidir un curso de acción. Y todo esto se hace en niveles crecientes de responsabilidad y en presencia de otra gente”¹⁷.

17 Elmore, Richard. (31/3/2016). Ahora los docentes se forman como los médicos. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1884490-ahora-los-docentes-se-forman-como-los-medicos>

Este párrafo sobre las residencias médicas nos ilustra, además, sobre un aspecto aún no destacado: me refiero a que el conocimiento formal y el informal no están en compartimientos estancos, sino que se articulan entre sí, formando un continuo. Tal idea se refuerza en el siguiente párrafo, que corresponde a una obra de pedagogía jurídica:

“La idea que sobrevuela es que el conocimiento se incorpora a redes dadas y que la organización laboral es una máquina. En este sentido la capacitación profesional se convierte solo en instrucciones para operarla y por ello se identifica con el conocimiento explícito. Pero el conocimiento profesional no es un conjunto de enunciados explícitos y no situados que introducidos como insumos de un sistema puede operar bajo la forma de instrucciones. Es el producto de una red de interacciones basada en patrones profundos e intangibles y en una gramática no siempre explícita. [...] El conocimiento como construcción en el desarrollo profesional es a menudo tácito, y se crea en el mismo contexto en el que se desarrolla la actividad de capacitación. Es un conocimiento arraigado en la acción individual y la experiencia, ideales, valores y emociones, lo que lo vuelve subjetivo y ligado al contexto. Entendemos que lo aconsejable no es tomar a estas concepciones como modelos de oposición, sino como categorías

*descriptivas y extremos de un continuo, donde debe haber articulación y compatibilidad y adecuación a las mejores posibilidades”.*¹⁸

El análisis de los datos

Sobre la base teórica a la que se hizo referencia antes, a continuación, se analizarán los cuestionarios que respondieron los agentes del Poder Judicial de Córdoba, según el plan de trabajo que se expuso en el Proyecto. Para detectar qué incidencia los operadores de justicia de la provincia de Córdoba le asignaban a la capacitación informal al momento de realizar sus tareas, en el cuestionario se les solicitó a los entrevistados que indicaran qué tareas consideraban que habían llevado a cabo sin la respectiva capacitación formal. Las tareas que más veces se citaron, en orden de frecuencia, fueron:

- la atención al público y letrados;

¹⁸ Palacio, Sergio. Pedagogía jurídica. Elementos para la formación de abogados, p. 37. (2017). Buenos Aires: Editorial Estudio.

- los modales de atención al público;
- la organización de la barandilla;
- la confección, control y archivo de expedientes;
- el uso del Sistema de Administración de Causas;
- la confección de cédulas y oficios;
- el resguardo y archivo de la documentación;
- la confección de órdenes de pago;
- el abordaje y estudio de un expediente;
- la protocolización de resoluciones;
- la confección de resoluciones (decretos, autos y sentencias);
- la consulta y fichaje de jurisprudencia.

La mayoría de los entrevistados mencionaron de manera preponderante tareas de orden mecánico y burocrático, lo que podría dar a lugar a interpretar que aquellas tareas que conllevan un mayor grado de complejidad son desarrolladas o realizadas en base a una capacitación formal en la que se adquiriría la competencia necesaria para su ejecución.

No obstante, si nos centramos en lo manifestado por funcionarios y magistrados de mayor jerarquía, se avizora que muchas de las competencias específicas para la realización de trabajos de mayor complejidad estuvieron

sostenidas, no tanto por la realización de alguna capacitación de tipo formal, sino más bien por la experiencia adquirida a través de la delegación de tareas por parte de un superior.

-“Los empleados diariamente elaboran proyectos de decretos y, algunos, de resoluciones. Creo que es una instancia de aprendizaje si se sabe utilizar.”

-“No soy empleado jerárquico y ya hago resoluciones por mi cuenta con mucha frecuencia”.

-“Se aprende porque, en dependencias como ésta se parte de la idea de que uno debe ir escalando y progresando en los roles y tareas que se le encomiendan, y por tanto, nunca podrá subir un peldaño superior si no sabe qué ni porqué de las funciones de ese nivel superior.”

Los modos de la capacitación informal

Como se señaló más arriba, la capacitación informal tiene como marco al trabajo diario. Eraut y Hirsch¹⁹ elaboraron un listado que se detallará a continuación, en el que identificaron las distintas maneras en las que tiene lugar el aprendizaje informal dentro de una organización, muchas de las cuáles fueron manifestadas por los agentes consultados:

1) **Trabajo “al lado” de otros.** Compartir un espacio de trabajo con otros favorece la interacción y la dinámica de trabajo de los diferentes equipos y/u oficinas ya que permite observar y escuchar a otros y participar en su actividad. De tal manera se aprenden nuevas prácticas y perspectivas, obteniendo algo del conocimiento informal del compañero. Este modo de aprendizaje es muy importante para recibir el conocimiento que subyace a las rutinas y a las decisiones intuitivas:

19 Eraut Michael, Hirsch Wendy. (2007). The significance of workplace learning for individuals, groups and organizations, p. 54. Recuperado de www.skope.ox.ac.uk/wordpress/wpcontent/uploads/2014/12/Monogrpah-09.pdf.

-“Creo que es la más frecuente forma de aprender dentro del Poder Judicial porque en todos los casos que conozco, se aprende de la práctica. Cuando ingresamos a Tribunales solemos seguir el ejemplo del compañero o del superior a la hora de desempeñar nuestras funciones”;

-“Los conocimientos se aprenden en primer lugar imitando las tareas de tus pares, siguiendo sus consejos”;

-“Observar y repetir prácticas es provechoso para quien se inicia, así comienza a aprender lo básico de las prácticas de la oficina”;

-“... aprender era una tarea autodidacta, observando la tareas de los que me parecían mejores”;

2) **Consultas.** Pueden darse dentro o fuera del grupo y son útiles para coordinar actividades u obtener explicaciones sobre las decisiones o modos en los que realizan determinadas tareas.

- “... entre los empleados se solucionan situaciones cotidianas en las que los funcionarios no tengan intervención; como ser

distribución de la barandilla; ubicación de los primeros cuerpos; organización de la prueba documental; control de los para agregar; organización de los archivos de modelos de decretos; actualización de los servicios del SAC, entre otros”;

3) El abordaje de nuevas tareas. La realización de determinada tarea por primera vez dentro de la organización, o en un equipo, requiere un aprendizaje. Y si tal tarea se lleva a cabo con éxito, se aumentará la motivación y autoconfianza del agente que las emprende.

- “Cuando ascendí como pro-secretario comencé a poder en duda todo lo que firmaba. Quizás por la responsabilidad que ello implicaba. Y de allí en más, he reflexionado con mayor grado en función de las responsabilidades que he tenido”.

4) La resolución de problemas, individualmente o en grupo.

