

Capacitación y discapacitación en los proyectos de desarrollo

Miguel Sobrado Chaves



Créditos

Autor: Miguel Sobrado Chaves

Edición: Fabio Rojas Carballo

Producción general: Convenio Editorial del Norte de IDS ABRA / Fundación ILIDES

Primer edición 1993, impresa en papel por FLACSO

Segunda edición 2006, impresa en formato PDF (Edición virtual), publicada en el sitio web: www.ilides.org/publicaciones (Fundación ILIDES - Editorial del Norte de IDS ABRA)

Publicación aprobada por la Comisión Editorial y la Delegación Ejecutiva de la Fundación Instituto Internacional de Liderazgo en Desarrollo Local (Fundación ILIDES) el día 20 de enero del 2006.

La Fundación ILIDES autoriza la reproducción total o parcial de esta obra, con la advertencia de que se debe mencionar la fuente y remitir un ejemplar a: frojas@ilides.org / fabioroca@costarricense.cr o al apartado postal: 1946-1100 Costa Rica. En todo tipo de utilización se debe respetar la autoría moral de esta obra, debe mencionarse necesariamente el nombre del autor: Miguel Sobrado Chaves.

Índice

Agradecimiento.....	4
Introducción.....	5
Propuesta conceptual.....	7
Asistencialismo en lugar de capacitación.....	12
La instrucción en lugar de la capacitación.....	16
Los condicionantes encubiertos de la confusión.....	18
Valores culturales implícitos.....	18
El clientelismo político.....	19
La práctica institucional cotidiana.....	20
La integración del clima social.....	21
Otras implicaciones de la confusión.....	22
Sobre el desarrollo de proyectos asociativos.....	22
Otras implicaciones epistemológicas y pedagógicas.....	23
Superar la confusión: aprender de la experiencia.....	24
Los intereses.....	24
Considerar el entorno socioeconómico e institucional.....	25
La capacitación en condiciones reales y de autonomía del sujeto.....	25
Carácter social de la capacitación.....	26
Prever las resistencias ideológicas.....	26
Complementariedad entre instrucción y adiestramiento.....	27
Conclusiones.....	29
Bibliografía.....	31

Agradecimiento

Deseo agradecer los valiosos comentarios, críticas y sugerencias que hicieron a los borradores de este trabajo: María E. Pérez Bonilla, Olga Goldemberg, Silvio T. Monteiro, Iván Labra, Hernán Mora Corrales, Francisco Gutiérrez e Ileana Franco y de una manera particular a Jorge Vargas Cullell y Miguel Gutiérrez Saxe por su aporte e interés, desde el primer borrador en que surgió la idea de este trabajo.

A Clodomir Santos de Morais y a las sugerentes experiencias de capacitación que, directa o indirectamente, ha puesto en marcha en diversos países de América, África y Europa, y que constituyen un fundamento importante de las reflexiones que dieron origen a este trabajo.

Miguel Sobrado Chaves

Introducción

Empezaré este artículo con una narración: *A principios de los años setenta se invadieron muchas tierras en una región lejana de un país latinoamericano. Las invasiones se hicieron con el apoyo de una central sindical de izquierda. La región era una de las últimas zonas de colonización y había gran cantidad de campesinos en búsqueda de nuevas tierras. Los conflictos fueron inevitables y crecientes en magnitud e intensidad. La mayor parte del terreno, aunque inculto, ya estaba escriturado a nombre de terratenientes.*

La gravedad del problema llegó al punto que la institución agraria del Estado compró tierras a varios finqueros y una gran extensión a una compañía bananera, aglutinándolas en un Asentamiento de Desarrollo Integral. Mucho dinero se invirtió en caminos de acceso y se llevó la energía eléctrica desde zonas lejanas. Hasta créditos se abrieron para los campesinos con los bancos estatales. Todo pintaba muy bien, y como el proyecto era muy grande se trajo a más campesinos de otras zonas, “que no estuvieran maleados por el sindicato.” El asentamiento sería el modelo de como administrar los conflictos campesinos y desarrollar las zonas de colonización.

Proyectos de plátano, yuca, piña y palmito de pejíbaye se financiaron para el mercado local e internacional. Técnicos institucionales hicieron todos los cálculos de rigor: tasa de retorno; valor presente neto; costo efectividad, etc. Además, el Instituto nombró un técnico, ingeniero agrónomo, como gerente de la cooperativa, para que los campesinos aprendieran como administrar una empresa compleja. El gerente contrataba con empresas privadas los principales trabajos: rotura de suelos, arado, siembra y fumigación mecanizada. Los campesinos, teóricamente dueños de la empresa, solo hacían las tareas no calificadas. Una vez al año en la Asamblea General, regateaban con el gerente el estipendio mensual para sus familias.

Un grupo de los dirigentes campesinos de la zona, se negaron a participar en los proyectos. Desarrollaron en sus parcelas, contra el criterio de los técnicos institucionales, proyectos ganaderos de doble propósito. Por esta razón fueron criticados y aislados por el Instituto. La empresa montada por la institución fracasó: hubo mucha producción pero ninguna comercialización. Incumplimientos de contratistas, problemas monetarios del país y corrupción se confabularon contra la empresa. Aún así el Instituto insistió en conducir el proyecto, después de cada fracaso negoció con los bancos para refundir las deudas y financiar nuevas inversiones.