-“Si [los empleados] se animan a realizar un decreto, muchas veces lo corregimos en forma conjunta”;

-“Hace 13 años que soy secretaria, con los años he ido incrementando las reuniones en mi oficina, ya que la experiencia me ha mostrado que la visión de los empleados (máxime en cuestiones administrativas o de organización interna, y la de atención al público), aporta soluciones novedosas e interesantes”;

-“... actualmente organizamos dos tipos de encuentros a nivel oficina. Por un lado, una vez a la semana en el horario de 13 a 14 hs (o hasta que puedan los empleados) nos dedicamos a ordenar (casilleros, listas, archivo, restaurar expedientes). Y cada quince días hacemos reuniones de tipo más de técnica jurídica. Tratamos temas espinosos o dudas o inconvenientes que se han presentado. Se designa una persona encargada de dar el marco teórico (breve) y luego se dialoga verbalmente para llegar a una solución, la cual se plasma en una base de datos para que no se caiga en el olvido. En caso que se reincida en el error, me encargo de formular la lista de los “imperdonables” y la voy leyendo cada vez que hacemos esas reuniones a los fines de afirmar la solución ya arribada y evitar la re reincidencia”. Es de destacar en esta repuesta el tratamiento sistemático del error, incluso con una categoría especial de yerros que ha sido calificada por quien responde como “los imperdonables”.

-“Es habitual el intercambio, tanto con relación a cuestiones cotidianas de la gestión judicial como a otras más profundas y esenciales relativas a la respuesta brindada a los casos en los que debemos intervenir”;

-“Las discusiones derivadas de inconvenientes varían. Si es algo más bien simple se solucionan en el acto y se socializa también en el acto. Si es algo más complejo, convoco a una reunión para tratarlo con más detenimiento, y en lo posible con algún soporte doctrinario que disipe dudas”;

-“Hace poco surgió la siguiente discusión: En un expediente venido por apelación, se rechazó la misma. Interpuesta casación, también se rechazó. En tanto la misma fue resuelta sin correr traslado, la parte perdidosa interpuso en su contra (auto que rechazó casación) recurso de reposición. Quien debía decretar, tuvo dudas. Se generaron dos posturas entre ellos y recién allí me las expusieron. Les pedí que las estudien y me las expongan a los dos días. Tuvimos reunión y decidimos la solución”. Tenemos aquí el ejemplo de una reunión donde se abordan problemáticas jurídico-dogmáticas;

-“A modo de ejemplo se planteó anular el uso de ganchos mariposa N° 5 ya que no permiten la incorporación de varias fojas al expediente, lo que es la regla en un juzgado civil. También hemos coincidido en la forma de armar y localizar los primeros cuerpos, con una regla normatizada para que todos estén prolijos a simple vista”. En este caso las reuniones tuvieron por objeto prácticas burocrático-administrativas;

-“En cuanto a temas generales, se discute una o dos veces al año, con todo el grupo de trabajo. En cuanto a temas puntuales, en el momento en que se producen, y con los funcionarios y empleados involucrados. Los compañeros se ayudan y proponen y propagan soluciones, que siempre son valoradas, y aceptadas o modificadas o rechazadas por el juez (y obviamente el juez elabora sistemas de actuación, que si no son observados críticamente por el personal y funcionarios, se adoptan). Cuando se obtiene una solución sobre un tema, que puede ser novedosa o modificatoria de una forma anterior de trabajo, se la comunica al resto del personal, en especial a la otra Secretaría (de las dos que hay, y también a otras Oficinas de gestión común entre varios juzgados). Hay algún dicho que dice algo así como que “cada Secretaría es un mundo”, en

cuanto se aplican “criterios” o modos de actuación personalizados (por lo general caprichosos e irrazonables), idea esta que es rechazada de plano, y tenida como mala práctica. Todos hacemos y debemos hacer lo mismo con los mismos temas, y siempre con la búsqueda de la simplicidad, conservación de derechos, celeridad, y razonabilidad”;

-“Con bastante frecuencia se hacen reuniones. Se discute entre los superiores y pares. Se convoca, en la mayoría de los casos, ante la existencia de un conflicto, con resultados altamente positivos. Ej.: ante la realización de cursos, congresos y/o jornadas que se lleven a cabo durante la jornada laboral, frente al interés de todos en asistir, y, dada la imposibilidad de la ausencia de todos los agentes, se acordó de realizarlo mediante un sistema de rotación y de esta forma, garantizar las mismas posibilidades para todos. Otro ejemplo son los encuentros mensuales implementados por nuestro Juez, proponiendo determinado tema de interés, para lo cual el agente debía prepararse y luego debatir entre todos. También, se plantean situaciones novedosas y diversos temas de la actualidad que surgen espontáneamente, y antes de comenzar cada uno con su tarea habitual, se vierten diferentes opiniones personales y se arriban a conclusiones valiosas”;

-“La iniciativa para debatir en general temas jurídicos no fue bien recibida en mi grupo de trabajo actual conformado mayoritariamente por personas que no quieren rendir para ascender, ni aprender otras tareas”.

5) **Los ensayos y experimentos.** Éstos se distinguen de acciones menos direccionadas por la intención de aprender de la experiencia. Requieren tiempo especial para la preparación y para la subsecuente reflexión y evaluación.

6) **La identificación de habilidades.** Puede manifestarse, en la mayoría de los casos, de manera unidireccional y verticalista, es decir, desde un superior que distribuye o encomienda determinadas actividades a partir de ciertas habilidades y/o predisposiciones detectadas en determinados integrantes del equipo de trabajo. Y en una menor cantidad de veces, y quizás en aquellas tareas de menor complejidad o rutinarias, que son distribuidas por mediación de un acuerdo entre pares por preferencia al desarrollo de tal o cual actividad. Esta última forma no sólo se define de manera horizontal, sino que es acordada o distribuida por habilidades y/o preferencias de los agentes involucrados directamente en su realización.

-“Una de las personas se destaca por la paciencia y la claridad en brindar los primeros conocimientos prácticos a los ingresantes. Otra demuestra mayor interés en la problemática de las personas involucradas en la internación judicial y es quien colabora en el seguimiento de los pedidos de informe a fin de controlar la evolución hasta el auto que toma razón de la externación (sic)”;

-“Sí, es común y generalmente es algo que se verifica entre juez y funcionarios. De todos modos, siempre el criterio es no saturar y que manejen en lo posible la mayor cantidad de cuestiones, para su enriquecimiento y formación y para el mejor funcionamiento del juzgado. El problema del especialista es cuando se va”;

-“Es una tarea que se hace y está a cargo de los funcionarios y si bien es bueno identificar y potenciar las habilidades de cada uno, considero como muy positiva la rotación en las tareas. Ello contribuye a que cada uno de los miembros del equipo se desarrolle en distintas áreas y recién ahí se puede identificar donde está el potencial de cada uno. La rotación también permite conformar un grupo más competente en términos de equipo, que no dependa de individualidades; además ayuda a generar mayor conciencia sobre la manera de desarrollar cada tarea y da una

pluralidad de miradas que puede contribuir a eficientizar (sic) la labor”;