Después del enésimo fracaso, muchos años más tarde, los campesinos se encontraban seriamente endeudados con los bancos y muy desmoralizados. El Instituto pidió asesoría a un organismo internacional. Este recomendó tomar como modelo las fincas ganaderas que los campesinos disidentes habían desarrollado exitosamente incorporando diversas tecnologías de mejoramiento de razas y sistemas de rotación de pastos. Sus parcelas ganaderas se convirtieron

en fincas modelos. Los campesinos –endeudados por seguir obedientemente los lineamientos institucionales– debían ahora aprender gestión empresarial y tecnología productiva en ellas.

Estas escenas pueden parecer increíbles. La realidad, sin embargo, le gana a la imaginación. Mutatis mutandis, problemas parecidos enfrentan muchas instituciones agrarias del continente. Pero el problema no se limita al agro ni a las instituciones estatales: organismos internacionales, empezando por los de refugiados, e incluso una parte sensible de las organizaciones no gubernamentales tienen experiencias similares. Un estilo de acción parece ser el factor que unifica, por encima de las diferencias ideológicas y de propiedad y gestión, a programas y proyectos de desarrollo, impidiendo que se produzcan los resultados esperados.

En nuestra opinión, la concepción prevaleciente en la práctica de capacitación es un elemento clave que ayuda a entender por que muchas experiencias de desarrollo, a pesar de la buena voluntad y de cuantiosos recursos, han terminado en rotundos fracasos¹.

Las limitaciones de las teorías y prácticas pedagógicas prevalecientes facilitan la confusión, a pesar de las múltiples definiciones conceptuales, de *capacitación* con *instrucción*. Estas limitaciones dejan de lado, también, comportamientos culturales encubiertos y factores externos que tienen incidencia sobre los proyectos de capacitación.

La *capacitación*, en estas condiciones, tiende a configurarse de dos maneras:

- a. en forma de interminables procesos de instrucción, en ocasiones inconexos, que subvaloran o dejan de lado, la relación con el objeto con el cual se desea capacitar, o sea el adiestramiento propiamente dicho (componente esencial de la capacitación); o
- b. se restringe el proceso al adiestramiento técnico fragmentario, que no habilita necesariamente para el desempeño empresarial.

En ambos casos se afectan negativamente los esfuerzos y recursos para el desarrollo y se fortalecen las relaciones de postración, dependencia y clientelismo.

1 *En este trabajo se plantean elementos que permitan una discusión conceptual del problema de la capacitación y su relación con los procesos de desarrollo a partir de la revisión de experiencias agrarias centroamericanas y latinoamericanas. Se trata de experiencias de instituciones, educadores populares y organizaciones no gubernamentales. Naturalmente este trabajo, no pretende ser exhaustivo, es todavía parte de un proceso que busca canalizar la discusión. Forma parte de un trabajo de más largo avance, que está en proceso y sobre el cual adelantamos algunos criterios para estimular la reflexión y análisis colectivo. Las referencias, aunque tienen lenguaje genérico, están basadas en experiencias del agro latinoamericano.*

Propuesta conceptual

Nuestra crítica a situaciones como las descritas parte de una propuesta conceptual acerca de la capacitación. Procedemos a continuación a exponerla en detalle.

Capacitación es, en nuestra concepción, un proceso diseñado y puesto en marcha para preparar a los sujetos en el desempeño de un programa económico-social. Este proceso implica, necesariamente, una relación entre el sujeto y el objeto con el cual se desea capacitar, por medio de la cual el sujeto adquiere conocimientos y desarrolla actitudes y destrezas necesarias para ejercer el control del objeto.

En un programa de desarrollo, la capacitación es la que permite que los sujetos asuman la conducción plena de los procesos de producción, organización empresarial y venta de servicios.

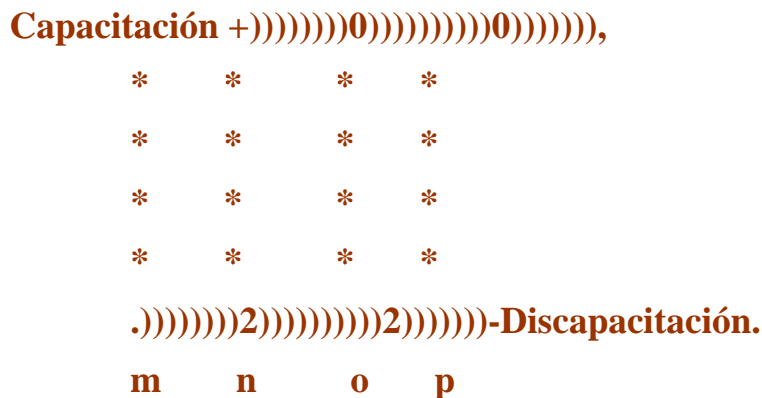
Discapacitación, por el contrario, es el proceso en el cual la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento es tal, que se atrofian las capacidades del sujeto para controlar (conducir) el objeto. La discapacitación genera minusvalías y disminuye el potencial de los sujetos de un programa de desarrollo, para el manejo técnico o desempeño en la vida económica y social.

Todo proceso de capacitación contiene elementos discapacitadores. Capacitación y discapacitación son siempre dos caras de la misma moneda: el proceso pedagógico en programas de desarrollo.

No existen en la realidad procesos absolutamente capacitadores: siempre hay algo que mejorar al final de cualquier experiencia. Tampoco procesos absolutamente discapacitadores: algo se aprende siempre por mala que haya sido la experiencia. Los extremos no tienen lugar en la realidad aunque sean teóricamente posibles.

La capacitación y la discapacitación están vinculadas congénitamente: forman un continuum.

Gráficamente puede representarse nuestro planteamiento en el siguiente esquema:



En el punto m tendríamos un programa de desarrollo cuyo proceso pedagógico es 100% capacitador. En el punto p , por el contrario, un programa de desarrollo 100% discapacitador.