-“Normalmente son los funcionarios quienes suelen identificar las habilidades de los agentes, principalmente los prosecretarios. Los más claros ejemplos son aquellos empleados ordenados y prolijos, cualidades identificadas para las tareas de archivo, protocolización de resoluciones y otras tareas del estilo. También suelen identificarse aquellos con una vocación para una especial materia, como por ejemplo la temática familiar o laboral. De idéntica manera, se visualizan aquellos más curiosos e indagadores para la realización de aquellas tareas que requieren de una especial atención en investigación, como son los recursos de reposición, decretos de prueba”;

-“Sí. El despacho lo distribuyo teniendo en cuenta las habilidades que tiene cada uno. No tengo empleados antiguos, por lo que, para optimizar las tareas, es mejor tener en cuenta ese aspecto. También tengo en cuenta los intereses que cada uno tiene. Por ejemplo, hay dos que han manifestado querer ocuparse de las causas de familia, entonces ese tipo de causas los distribuyo entre ellos. El juez asigna también algunos proyectos de resoluciones, aunque no a

todos los empleados, y tiene en cuenta para ello las habilidades de cada uno. Advertimos que el control de liquidaciones era meticuloso en algunos casos y en otros tenía serios defectos o se demoraba el despacho. Hablando con cada uno advertimos que dos o tres personas eran muy eficaces con las liquidaciones, porque tenían formación mercantil. Les resultaba más fácil y además les interesaba. Las personas que se atrasaban o no realizaban bien el control era porque no tenían afinidad con los números y preferían otro tipo de tareas”;

-“Sí, se identifican habilidades para tareas determinadas. Las identifican los secretarios y el juez. Algunas/os agentes tienen habilidades para realización de cómputos, y realizan liquidaciones y planillas, y otros tipos de cálculos. Algunas/os agentes tienen especial sensibilidad y tratamiento con los temas de familia, otros con temas concursales, y otros para la realización de tareas más materiales y estandarizadas (ingreso y compilación de expedientes, etc.). No obstante, para no generar encasillamientos, se trata que, con aprovechamiento y desarrollo de las habilidades especiales, todos los agentes realicen todas las tareas, entre ellas la atención del público en barandilla, que debe ser cordial, atenta y eficiente”;

-“... sí, cada vez que un nuevo agente comienza a trabajar, trato de detectar cuales son las tareas con las cuales tienen más afinidad, y en función de ello le asigno trabajo”.

7) La consolidación, ampliación y refinamiento de habilidades. Esta tiene lugar cuando se entra a un puesto distinto o se toma un nuevo rol dentro del mismo equipo o en un puesto superior, muchas veces con el apoyo de supervisión, pero casi siempre con la ayuda de pares con mayor experiencia en el puesto.

-“En cuestiones complejas, [hacer proyectos de resoluciones] obliga a estudiar el marco legal y jurisprudencial para efectuar la tarea”;

-“Excelente. Mi experiencia desde pasante me permite considerar que la práctica de colaboración en primer lugar, y luego realización completa de alguna tarea propia del funcionario, que solo será supervisada y corregida por el superior, genera un crecimiento profesional que pasa casi desapercibido para el agente, hasta el momento en que tiene que enfrentarse a algún concurso”;

-“La valoro como una de las mayores oportunidades de aprendizaje. Cabría entender, y de hecho ocurre en la mayoría de los casos, que los superiores están mejor dotados por experiencia y preparación para la función. No obstante, en muchos casos opera una retroalimentación o respuesta en el proceso de comunicación entre el superior y los empleados (feedback), que beneficia a ambos y al conjunto”;

-“Es la forma por la que considero he llegado a la magistratura. Agradezco haber tenido superiores que me delegaron tan grande responsabilidad y así me permitieron aprender”;

-“La delegación de tareas es propia de toda estructura basada en la división de trabajo. Atenerse a posiciones y trabajos estancos, donde nada cambia y se repite día a día se vuelve monótono y aburrido y por tanto desgastante e improductivo. Sin embargo, no debe confundirse la delegación de tareas como una delegación de responsabilidad. Cada uno, funcionario y empleado, debe asumir las responsabilidades propias del rol que ocupa. Si esto no está claro, igualmente resulta perjudicial. Delegar, de modo correcto implica que cada miembro de la estructura cumpla y colabore con las funciones que le son encomendadas para posibilitar el correcto funcionamiento del grupo, entendido como

organismo. Delegar como parte del aprendizaje implica establecer claramente las tareas, su fundamento, sin desconocer quién es responsable en última instancia de la tarea. Se aprende porque, en dependencias como ésta se parte de la idea que uno debe ir escalando y progresando en los roles y tareas que se le encomiendan, y por tanto nunca podrá subir un peldaño si no sabe que ni el porqué de las funciones de ese nivel superior”;

-“Excelente. No soy un empleado jerárquico y ya hago resoluciones por mi cuenta con mucha frecuencia. A diario, es altamente positivo, el trabajo a código resultaría monótono, desmotivador, perjudicioso (sic) para la formación del agente y para el equipo trabajo”;

-“Sí, normalmente los empleados realizan tareas propias de sus superiores. Sin embargo, normalmente la delegación de tareas se realiza en los decretos más simples o tareas de poca complejidad. Considero que la realización de dichas tareas es un aporte importante de aprendizaje, pero no el único”;

- Sí. Los empleados diariamente elaboran proyectos de decretos y, algunos, de resoluciones. Creo que es una instancia de aprendizaje

si se sabe utilizar. Con la computadora, es fácil cortar y pegar “modelos”. Pero si ese modelo se piensa, se lee atentamente y se analizan los motivos legales por los que se usa ese modelo y no otro, es una instancia de aprendizaje. En cuestiones complejas, obliga a estudiar el marco legal y jurisprudencial para efectuar la tarea”;

-“Entiendo que la elaboración de proyectos de decretos y resoluciones por parte de los agentes del poder judicial, no implica la delegación de la responsabilidad de los funcionarios y magistrados que son quienes, en definitiva, toman las decisiones y asumen la responsabilidad del caso. Considero que sí constituye una práctica que puede ser de gran valor para la formación del agente, pero ello dependerá de la voluntad del superior para generar en este marco un intercambio valioso en el que pueda compartir sus conocimientos y su experiencia, y sobre todo de la predisposición y formación previa del agente para recibirlos”;

-“Cuando un agente quiere realizar tareas propias de sus superiores, entiendo que tal actuar es muy provechoso, en tanto se adquiere una perspectiva más analítica y reflexiva”;

-“... Es algo que se da a diario, cuando los superiores lo hacen con ánimo de enseñar y de valorar a sus empleados, considero que es de mucha importancia como instancia de aprendizaje ya que uno está interesado en aprender, pero cuando es delegada sin esa intención y solo por quitarse tareas, considero que no tiene ningún resultado positivo, logrando solo sobrecargar de tareas o de hacerlo de una forma mecánica”.

8) La formulación de preguntas y la obtención de información. Debe remarcarse que los nuevos agentes no sienten confianza para preguntar a los más antiguos -a menos que estén trabajando juntos y la pregunta sea espontánea-. Suponen que si la pregunta es tomada como tonta se afectará su reputación. Esto no ocurre cuando una buena comunicación se entabla con compañeros.

9) Escuchar y observar actividades.