En m , capacitación = 1 y discapacitación = 0

En p , capacitación = 0 y discapacitación = 1

Hemos dicho que en la realidad m y p no se producen, por la complejidad de variables que intervienen. Entonces podríamos afirmar que:

(1) Capacitación =] 0,1 [

Lo anterior nos lleva al hecho de que en realidad, un programa de desarrollo podría, ubicarse en puntos como n u O . En cualquiera de ellos el elemento de capacitación, llamémosle x , sería mayor que cero. Lo mismo el componente de discapacitación, que podríamos denominar y .

En n $C = x$; $D = y$, donde $x, y > 0$

¿Cómo representar la relación congénita entre los elementos capacitadores y discapacitadores dentro de un mismo programa de desarrollo?

Sabemos que teóricamente un programa de desarrollo tiene un máximo de potencialidades posibles (MPP) en términos de promover la producción, la organización y el bienestar de sus asociados, dadas las condiciones existentes.

Ese máximo solo sería posible de alcanzar si en el proceso pedagógico el elemento de capacitación fuera igual a 1 y la discapacitación igual a 0.

En la realidad el elemento discapacitador siempre existe por lo que le resta potencialidades al programa. No tenemos MPP, sino a nivel de potencialidades reales (PR).

En un primer momento podríamos representar la relación entre capacitación y discapacitación como una relación inversa:

(2) $C = (1-D)$

Dónde: C = capacitación, D = discapacitación y 1 el máximo de potencialidades posibles (MPP).

Podemos suponer, en un primer momento, que el nivel de potencialidades reales de un programa de desarrollo es igual a los efectos capacitadores del proceso pedagógico. En otras palabras, que un programa depende únicamente del diseño y ejecución del proceso de capacitación. Si esto fuera cierto:

(3) $PRO = C$

Dónde PRO = nivel de potencialidades reales, entonces, por transformación, tendríamos que:

(4) $PRO = (1-D)$

Por experiencia sabemos, sin embargo, que eso no es cierto, salvo en situaciones muy especiales. Factores totalmente ajenos a la voluntad de los capacitadores estimulan o entorpecen el desarrollo de un programa. Estos factores pueden ser:

- Naturales (N): factores climáticos, alteraciones ecológicas, desastres naturales.
- Económicos (E): políticas de gobierno, convulsiones y crisis económicas, desplazamientos de sectores o grupos sociales.
- Político - institucionales (Pi): disposiciones y prácticas de instituciones públicas y privadas.
- Culturales (Cu): valores, costumbres y prejuicios que inciden sobre la cultura económica, estructuras ideológicas organizativas y cultura organizacional.

Estos factores hacen que en la práctica el nivel de potencialidades reales (PR) alcanzado por un programa no sea igual a los efectos previstos en el proceso pedagógico diseñado.

A estos factores que permanecen por lo general fuera de los diseños pedagógicos, ocultos bajo supuestos de estabilidad, los llamaremos **K**.

El factor K^2 puede crear tres situaciones distintas:

- Obstaculizar el proceso de capacitación, disminuyendo el nivel de potencialidades reales del programa de desarrollo que pudiera alcanzarse, si se dependiera exclusivamente del proceso pedagógico (Situación 1).
- Favorecer el proceso de capacitación incrementando el nivel de participación o generando condiciones particularmente favorables, al programa, que elevan los resultados por encima de las expectativas del proceso pedagógico. (Situación 2).
- Tener un efecto neutro, producto de un equilibrio generado entre condiciones que caracterizan la situación 1 y la situación 2, (Situación 3).

K es una función de los factores naturales, económicos y políticas institucionales y culturales. Matemáticamente podríamos precisar, entonces, nuestra formulación como sigue:

$$(5) \mathbf{K = f (N, E, Pi, Cu)}$$

De tal manera, al incorporar **K** como condicionante de las potencialidades reales de los programas tendríamos:

$$(6) \mathbf{PR1 = C * K,}$$

O lo que es lo mismo:

$$(7) \mathbf{PR1 = (1-D) * K}$$

2 *En esta etapa del estudio, para avanzar en el esbozo teórico, analizamos k como constante. En la realidad es un elemento sujeto a modificaciones de valor, tanto por las oscilaciones de las variables externas como por la acción que se puede generar en los procesos de capacitación de masas.*

Si nos encontramos en la situación 1, $K > 1$, entonces:

(8) $C * K > C$ lo que significa que $PR1 > PRO$

Si nos encontramos en la Situación 2, $K < 1$, entonces:

(9) $C * K < C$ lo que significa que $PR1 < PRO$

Si nos encontramos en la Situación 3, $K = 1$, entonces:

(10) $C * K = C$ lo que significa que $PR1 = PRO$

La consideración del factor K es crucial en un programa de desarrollo, tanto en el diseño del proceso pedagógico como en la selección de métodos y técnicas que prevean su posible injerencia y posean instrumental que oriente a los participantes para su aprovechamiento o confrontación.

El factor K puede causar que por ejemplo, un proceso pedagógico mal diseñado tenga buenos resultados por un conjunto de factores fuera de control que actúen favorablemente³. Por el contrario, puede causar que procesos pedagógicos bien diseñados, tengan resultados disminuidos.

En ambos casos se producen *ilusiones ópticas* que pueden conducir a serios errores de evaluación y a políticas y metodologías inadecuadas para la promoción del desarrollo.