-“En toda la carrera permanentemente me he fijado en lo que hacen los compañeros y colegas, y tomando sus formas de trabajar a veces las he copiado y otras me han servido de base para acomodarlas a mi propia forma de trabajo”;

-“En el trabajo diario se observa las diversas formas que cada secretaria o prosecretaria le imprime a las distintas tareas”;

-“... es la primera manera de aprender, pero su provecho depende de la tarea a realizar. En primer lugar, admito que la imitación de las prácticas realizadas por otros agentes permite solucionar de manera ágil y sin inconvenientes cuestiones administrativas. Por ejemplo, la forma de guardar los primeros cuerpos, documental, libros”.

10) **La reflexión.** Esta instancia de aprendizaje informal desempeña un rol central a los fines de aprender, ya fuere a partir de errores o de situaciones nuevas. Se acepta que el proceso de reflexión está en la base de todos los aprendizajes significativos.

A la reflexión se le dedicará un apartado especial, ya que en materia de capacitación informal funciona a manera de “metamodo”. En efecto, es el factor que permite que los aprendizajes obtenidos en la experiencia se consoliden, cuando quien los obtuvo piensa y reflexiona sobre los mismos.

Opiniones y creencias de los agentes judiciales sobre la capacitación informal

Nos hemos planteamos como objetivo, también, determinar las opiniones y creencias de los entrevistados sobre la capacitación informal.

La primera conclusión que se desprendió de las respuestas brindadas es que existen determinadas prácticas a las que se les asigna mayor eficacia como vector de capacitación informal que a otras.

Así, en un extremo se calificaron como menos significativas las prácticas ligadas a la observación y al trabajar al lado de otros. Por el otro lado –como se desprende de las respuestas arribas transcriptas-, se le asignó máxima eficacia a la realización de trabajo delegado.

También se les asignó especial importancia a las reuniones de trabajo. Estas fueron mencionadas en la mayoría de los cuestionarios respondidos por funcionarios (secretarios), y el objeto versaba, en la mayoría de los casos, sobre la organización de la oficina. Tal circunstancia se explica, probablemente, por el hecho de que tal funcionario –el secretario-, es el jefe de oficina.

Otra de las opiniones que también apareció con mucha frecuencia pasaba por entender que, por su carácter no controlado, el aprendizaje informal puede transmitir errores.

Las respuestas en tal sentido fueron las siguientes: “Es una forma de aprendizaje, ahora bien, no es la más adecuada. Si existiera para el ingresante una verdadera capacitación sumado a criterios homogéneos se eficientizaría (sic) el trabajo”; también: “No hay que dejar de tener presente que se puede incurrir en errores sistemáticos que se podrían superar revisándolos desde otra perspectiva”.

Como vimos más arriba al conceptualizar al aprendizaje informal, este no debe considerarse como un compartimiento estanco, sino que está ubicado en un continuo, en el cual en el otro extremo está la capacitación formal. Esta concepción, a nuestro entender, y dado el carácter controlado de la capacitación formal, permite menguar los efectos de los eventuales errores que señalan los entrevistados.

El rol de la reflexión en la capacitación informal

Es un axioma central del aprendizaje informal que este se implantará con más fuerza en el sujeto cognoscente, si la persona es consciente que su actividad reporta aprendizaje y reflexiona sobre al respecto.

La mayoría de las concepciones que sostienen tal axioma hunden sus raíces en los trabajos de John Dewey, quien los había comenzado a delinear en su libro “Experiencia y Educación”, editado en 1938. Ahora bien, quien más contribuyó a darle forma más definida a estos conceptos fue Donald Schön, en su obra la “La formación de profesionales reflexivos”.

En su obra, Schön destaca que hay un importante aspecto del conocimiento de los profesionales al que no se le presta atención. Sostiene que la academia le da mayúscula atención a la racionalidad técnica (las disciplinas del conocimiento y los métodos que hacen que el conocimiento sea confiable y válido), soslayando el conocimiento de la acción, que es central a la hora de la práctica, a la hora de poner en juego el conocimiento adquirido. Schön entiende que este

conocimiento en la acción no es asimilado por el modelo dominante del conocimiento profesional, y que por tal razón necesita su propia epistemología²⁰.

El interés de Schön en cómo los profesionales conocen a través de la práctica parte de su suposición de que éstos tienen conocimientos que van más allá de los que pueden expresar en lenguaje verbal.

Así, el *conocimiento en la acción* es el conocimiento práctico que los profesionales tienen sobre su trabajo y que no puede ser formulado como proposiciones (de allí la imposibilidad de ser asimilado por el conocimiento racional técnico).

“Conocimiento en la acción: es el tipo de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes, ya fueren observables –ejecuciones físicas (andar en bicicleta)- u operaciones privadas (pensemos el contador que conoce el estado de una empresa con solo echarle una mirada al balance)-. En ambos casos el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de la

20 Schön, Donald. (1992). La formación de profesionales reflexivos, p. 25. Buenos Aires: Paidós.

ejecución espontánea y hábil; paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Nuestras descripciones son de distintas clases, en función de nuestros propósitos y de los sistemas lingüísticos de descripción a nuestro alcance. Podemos hacer referencia, por ejemplo, a las secuencias de las operaciones y los procedimientos que ejecutamos; a los indicios que observamos y a las reglas que seguimos; o a los valores, estrategias y supuestos que constituyen nuestras teorías de la acción”²¹.

Ahora bien, si el profesional se encuentra frente a un escenario inesperado -algo que interrumpa el curso normal de la acción-, debe imaginar una nueva práctica para salvar la nueva situación aparecida. Este proceso de salvar el obstáculo que ha aparecido genera un nuevo conocimiento, y Schön lo denomina *reflexión en la acción*. Es el proceso por el cual uno aprende de la experiencia. Pero, ¿cuándo aparece un escenario inesperado? Nos dice Schön:

21 Schön, Donald. (1992). La formación de profesionales reflexivos, p. 35. Buenos Aires.

“Hay zonas indeterminadas de la práctica –tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción técnica de un problema bien definido –lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Una vez que hemos aprendido cómo hacer algo, podemos llevar a cabo secuencias fáciles de actividad, reconocimiento, decisión y ajuste, como solemos decir, sin pensar sobre ello. No obstante, en ocasiones esto no es así. Una rutina familiar produce un resultado inesperado, un error se resiste obstinadamente a ser corregido. Algo falla a la hora de satisfacer nuestras expectativas. En un intento por mantener la constancia de nuestros patrones usuales de conocimiento en la acción, podemos dar respuesta a la sorpresa dejándola de lado, o

podemos responder a ella mediante la reflexión. Reorganizamos lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo”²².

La reflexión en la acción posee una función crítica. Pensamos de manera crítica sobre la situación inesperada o a esta oportunidad y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas.

Finalmente, el último estadio está dado por la *reflexión sobre la reflexión en la acción*. Esta es la “objetivación consciente y verbalizada de la reflexión en la acción”²³. Consiste en volver a pensar sobre la situación problemática y la solución que se le dio. Esto hace que el que piensa consolide la comprensión del problema o imagine una solución mejor o más general. La reflexión actual sobre la reflexión anterior implica un diálogo de pensamiento y acción a través del cual el profesional se hace cada vez más diestro.