Ahora bien, *¿de qué factores bajo control de los técnicos dependen, a su vez, los elementos capacitadores de un programa de desarrollo?*

Los elementos capacitadores dependen de aspectos como la información a los sujetos del programa, la oportunidad que tengan para poner sus conocimientos en práctica, etc. En rigor hemos identificado al menos cuatro factores que intervienen en los procesos capacitadores y que están bajo el control de quienes conducen el proceso:

- a. La instrucción o sea el conjunto de información y conocimiento indispensables para relacionarse con el objeto para el cual se busca capacitar.
- b. El adiestramiento: la adquisición de destrezas, conocimientos, actitudes, valores, mediante la relación práctica con el objeto.
- c. La estrategia pedagógica (EP): o sea el diseño del proceso pedagógico por parte del instructor o de quién busca capacitarse. La estrategia pedagógica incluye:

3 *El método de capacitación en organización de masas, elaborado por Clodomir Santos de Morais, llamado Laboratorio de Organización es particularmente interesante para el estudio del factor k . En su concepción, el profesor Santos de Morais parte de la existencia de estructuras ideológicas organizativas, definidas por la experiencia laboral de los participantes, que estimulan o desvían el comportamiento organizativo. Este método diseñado para ajustar las estructuras ideológicas en condiciones reales, prevé además la acción del grupo sobre el entorno entregándole a los participantes instrumentos y estímulos para generar un clima favorable a su empresa. Para mayor información véase referencias bibliográficas de Santos de Morais y del autor.*

- i. Definición de objetivos congruentes con las posibilidades prácticas de la acción sujeto - objeto;
 - ii. Ruta o condiciones para lograr la consecución de los objetivos y
 - iii. Mecanismos de evaluación permanente que permitan corregir la ruta.
- d. El asistencialismo en el diseño y la ejecución (ADE), o sea distorsiones causadas por los valores y prácticas en el diseño del proceso pedagógico que generan dependencia y minusvalía.

La capacitación se expresa matemáticamente como una función de estos factores:

$$(11) C = f(i, a, EP, ADE)$$

La fórmula de capacitación la podemos definir entonces de la siguiente manera:

$$(12) C = i + a + EP - ADE$$

Dónde: instrucción, adiestramiento y estrategia pedagógica suman, pero el asistencialismo en el diseño resta.

Si lo anterior es cierto, podríamos entonces precisar los elementos participantes en la definición del nivel de potencialidades reales que un programa de desarrollo alcanza.

En (7) teníamos que:

$PR1 = C * K$. Por transformación tendremos:

$$(13) PR1 = (i + a + EP - ADE) * K$$

De tal manera, el nivel de potencialidades reales depende de la calidad y oportunidad de la instrucción, del adiestramiento y la estrategia pedagógica, menos las distorsiones asistencialistas incorporadas en el diseño o en la ejecución del proceso pedagógico, multiplicado por el factor K imperante.

Este planteamiento deja entrever la complejidad de un proceso de capacitación sobre el cual inciden tantos factores no siempre fáciles de percibir. En particular, nos permite analizar dos distorsiones esenciales:

- a. La provocada por el asistencialismo, como elemento externo (factor K negativo), y
- b. La generada por el asistencialismo al interior de los procesos pedagógicos (ADE) con la aplicación de la instrucción como equivalente de capacitación.

Asistencialismo en lugar de capacitación

¿Qué tienen en común un individuo que recibe un curso teórico de computación o de conducción de vehículos en un aula, sin posibilidad de ponerlo en práctica, con una persona que estando en difícil situación económica recibe una ayuda asistencial de alimentos o de vivienda?

Aparentemente se trata de cosas muy diferentes. En el primer caso es un proceso de capacitación inconcluso, mientras en el segundo es una ayuda frente a una necesidad. No obstante, existe un elemento común: ninguno de los dos se está capacitando, ni el primero para manejar computadores o vehículos, ni el segundo para salir de su situación de pobreza. Es más, de persistir estas condiciones, ambos podrían verse sometidos a un proceso de atrofiamiento de sus capacidades creativas y productivas: por discapacitación pueden convertirse en lisiados del espíritu.

La explicación de las causas de esta discapacitación es fundamental para entender nuestro planteo conceptual sobre la capacitación.

La discapacitación no es producida en este caso ni por el curso, el cual puede ser muy útil, ni por el hecho de habersele dado a una persona una ayuda que necesitaba urgentemente. La discapacitación tiende a producirse cuando estos hechos se producen sea por políticas o prácticas asistencialistas o por desconocimiento de la naturaleza de los procesos de capacitación. Entenderemos aquí por asistencialismo la práctica social de instituciones públicas o privadas, caudillos o personas, para resolver a ultranza los problemas de las personas o grupos sociales. El asistencialismo les da las cosas o servicios sin considerar las posibilidades que tienen o pueden adquirir estas personas o grupos para resolver por sí mismos sus problemas y satisfacer sus necesidades.

La asistencia social es necesaria. En toda sociedad siempre existen personas enfermas, ancianas o aquejadas por graves problemas transitorios, producto de desastres naturales, políticos o económicos, en los que queda comprometida su supervivencia. Estas personas necesitan apoyo para poder recuperarse y reintegrarse a la vida social o morir dignamente.

El problema no es la asistencia social, sino el asistencialismo. Este es una práctica social limitada a *ayudar a la gente* y que no estimula su participación ni impulsa medidas para su capacitación y reintegro a la vida social. Es la práctica de *entregar el pez* para que la gente coma sin preocuparse por *enseñar a pescar*, lo cual genera, como es sabido, pasividad o abulia. Por su naturaleza demanda recursos públicos y privados crecientes –ad infinitum–, no produce soluciones y le resta fondos y personal a las necesidades efectivas de asistencia y desarrollo.