22 Schön, Donald. (1992). La formación de profesionales reflexivos, p. 37. Buenos Aires: Paidós.

23 Schön, Donald. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Buenos Aires: Paidós.

La función de la reflexión en las actividades de los agentes del Poder Judicial

Retomando este aspecto en base a lo consultado a diferentes agentes del Poder Judicial de Córdoba, muchos señalan la importancia de la reflexión sobre distintos acontecimientos, tras los cuales, y mediando un proceso de reflexión y revisión, surgieron propuestas superadoras en pos de una mayor eficiencia de su trabajo.

Una situación disruptiva, fuera de lo común y fuera de los cauces de “normalidad”, es la que en la mayoría de los casos conduce a un proceso reflexivo sobre los modos tradicionales de resolución, así como el delineamiento de soluciones alternativas que reencausen y permitan la recuperación del control sobre dichas situaciones.

Las situaciones disruptivas que se enunciaron pueden provenir desde los más diversos costados. Así los agentes identificaron principalmente la rotación del equipo de trabajo, los errores, y las nuevas leyes o modificaciones de las mismas como situaciones puntuales que obligan a repensar los esquemas de trabajo.

En lo que respecta a la **variación o nueva conformación de un equipo de trabajo**, esta implica para todos sus miembros la necesidad de rediagramar funciones, roles y tareas. Puede darse por el ingreso de un nuevo agente dentro del Poder Judicial o por movilidad ascendente u horizontal -en la minoría de los casos- de un agente en su carrera dentro del sistema judicial. Estas situaciones obligan a los integrantes de cada equipo de trabajo a afrontar la necesidad de realizar reajustes en la división de tareas.

En este proceso de adaptación, el nuevo agente va encontrando y aprendiendo cómo el equipo resuelve determinadas tareas y al mismo tiempo obliga a todo el equipo a reestructurarse nuevamente en el desarrollo de otras actividades que, por experiencia, conocimiento y habilidades específicas de cada empleado, se ajusten a sus expectativas de trabajo y crecimiento dentro de la organización. Esta incorporación y redistribución de actividades importa para los sujetos involucrados un proceso de reflexión de las prácticas laborales cotidianas.

“... es notable la diferencia entre empleados “antiguos” y los “nuevos”. Estos últimos son muchos más participativos y tienen mucha iniciativa en las tareas cotidianas. Buscan mejorar y cambiar situaciones “que siempre se hicieron así”, proponiendo alternativas más eficientes.”

“Siempre al entrar al staff algún empleado nuevo nos pregunta cuál es el motivo o razón por el que se agregan así los instrumentos al expediente. Ese pensamiento reflexivo de ellos nos hace – a quienes venimos realizando la tarea- detenernos y a la vez reformularnos la pregunta para ver si amerita algún cambio; o si, por el contrario, la práctica sigue resultando ventajosa.”

Ahora, retomando las situaciones mencionadas por los agentes como generadoras de nuevos conocimientos o modos de acción que pueden producirse tras el proceso reflexivo, examinaremos los **errores** involuntarios.

“Generalmente este tipo de reflexiones se producen cuando, por alguna razón, se advierte que el servicio de justicia esa siendo deficitario. Sea porque alguna cuestión debió ser resuelta más rápidamente o porque la tarea debió tener mayor calidad.”

“Entiendo que lo importante es detectar en cada situación concreta aquello que falló, pero también lo que funcionó correctamente para poder plantear nuevas prácticas que permitan mejorar el servicio dando respuestas más satisfactorias y expeditivas”.

El aprendizaje informal es un aprendizaje que incorpora el error, revirtiendo su sentido, reparando en su potencia para revertir una situación inicialmente desfavorable. Se abren posibilidades de mejoras, de perfectibilidad, en contraste con el campo del aprendizaje formal donde por regla se anulan las posibilidades de ensayar alternativas al predicarse un único modo de resolverse determinadas situaciones en las que el error no es admisible. En el conocimiento formal el error suele desestimarse como parte válida del proceso de aprendizaje: es lo no pensable, lo no deseable, lo que la norma no permite: no hay ensayo de soluciones alternativas.

“A veces en la puesta en marcha surgen inconvenientes no ponderados en su momento y ello exige una vuelta atrás.”

Las **situaciones problemáticas** implican el estudio y resolución de situaciones ajenas a la interacción habitual, que tras su incorporación al acervo experiencial se convierten en una nueva herramienta y/o estrategia que formará parte, luego, de la cultura organizacional.

“La repetición de una práctica tiene un lado positivo, la agilidad, y uno negativo, la paralización de la persona cuando se presenta un caso con alguna arista particular que necesita una solución distinta y adaptada al caso”.

No puede haber certeza o previsibilidad absoluta en todas las prácticas humanas. Si bien la cultura y las normas institucionales tienen una fuerza domesticadora y ordenadora que brindan seguridad durante el proceso de trabajo, debe haber capacidad de controlar los desbordes, para poder afrontar mejor los problemas sin que estos se diseminen, impacten o afecten el sistema.

“Cuando se obtiene una solución sobre un tema, que puede ser novedosa o modificatoria de una forma anterior de trabajo, se la comunica al resto del personal, en especial a la otra Secretaría (de las dos que hay y también a otra Oficinas de gestión común entre varios juzgados).”

Los “puntos de fuga” sirven también para ordenar y su control refuerza la cultura y la capacidad del sistema en brindar soluciones en entornos cambiantes. De allí es que también una **nueva ley o sus modificaciones** invitan a los agentes a repensar la adaptación de los procesos de gestiones burocráticas y decisorias.

“Pero la reflexión es permanente y constante no sólo en cuestiones de práctica laboral sino también jurídica, ya que – por ejemplo- al incorporarse una nueva jurisprudencia si SS adhiere a esa opinión

redefinimos los decretos o resoluciones adaptándonos al nuevo criterio.”

La reflexión como acto colectivo en el Poder Judicial

En esta instancia de encontrar soluciones novedosas debe destacarse la posibilidad de interacción, y cómo a partir de esta se produce una amplitud de miradas y de soluciones que adquieren más potencia por consenso. Dentro de la organización esta contribuye a *“lograr cohesión en el grupo de trabajo y mayor compromiso por parte de todos los miembros”*, en palabras de uno de los entrevistados.

La discusión y la búsqueda de soluciones de manera colectiva y compartida no sólo ayuda a dar una respuesta a una demanda específica o una situación inédita, sino también fortalece institucionalmente al equipo y a la organización, ya que, a mayor consenso, mayor compromiso. Cohesión que se ve favorecida por la participación de los actores involucrados en determinadas prácticas o instancias del sistema judicial que demandan una respuesta diferente a las ya

ensayadas institucionalmente o de las ya disponibles dentro del repertorio de respuestas existentes.