En nuestra propuesta conceptual ubicamos la acción discapacitante del asistencialismo en el diseño y ejecución de los procesos de desarrollo y en factores externos tales como políticas y prácticas institucionales, valores y tradiciones que inciden como componentes del factor K.

Muchos de los programas de *desarrollo* en el mundo contemporáneo se han orientado, en lo sustantivo, por políticas asistencialistas. Su costo es multimillonario. Tan magros han sido, sin embargo, sus resultados, que especialistas encargados de su evaluación han llegado, en muchas ocasiones a considerar más provechoso entregarle el dinero a la gente (en algunos proyectos el costo supera los cuarenta mil dólares por familia), que haber mantenido durante años programas y proyectos dirigidos por las instituciones. Estos, en no pocos casos, llegaron a discapacitar a sus *beneficiarios* a tal punto que los transformaron en verdaderos parias sociales.

Sobre los efectos nocivos del asistencialismo parece existir consenso a nivel de instituciones internacionales y gobiernos en el mundo contemporáneo. No obstante, se siguen produciendo y reproduciendo proyectos que abierta o encubiertamente, provocan los mismos efectos y consecuencias.

¿En que consiste y dónde reside la fuerza y la vitalidad que dan sustento a este tipo de orientaciones y actitudes formalmente condenadas por todos? ¿Cómo logran encubrirse, ante los ojos de las celosas instituciones financieras internacionales y locales, con relativa facilidad, tal cantidad de programas y proyectos que no involucran ni capacitan a la población o lo hacen solo aparentemente, sin que se produzcan resultados reales?

Muchos esfuerzos se han realizado durante la última década, para tratar de superar el asistencialismo sin que se hayan producido más que resultados aislados no sistematizados. Con la llegada al poder, en muchos países del mundo de gobiernos neoliberales, críticos de las políticas sociales socialdemócratas o demócratacristianas, se pensó que se superaría progresivamente el problema del asistencialismo con cambios en las políticas económicas y sociales. Sin embargo, los resultados no fueron los esperados. En un primer momento se produjo un recorte indiscriminado del llamado gasto social se partió del criterio de que la mejor política social es una buena política económica. Rápidamente se descubrió por la conmoción social e ingobernabilidad provocada, no solo la importancia social y política de la asistencia, sino también la necesidad de tener al menos algunas políticas y programas públicos de compensación.

Se diseñaron, entonces, las políticas de *focalización* del gasto en asistencia y desarrollo para que estos rubros no crecieran mucho y se utilizaran solo en las personas y grupos que realmente los necesitaban. Para evitar la ineficiencia de la burocracia estatal, parte de los recursos locales y externos se canalizaron a través de organizaciones no gubernamentales. Las consecuencias sin embargo, no han sido evidentemente superiores y, en algunos casos, fueron iguales o peores a los de los tradicionales proyectos socialdemócratas.

Por un lado, los intereses de los políticos nacionales y locales han generado fuertes presiones para que la *focalización* se oriente hacia sus propios partidarios y clientelas políticas, perdiéndose en parte el propósito de dirigir el gasto hacia las necesidades más apremiantes. Por otro lado, al separar las políticas de asistencia de las de desarrollo, los programas de asistencia se han convertido en simples procesos de donación de bienes o servicios. Se olvidó así, que muchas personas requieren ayuda solo temporalmente, mientras se reincorporan de nuevo a la vida económica y social. De tal manera, al no preverse procesos de capacitación y reinserción simultáneos para estas personas, se ha caído de nuevo en el más tradicional asistencialismo.

Así mismo, los proyectos de desarrollo financiados por las agencias internacionales se han centrado en el fomento de la micro y pequeña empresa, habiéndose entregado recursos financieros a las organizaciones no gubernamentales para su ejecución. Como regla general no han tenido mejor suerte estas organizaciones en su trabajo con la micro y pequeña empresa.

Varios factores han incidido en su bajo rendimiento:

- a. La falta de experiencia -por su reciente fundación- de las ONG a las cuales se les ha asignado el trabajo.
- b. El deficiente desarrollo institucional de la mayor parte de las ONG.
- c. La poca magnitud de los programas.
- d. Altos costos de operación.
- e. Ausencia de evaluaciones.

Los proyectos financiados, además, han partido del papel desempeñado por la micro y la pequeña empresa en los nichos de mercado postindustrial de los países desarrollados, lo cual ha sesgado peligrosamente la política de los países en desarrollo. La mayor parte de las pequeñas y micro empresas en estos últimos países no están dirigidas a esos nuevos nichos del mercado postindustrial, sino a los tradicionales de alcance muy restringido o en franca retirada frente a la producción actual. Esta priorización, sustentada en gran medida, en una transferencia mecánica de experiencias y prioridades, se produce cuando se recortan los estímulos a las formas asociativas de producción, estimuladas anteriormente por los socialdemócratas y por los demócratacristianos, acusadas de ineficiencia y corrupción. Curiosamente, este recorte se da en el momento en que las más avanzadas formaciones empresariales demandan la participación en la gestión empresarial, en aras de la eficiencia.

Adicionalmente deben mencionarse algunas limitaciones de carácter pedagógico e institucional encontradas en la práctica por las organizaciones no gubernamentales (ONG). Dentro de ellas se destaca la aplicación de formas de capacitación y educación desagregadas por áreas del conocimiento o incompletas y diseños curriculares preestablecidos sin correspondencia con las percepciones y necesidades de los participantes.

De igual forma, gran parte de los esfuerzos de integración y participación se han visto limitados a la *toma de conciencia*, sin logros de capacitación efectivos.