-“Creemos que si se plantea la inquietud de algunos de los miembros del grupo, es válida y merece ser analizada para la satisfacción de todo el equipo de trabajo. Por eso hemos establecido reuniones semanales en donde podamos cada uno depositar nuestras reflexiones.”

-“En cuanto a temas generales, se discute una o dos veces al año, con todo el grupo de trabajo. En cuanto a temas puntuales, en el momento en que se producen, y con los empleados y funcionarios involucrados. Los compañeros se ayudan y proponen y propagan soluciones.”

-“Si es algo más bien simple, se solucionan en el acto y se socializa también en el acto. Si es algo más complejo, convoco a una reunión para tratarlo con más detenimiento, y en lo posible con algún soporte legal o jurisprudencial que disipe las dudas.”

-“Con los años he ido incrementando las reuniones en mi oficina, ya que la experiencia me ha mostrado que la visión de los empleados (máxime en cuestiones administrativas o de organización interna y las de atención al público), aportan soluciones novedosas e interesantes.”

“Solemos discutir situaciones novedosas, aunque no diariamente. Algunas cuestiones son tareas que nos atañen a todos, y en otras ocasiones son cuestiones “escuchadas” o planteadas por terceros. (...) La existencia de un grupo heterogéneo permite aprehender el tema con mayor amplitud. Hay quienes dan una respuesta desde el punto estrictamente formal, otros desde el sentido común y aún otros desde la experiencia.”

No obstante, reconocen los agentes –por ser propio de los esquemas formales que impone el organigrama con toda su estructura jerárquica-, que hay soluciones que deben ser debatidas en exclusiva por los superiores.

“Juez, Secretario y Prosecretarios son los encargados de comunicar lineamientos de criterios jurídicos y organizativos, con aportes de los empleados que se acogen positivamente”.

“En el momento en el que se incorporaron las computadoras al Poder Judicial, se me ocurrió que las mismas tenían muchas más aplicaciones que utilizarlas como máquinas de escribir. Pero hubo muchas resistencias por parte de los superiores, que decían que todo uso que no fuera para escribir iba a traer más problemas que soluciones”.

“Se discute entre los compañeros y juntos pensamos en cómo se podrían mejorar ciertas cuestiones, pero las propuestas son pocas veces aceptadas por los superiores”.

Para responder a las diferentes vicisitudes laborales, los agentes transmitieron la idea de que se van capacitando entre todos. De esta manera, se abre un escenario de empoderamiento del personal, donde todos tienen la posibilidad de aprender y de enseñar²⁴.

24 Martínez Marín. (2016). Nuevos modelos de formación para empleados públicos. Barcelona: Editorial UOC.

El conocimiento que se transmite de manera informal, a diferencia del formal, permite quizás romper con el rol unidireccional de enseñanza-aprendizaje que suelen detentar los diferentes actores involucrados en procesos de capacitación. El saber informal permite la alternancia constante entre el rol del alumno y del docente. Puede darse entre actores en un plano de horizontalidad o entre un actor con más experiencia a otro con menos.

Si bien durante todo el proceso se hace presente la alternancia del rol “docente” y “alumno”, a medida que un agente asciende en la escala jerárquica—y en paralelo incorpora las pautas que se transmiten formal e informalmente— aumenta la preponderancia de que ocupe un rol de enseñanza más que de aprendizaje.

- “[Los compañeros] con más experiencia y mejor predisposición del equipo de trabajo, como así también de los funcionarios a cargo de la oficina, sobre todo de aquellos con mayor vocación para transmitir sus conocimientos”.

“Tanto los conocimientos como las habilidades que me permiten llevar a cabo mi tarea, las he ido adquiriendo a través de la capacitación recibida en cursos que he costado por mis propios medios, y del esfuerzo y empeño tanto de mis compañeros y jefes de enseñarme”

Ahora bien, y para finalizar el apartado sobre la importancia de la reflexión en el Poder Judicial, podríamos mencionar aquellas circunstancias que menoscaban su potencial transformador. Por un lado, la ya mencionada rigidez propia de estructura jerárquica, y por otro, el ritmo y volumen de trabajo que suele acumularse en las diferentes oficinas.

-“No muy a menudo -la práctica laboral cotidiana es reflexiva- la vorágine con la que se trabaja (...) no permite tanto tiempo para reflexionar (...).”

-“En el tema de la mayor calidad de la gestión judicial, entiendo que es un tema aún pendiente ya que el volumen de tareas, los problemas respecto de recursos humanos (vacantes sin cubrir), etc. No nos permite probar algunas soluciones concretas (al menos por ahora).”

El aspecto volitivo en el saber informal

No es factible pensar que por el solo hecho de estar inserto en una institución, el conocimiento fluye y se transmite de manera incesante para ser adquirido por quienes se desempeñan dentro de la estructura organizacional. Requiere, dentro de su cultura y de quienes a través de sus interacciones la construyen y reproducen, de una predisposición a transmitir estos conocimientos requeridos, pautados y rutinarios.

“Depende de la voluntad del superior para generar en este marco un intercambio valioso en el que pueda compartir sus conocimientos y su experiencia, y sobre todo de la predisposición y formación previa del agente para recibirlos”

Resulta fundamental el compromiso y voluntad institucional para darle lugar al desarrollo de este conocimiento específico que desborda los saberes adquiridos dentro de los esquemas formales de formación profesional. Se hace necesario, además, que la cultura organizacional sea permeable a la transmisión de

estos saberes informales, la “voluntad” y “predisposición” de los individuos que la integran y comparten el acervo de conocimiento experiencial.

-“Generalmente se da entre pares, pese a que siempre hay alguien no dispuesto a hacerlo y no predispuesto a la ayuda mutua.”

“La iniciativa de encuentros para debatir en general temas jurídicos y hacerlo metódicamente, no fue bien recibida en mi grupo de trabajo actual conformado mayoritariamente por personas que no quieren rendir para ascender, ni aprender otras tareas.”

La mayoría de los consultados identificaron diversos actores que transmiten estos saberes y estos “saber hacer” dentro del Poder Judicial: en primer lugar, sus pares, y dentro de estos, aquellos con mayor experiencia; y en segundo lugar, sus superiores inmediatos.

Ahora bien, para que este conocimiento circule dentro de los equipos de trabajo y de la misma organización, se requiere no solo de actores dispuestos a transmitir estos conocimientos sino de agentes predispuestos a aprender. Y el factor motivacional para la apertura a nuevos aprendizajes y comprensión de los modos de

hacer generalmente está relacionado con la posibilidad de ascenso dentro de la escala jerárquica, es decir, “hacer carrera” en el Poder Judicial.

[La delegación de tareas] “depende de la voluntad y compromiso por aprender que tengan los empleados inferiores.”

-[La delegación de tareas resulta] “altamente positiva, el “trabajo a código” resultaría monótono, desmotivador, perjudicioso (sic) para la formación del agente y para el equipo de trabajo.”

Es por ello que dentro de las acciones que son consideradas como instancias de aprendizaje no formal, encontramos la delegación de tareas y responsabilidades de un mando superior a otro de menor rango. Aunque muchos de los consultados fueron cautelosos al momento de tener que reconocer como habitual este tipo de práctica, la delegación de actividades propias del superior hacia agentes de menor rango fue reconocida como habitual.