Finalmente, no puede dejar de mencionarse, para esclarecer el escenario de operación de las ONG que, de acuerdo a las nuevas normas vigentes, las microempresas deben incorporarse al mercado dentro de un marco institucional que no las tiene presentes como sujetos de crédito ni de otros servicios.

En síntesis, el asistencialismo afecta seriamente los proyectos en desarrollo al menos de dos maneras:

- a. Cuando se manifiesta como distorsiones en el diseño o la ejecución de los proyectos, de tal manera que estas distorsiones pesan más sobre los resultados del proceso pedagógico, que los saldos favorables dejados por la instrucción, el adiestramiento y la estrategia pedagógica. Esto es cuando $i + a + EP < ADE$, y
- b. Cuando el factor externo $K < 1$, de tal manera que las posibilidades reales $PR = (1-D) * K$ son cercanas a cero.

La instrucción en lugar de la capacitación

Además de la confusión entre asistencialismo y capacitación, existe otra a nivel del proceso pedagógico: la reducción de la capacitación a de sus fases, la de instrucción.

Existen valores de la matriz ideológica que inducen, frecuentemente de manera encubierta, a esta confusión, la que es particularmente importante por las distorsiones que provoca en los procesos de desarrollo.

Aunque existe un amplio consenso, al menos formalmente, en entender capacitación como el proceso de *habilitar o preparar para el manejo técnico o desempeño en la vida económica o social*, en la práctica se confunde frecuentemente este término con la transmisión de conocimiento o información sobre el tema. Esta confusión no es casual, varios factores contribuyen a que se produzca.

El hecho de que en muchos procesos de capacitación tengan lugar momentos e, incluso cursos completos de instrucción, ha contribuido a que estos cursos, e incluso hasta las formas didácticas de transmisión de conocimiento dinámicas de grupo, sociodramas etc.), sean denominadas como capacitación. Esta generalización ha ocasionado que el adiestramiento, elemento esencial del proceso de capacitación donde se produce la relación directa del sujeto con el objeto para el cual se quiere capacitar, quede frecuentemente relegado a un segundo plano. Frecuentemente es, incluso, eliminado del todo.

Esta mezcla de instrucción y capacitación no se produce solo entre neófitos o personas ajenas a la educación, sino, con mayor frecuencia, entre los mismos educadores. Esto no debe extrañar ya que la relación con el objeto en el proceso de capacitación, si bien ha sido utilizada en la práctica pedagógica desde tiempos inmemoriales, no ha sido sino recientemente, cuando la psicología social ha incursionado teóricamente en este campo (Leontiev: 78), y que se han sustentado métodos y realizado prácticas sistemáticas sobre esta base (Santos de Morais: 87).

No obstante, la falta de conocimientos científicos, no son suficientes para explicar como se produce tan fácilmente esa errónea interpretación entre los educadores. Pareciera que también se origina, en gran medida, en actitudes asistencialistas subyacentes en los mismos educadores. Se trata, por una parte, de la concepción tradicional del educador como emanador del conocimiento y, por otra parte, del sentido asignado a la presencia e iniciativa del educador, como algo imprescindible en los procesos de formación. Esto significa que al prolongar la instrucción, postergando el adiestramiento, el educador siga siendo necesario. Por el contrario, al producirse el adiestramiento (o sea la relación del sujeto con el objeto propiamente dicho) se reduce progresivamente la dependencia del educador. Esto último genera en algunos educadores una disonancia cognoscitiva al sentirse prescindibles, frente a la creciente autonomía del sujeto. Autonomía que, aunque sea de manera progresiva, es en los procesos de capacitación, condición –sine qua non– para la habilitación del sujeto en el manejo del objeto.

Redefinir el papel de educador en los procesos de capacitación, acorde con las exigencias cognoscitivas demostradas por la psicología social y las experiencias metodológicas más avanzadas (5), parece ser el primer paso para desplazar los valores subyacentes, que limitan los alcances de la capacitación y pesan negativamente sobre el proceso educativo y de desarrollo.

Las implicaciones que tiene este descubrimiento de la psicología social sobre la relación del sujeto con el objeto, en el proceso de capacitación, no han sido adecuadamente precisadas ni desarrolladas y no constituyen, por lo tanto, todavía un paradigma compartido por todos los pedagogos, aunque tenga una práctica milenaria en áreas como la medicina o la ingeniería.

Las implicaciones más importantes de distinguir y precisar el concepto de capacitación están en el campo de las ciencias económicas y sociales, donde la falta de claridad conceptual tiene altos costos para el desarrollo y el progreso.

Para los ingenieros o los médicos, por citar un par de ejemplos, la confusión conceptual no tiene los mismos efectos porque la naturaleza del objeto con el cual trabajan evidencia, frentemente, de manera insoslayable las exigencias prácticas de la capacitación. De tal manera ingenieros y médicos incluyen en su formación prácticas habilitadoras para poder desempeñarse profesionalmente.

Ningún empresario contrataría para una obra importante a un egresado de ingeniería sin práctica, ninguno de nosotros, en condiciones normales, se sometería a una operación por parte de un egresado de medicina, por brillantes que hay sido sus notas académicas, sin que haya realizado la práctica de su residencia hospitalaria con pacientes. No obstante, estas evidencias, tan palpables en ingenieros o médicos, no lo son tanto en el campo de la pedagogía o de las ciencias económicas y sociales.

La falta de un enfoque que estimule el desarrollo y difusión del nuevo paradigma pedagógico, así como las distorsiones provocadas por valores y comportamientos sociales, que se analizan a continuación, contribuyen al bajo rendimiento de los agentes de desarrollo. Esta situación evidencia la necesidad de redefinir, en primera instancia, el papel del capacitador y educador en la sociedad contemporánea.