“Se aprende porque, en dependencias como ésta se parte de la idea de que uno debe ir escalando y progresando en los roles y tareas que se le encomiendan, y por tanto, nunca podrá subir un peldaño superior si no sabe qué ni porqué de las funciones de ese nivel superior”.

La delegación en el Poder Judicial

Esta especial consideración que se le dedica a la delegación de tareas va en paralelo con el hecho de que tal práctica es central para el funcionamiento de la institución judicial, la que debe atender demandas de servicio cambiantes y siempre crecientes, sin haber hecho nunca modificaciones importantes en el diseño de la oficina judicial. Con la delegación informal, la actual estructura de oficina, piramidal

y jerárquica, se flexibiliza y posibilita el mejor aprovechamiento de los recursos humanos.

Los entrevistados indicaron que algunos funcionarios o agentes de rango menor a veces realizan proyectos de decretos y resoluciones, pero quienes en última instancia definen el texto son los magistrados o el superior con jerarquía para firmar la disposición.

Se delega la elaboración del borrador o boceto que servirá de base a una decisión judicial de un superior, y este en su revisión decidirá si son necesarias rectificaciones para llegar un decreto o resolución satisfactoria.

De manera indirecta, en la delegación se produce un proceso de aprendizaje y reajuste, adquiriéndose aprendizajes que pueden posibilitar la preparación para un puesto superior por concurso.

La delegación, por otro lado, puede ser vista más como una carga que como un premio, incluso aún si su distribución estuvo mediada por la capacidad o preferencias del operador al que se le encomiendan otras funciones que las inherentes a su puesto. Situación que puede redundar en una sobrecarga para aquellos agentes usualmente más predispuestos y eficientes para la ejecución de tareas más complejas.

“A los empleados más responsables se les recarga de tareas y de responsabilidades, mientras que a los empleados que menos habilidades demuestran, menos tareas se les adjudica. Esto genera una sobrecarga de funciones en los empleados más capaces y una distribución desequilibrada de las tareas”.

-“Es algo que se da a diario, cuando los superiores lo hacen con ánimo de enseñar y de valorar a sus empleados, considero que es de mucha importancia como instancia de aprendizaje. Pero cuando es delegada sin esa intención y solo por quitarse tareas, considero que no tiene ningún resultado positivo, logrando sólo sobrecargar de tareas o de hacerlo de forma mecánica.”

En ciertos casos, la delegación no solamente es vista como una oportunidad de incentivar el aprendizaje de determinadas tareas, sino que también se encuentra acompañada por un reconocimiento de habilidades y responsabilidades en determinados empleados.

-“Siempre hay que identificar habilidades, destrezas. Eso sirve no solo al correcto funcionamiento de la oficina sino a una adecuada integración de los miembros de cada equipo de trabajo.”

-“El despacho lo distribuyo teniendo en cuenta las habilidades que tiene cada uno. No tengo empleados antiguos, por lo que, para optimizar tareas, es mejor tener en cuenta ese aspecto. También tengo en cuenta los intereses que cada uno tiene. “

-“La delegación de ciertas tareas decisorias en otros colaboradores se hace indicándoles precedentes y algunas ideas, pero se los deja en libertad para que analicen y obtengan la solución que entiendan corresponde.”

-“La idea óptima es que cada agente pueda realizar todo tipo de actividad en función a la fungibilidad de los empleados”.

La delegación preparatoria para un puesto superior, representa un riesgo en tanto que algunos empleados que han sido capacitados en función de las destrezas

y predisposición identificadas por su jefe, pueden moverse a cargos de mayores responsabilidades, lo que puede significar una pérdida para el equipo de trabajo.

“[Se trata de] no saturar y que manejen en lo posible la mayor cantidad de cuestiones, para su enriquecimiento y formación y para el mejor funcionamiento del juzgado. El problema del especialista es cuando se va”.

Por ello, algunos de los superiores, además de delegar actividades en función de habilidades específicas, buscan diversificar el riesgo que representa la existencia –y salida- del empleado sobrecalificado, encomendando a más de un agente la realización de tareas específicas.

*“No obstante, para no generar **encasillamientos**, se trata que, con aprovechamiento y desarrollo de las habilidades especiales, todos los agentes realicen todas las tareas.”*

Puede darse que el exceso de especialización pueda redundar para un equipo de trabajo la pérdida de un integrante significativo dentro del mismo, en caso de que el agente sea promovido a un puesto superior, con la posterior necesidad de capacitar a otro o varios empleados en el área que era de dominio del compañero de trabajo que se fue.

Pero como se mencionó al inicio de este trabajo, la movilidad ascendente u horizontal de un agente también puede significar un valor agregado en el área o equipo que aquel se incorpore, redundando –quizás- en mayor eficiencia y eficacia para la organización toda.

Los aportes de la capacitación informal

En la literatura específica se citan como principales aportes de la capacitación informal los siguientes:

- la capacitación deja de ser entendida como algo excepcional, y pasa a ser un elemento “por defecto” de la tarea laboral. Aparece

como algo normal que a través del conocimiento generado por los profesionales se llegue a soluciones para los problemas de la organización. No es necesario esperar que la posible propuesta de solución a problemas provenga de circuitos arriba abajo.

- se genera un conocimiento aplicado que sin más puede resolver problemas;
- se posibilita que agentes curiosos e inquietos encuentren la manera de aportar conocimiento en su espacio de trabajo. Pueden liderar grupos y redes de conocimiento;
- el conocimiento se genera en el mismo nivel en que ocurre la tarea, lo que permite captar mejor los matices del asunto;
- se motiva y se empodera a los agentes;
- se “desintermedia” la capacitación²⁵.

25 Martínez Marín. (2016). Nuevos modelos de formación para empleados públicos, p. 174. Barcelona: Editorial UOC.

Las falencias de la capacitación informal

En materia de falencias de la capacitación informal, repetimos lo ya expresado más arriba en cuanto a las características que señalaron los interrogados acerca de la posibilidad de transmisión de errores, atento el carácter no controlado de tal conocimiento. Una vez más decimos que tal posibilidad no es relevante, ya que nunca se haría descansar la capacitación solo en su modalidad informal, sino que se debe tratar a esta como un continuo o complemento de la capacitación formal.

El rol de las escuelas judiciales en el terreno de la capacitación informal

Otro de nuestros objetivos específicos es determinar qué aportes se pueden hacer desde las escuelas judiciales en esta materia.

Creemos, en tal sentido, que se deben desarrollar acciones tendientes a capacitar sobre la existencia de este tipo de aprendizaje, y a propiciar un clima de

trabajo en el que prevalezca la confianza y se desalienten las prácticas que penalicen los errores. Desde tal lugar, las escuelas pueden capacitar a jueces y funcionarios –y también a directores de las distintas oficinas administrativas-, para que se aprehenda el valor de la capacitación informal, y se fomente una cultura que no penalice el error de los empleados.