En síntesis, la confusión de instrucción y capacitación en los procesos de desarrollo, **donde $C = i + a + EP-ADE$, cuando el adiestramiento = 0, disminuye sus posibilidades reales.**

Por esta razón **$PR = (1-D) * K$, donde PR es muy cercano a cero.**

Los condicionantes encubiertos de la confusión

Las limitaciones anteriores no son, sin embargo, las únicas ni las más importantes, para que las metas de desarrollo se hayan visto restringidas. Existen comportamientos y actitudes de grupos y personas, enraizados en los valores que sustentan la estructura social. Estos comportamientos se imponen en la práctica de manera casi automática, más inconsciente que conscientemente, provocando que pasen desapercibidas gruesas distorsiones discriminatorias y asistencialistas en el diseño y ejecución de los procesos de desarrollo.

Se trata de comportamientos definidos más por la práctica social que por el discurso formal, que condicionan las posibilidades y aspiraciones de los individuos según la posición que ocupan en la escala social prevaleciente.

Valores culturales implícitos

El asistencialismo se gesta, en gran medida, en los valores ideológicos que sustentan diferenciación social y las relaciones de dominación.

La diferenciación de roles y estatus; es ante los ojos de los integrantes de toda sociedad un producto de cualidades y valores adquiridos, o a los que se les imputa origen divino, que sustentan la posición de cada individuo o sector en la escala social. Estos valores, consciente o inconscientemente, constituyen el fundamento y estímulo de los comportamientos asistencialistas en los procesos de capacitación, en particular cuando se encuentran sometidos a estos procesos personas o grupos de menor estatus social. En estas circunstancias los comportamientos y actitudes postulan, abierta o veladamente, que quienes se encuentran en esta posición inferior, lo están por falta de virtudes o capacidades. Obviamente cualquier apreciación sobre sus capacidades y potencial de desarrollo se contamina de alguna forma con esta valoración.

Debe tenerse presente que adicionalmente a estos factores de inhibición subjetivos, quien se encuentra en una situación social desventajosa, por lo general ha tenido menores posibilidades culturales y materiales, lo cual lo enfrenta a dificultades y limitaciones objetivas para el avance social.

Si a la visión de quien está en posición superior le añadimos la que, como producto de estos mismos valores, tiende a tener de sí mismo y a determinar el comportamiento quien se encuentra en posición inferior, el círculo ideológico se cierra. De tal forma quienes están en posición dominante tienden a minusvalorar a sus inferiores y estos a su vez tienden a comportarse de acuerdo a esta minusvaloración.

En estas condiciones, los sectores dominados tienden a ajustar sus aspiraciones a las expectativas prevalecientes y a experimentar, incluso, temor al fracaso cuando se salen de este marco.

Como es sabido el temor al fracaso reduce las posibilidades de éxito. En otras palabras, a las limitaciones objetivas derivadas de menores oportunidades y recursos tienden a sumarse las limitaciones de carácter subjetivo originadas en las relaciones de dominación. Así, lo objetivo y lo subjetivo se integran para propiciar, en lo concreto, el autocumplimiento de las *profecías ideológicas* determinantes de la posición social (Sobrado: 71).

De tal manera, el fermento ideológico que legitima la estructura social contribuye a generar de manera casi inadvertida el clima ideal para las actitudes, concepciones y proyectos asistencialistas. Puede existir, incluso, consenso y de hecho lo existe en la mayor parte de los técnicos y políticos, sobre lo nefasto del asistencialismo, pero en lo concreto este sigue predominando en la elaboración y sobre todo en la ejecución de proyectos.

Cada grupo o fracción de poder⁴ tiende a ver el asistencialismo en los proyectos de sus adversarios, pero no en los propios. Lo detectan, principalmente, en los abusos provocados por el clientelismo de sus oponentes al dirigir recursos públicos a grupos o sectores que les son afines política o ideológicamente y que no son necesariamente los más necesitados, pero no en su esencia castradora. De ahí que se pretenda superarlo *focalizando el gasto* hacia los más necesitados, pero sin cuestionar frecuentemente el carácter mismo de los programas. En el fondo ha interesado más reorientar los recursos públicos para crear una base social propia o fortalecer la existente, que someter a una profunda revisión la práctica clientelista, tradicional sustento del asistencialismo.

El clientelismo político

Las relaciones de dominación política operan sobre una pirámide de relaciones de clientelismo. El líder o el partido consiguen u otorgan beneficios a través de la estructura partidaria o personalmente a los líderes y *bases* de los niveles inferiores. La lealtad personal y partidaria, así como el cumplimiento de las directrices y metas políticas son los criterios exigidos a los subalternos. La lealtad y el cumplimiento son tanto más premiados cuanto más incondicional y efectivamente se produzcan. Al líder y al partido les interesa sobremanera la obediencia, aún sacrificando resultados económicos o sociales. Sienten que su poder es tanto mayor cuanto más dependencia exista en los subordinados, motivándoles a actuar disciplinadamente frente a las directrices.

La exigencia de lealtades se antepone, incluso, a las iniciativas y comportamientos que podrían conducir a mejores resultados sociales y económicos, pero que hacen insegura, en lo inmediato, la conducción del proceso por parte de la dirección. Así, el nombramiento de un dirigente, por eficiente que sea, que no haya sido designado por la jerarquía o no goce del beneplácito, puede ser visto como una amenaza y repudiado severamente. Incluso las iniciativas heterodoxas de un dirigente, si lo llevan a manifestar discrepancias pueden originar presiones para que modifique el rumbo y hasta desencadenar la represión directa.