En particular, el rol de las escuelas pasa por capacitar a los superiores en las siguientes acciones:

- potenciación: tiene que ver con las acciones de empoderamiento hacia los empleados. Se parte de la premisa de que todo aquello que da confianza a las personas y las lleva a ampliar su espacio de trabajo, las hace mejores y contribuye a su desarrollo. Por eso el directivo puede pedir, por ejemplo, un mayor nivel de responsabilidad, autoridad o contribución del empleado en su trabajo;
- reto: se aprende cuando se da un desequilibrio entre lo que se nos pide y lo que podemos dar. Sabiamente manejado por el directivo, se puede crear condiciones controladas en que se provoquen (o no oculten) adversidades o dificultades. Tiene una doble ventaja, por una parte, el directivo pide ayuda haciendo más plana la organización, y por otra, se estimula el desarrollo personal;

- “docentizar”: se trata de convertir en docentes y consultores a los empleados. De nada se aprende más que de la experiencia de enseñar a otros lo que uno sabe. En este apartado también entrarían todas aquellas acciones encaminadas a que los propios empleados expliquen y difundan mejores prácticas;

- reflexionar: después de determinadas actuaciones o proyectos, el directivo invierte tiempo en repasar aquello que ha ido bien o que ha ido mal. Desde planteamientos apreciativos (se busca aquello que es la fortaleza específica de cada individuo y en la que se puede apoyar, a modo de palanca, para asumir retos superiores), y se abandona la crítica como método de mejora. Si además se utilizan las preguntas adecuadas con criterio en esta conversación de desarrollo, se puede provocar excelente aprendizaje organizacional. Preguntas adecuadas pueden ser las siguientes: ¿Cuáles son tus reflexiones sobre lo que he estado haciendo desde que nos reunimos la última vez?; “qué harías diferente la próxima vez?; ¿qué has aprendido?;

- delegar y desdramatizar el error: en situaciones en que las consecuencias de un error son relativamente inocuas, se recomienda relajar al máximo control directivo, de esta manera creamos el marco ideal para que las personas trabajen puedan asumir riesgos reales. Si estos salen airosos de la situación

madurarán, ya que desarrollarán la confianza en sí mismos. Si fracasan también madurarán, ya que aprenderán sin que la organización se vea demasiado perjudicada en el proceso.

No debe dejar de destacarse, en este punto, que el Poder Judicial cordobés ya tiene una propuesta de capacitación en el lugar de trabajo. Se trata del Programa de Capacitación en la Oficina (CaOfi), creado por Ac. 86 “A” / 2017. Este programa tiene como objetivo que agentes de la institución se capaciten en la oficina fuera del horario de atención al público por medio de dispositivos informáticos, bajo la supervisión de un funcionario o magistrado.

Sin bien en el instrumento de creación se apunta más bien a un esquema de capacitación formal a distancia (el contenido serían propuestas formativas a distancia desarrolladas por la escuela de capacitación interna: el Centro de Perfeccionamiento Ricardo Núñez), no puede perderse de vista que se trata de una acción que se ha de implementar en el lugar del trabajo, lo que supone una primera aproximación a los postulados que sostenemos en esta tesina.

Por otro lado, atento que el que programa es ampliable a otras funciones no previstas en el estatuto de creación (Anexo I del referido programa), no es impensable su adaptación para difundir los contenidos desarrollados en este capítulo.

Conclusiones

La capacitación informal está presente en todas las organizaciones. Como complemento del aprendizaje formal, contribuye al “*know how*” de los agentes por medio de las prácticas o actividades de rutina, por la transmisión entre pares y superiores inmediatos, por la reflexión, y por la delegación de tareas y responsabilidades por parte de los superiores.

La capacitación informal no es un compartimiento estanco, sino que forma parte de un continuo, que tiene en el otro extremo a la capacitación formal. Debe entenderse a una como complemento de la otra. El conocimiento informal no está reñido con el saber formal, sino que lo enriquece, lo refuerza, lo encauza, lo refunda.

En el Poder Judicial la delegación informal de tareas se percibe como un importante vector de capacitación informal. También las reuniones de trabajo, las que cada vez se desarrollan con más frecuencia en cada una de las oficinas judiciales. Atento que otras prácticas como las reuniones y la reflexión no son igualmente percibidas, deben ser objeto de atención prioritaria en las acciones de capacitación.

La capacitación informal, al escapar al concepto habitual de capacitación, es poco atendida. Deben desarrollarse acciones desde las escuelas judiciales para que se comprenda que el espacio de capacitación no está solo en la misma escuela, para que los agentes de la institución signifiquen su trabajo diario como una forma de capacitación y tomen de conciencia de ello. Quienes estén a cargo de los departamentos de capacitación deben proveer una estructura que permita aprovechar las oportunidades de aprendizaje y que promueva la concientización de los agentes como sujetos que al trabajar pueden reforzar su aprendizaje.

Bibliografía

- Barrera, Leticia. (2012). *La Corte Suprema en escena. Una etnografía del mundo judicial*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Binder, Alberto. (2002). Los oficios del jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial. En *Sistemas Judiciales* nº1. Recuperado de www.sistemasjudiciales.org/index.mfw/23.
- Bruce, Aring, y Brand. (1998). Informal learning: the new frontier of employee & organizational Development. En *Economic Development review* (15-4).
- Corporate Leadership Council. (2004). *Global leadership development programs*. Recuperado de www.corporateleadershipcouncil.com.
- Elmore, Richard. (31/3/2016). Ahora los docentes se forman como los médicos. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1884490-ahora-los-docentes-se-forman-como-los-medicos>.
- Eraut Michael, Hirsch Wendy. (2007). *The significance of workplace learning for individuals, groups and organizations*. Recuperado de www.skope.ox.ac.uk/wordpress/wpcontent/uploads/2014/12/Monogrpah-09.pdf.
- Fucito, Felipe. (1995). La capacitación de los jueces. En *La Ley 1995-A*.
- Fucito, Felipe. (1999). Algunos aportes al perfil del juez y al diseño de la escuela judicial. En *La Ley 1999-D*.

- Gore, Ernesto. (2003). *Conocimiento colectivo*. Buenos Aires: Granica.
- Gore, Ernesto. (2004). *La educación en la empresa*. Buenos Aires: Granica.
- Lista, Carlos. (1999). ¿Administración de justicia o administración de tensiones?: un enfoque teórico multidimensional. En Juan Carlos Agulla (Compilador), *Ciencias sociales: presencia y continuidades*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.
- Marensi, Inés. (2002). Un nuevo enfoque pedagógico para la capacitación judicial en América Latina. En *Sistemas Judiciales* n°1. Recuperado de <http://www.sistemasjudiciales.org/index.mfw/23>.
- Marsick Victoria, Watkins Karen. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. Nueva York: Routledge.
- Martínez Marín. (2016). *Nuevos modelos de formación para empleados públicos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Palacio, Sergio. *Pedagogía jurídica. Elementos para la formación de abogados*. (2017). Buenos Aires: Editorial Estudio.
- Rodríguez Gómez Gregorio, Gil Flores Javier, García Giménez Eduardo. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Schön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.