4 Véase en la bibliografía a Santos de Morais: 87 sobre el Laboratorio de Organización.

La lógica del sistema de dominación clientelista lleva, por una parte, a minimizar el aporte del esfuerzo propio, la capacidad creativa y la iniciativa del grupo, en los logros obtenidos, y por otra parte, a maximizar el papel determinante del dirigente en su consecución. De esta manera no solo se inhiben las iniciativas, provocando atrofia de habilidades y discapacitación organizativa, sino que también se reduce el papel y aporte del trabajo del grupo –hay alienación del producto– el cual es atribuido a la buena voluntad del líder y a la obediencia de sus seguidores. Se genera en este proceso una escalada de dependencia y sumisión, así como de represión de iniciativas heterodoxas.

Los procesos de alienación y de discapacitación provocados por el clientelismo varían, en la profundidad de sus alcances, por las condiciones del entorno social y político de cada grupo, pero obedecen a las mismas dinámicas, tanto en países dictatoriales como en sistemas democráticos pluripartidistas. En los regímenes democráticos con mayores opciones y posibilidades de participación tienden a atenuarse los efectos extremos, pero persiste la lógica discapacitante del sistema lo que constituye un serio obstáculo al desarrollo.

En las democracias se habla, cada vez más, de acabar con el asistencialismo por los efectos que provoca, pero a los partidos y grupos les es muy difícil descubrirlo en su propia práctica. Contribuye a ello la falta de una definición operativa del asistencialismo que sea de consenso general y permita calificar y evaluar todos los proyectos y, sobre todo, la práctica política del clientelismo. Es en esa práctica consuetudinaria donde se inhiben, con mayor o menor sutileza, las iniciativas, la creatividad y, ante todo, la autonomía y la capacidad de organización de los grupos e individuos.

La práctica institucional cotidiana

La estructural institucional y jurídica del sistema social imperante no es ajena, en su práctica, e incluso en su letra, a las distorsiones provocadas en las relaciones de dominación.

Conocidas son las luchas dadas por diversos grupos para eliminar o modificar artículos o leyes completas que discriminan a grupos étnicos, a sectores sociales y a todo el género femenino, pese a la igualdad enunciada por la Constitución Política.

En otros niveles, no tan explícitos, pero no por eso menos reales, los pequeños productores se enfrentan a reglamentos y procedimientos bancarios, que son verdaderos obstáculos para atender sus necesidades de crédito y otros servicios, hechos para clientes más solventes.

El problema, sin embargo, no radica solo en que la estructura institucional o sus reglamentos no corresponden con la necesidad de grupos emergentes, sino en que -por el bajo prestigio social de estos - tampoco existe disposición y voluntad de atenderlos. Es decir, a pesar de la igualdad formal, el trato es diferente: es de superior a inferior, en una relación donde se demanda sumisión y obediencia a cambio de atención.

Integración del Clima Social

En los aspectos anteriormente mencionados se configuran y conjugan muchas de las relaciones sociales y se genera un clima que matiza la vida cotidiana e incuba el asistencialismo como una constante. Al fin de cuentas el asistencialismo obedece a una práctica social que tiene como supuestos: por una parte, la incapacidad innata o adquirida de los pobres para resolver sus problemas y crear alternativas de desarrollo y, por otra, que los sectores dominantes lo son precisamente por estar mejor dotados de cualidades y conocimientos innatos o adquiridos y por lo tanto, solo ellos pueden resolverlos.

Estos supuestos no se expresan, por lo general, en el discurso formal, pero no carece de *evidencias* en las actitudes y comportamientos de los más desposeídos. Así, el servilismo generado por el clientelismo o la *insolvencia emocional* incubada en procesos prolongados de dependencia, y en general, los niveles extremos de discapacitación y de pérdida de autoestima provocados por la miseria se toman, no como efectos, sino como causa de esta. Esto conduce a fortalecer las actitudes y comportamientos asistencialistas.

Otras implicaciones de la confusión

La confusión de instrucción con capacitación es uno de los factores que facilita la distorsión de los procesos de habilitación y conduce al fracaso de metas y aspiraciones. Posibilita también el incubamiento del asistencialismo y la discapacitación y dificulta los procesos cognoscitivos al oscurecer y distorsionar la naturaleza del aprendizaje.

Desarrollo de proyectos asociativos

Las agencias promotoras de proyectos asociativos al hacer la mencionada confusión, cometen errores que suelen producir resultados económicos nefastos e, incluso, consecuencias inhabilitantes para sus participantes.

Uno de los errores más gruesos, por ejemplo, en los proyectos cooperativas agrícolas suele ser el nombramiento, por parte de esas agencias de un agrónomo como gerente de una Cooperativa. Este nombramiento se realiza en principio con carácter temporal *mientras los asociados se capacitan y no hay peligro de que boten la plata o mientras demuestran que son capaces de trabajar, pagando por lo menos la mitad de la deuda*. De esta decisión surgen, frecuentemente, dos problemas que se acumulan:

- a. Los conocimientos profesionales del agrónomo son en el área de producción, no en las de administración o gestión. En estas áreas sus conocimientos a veces son inferiores a los de algunos de los asociados. Lo mismo sucede con la disposición a aprender a manejarlas ordenadamente. Mientras que los asociados suelen tener interés en ordenar bien las cuentas, el agrónomo, desconocedor de los mecanismos contables, puede no estar muy motivado en hacerlo, sobre todo si se ha acostumbrado atender su déficit personal con los recursos de la cooperativa.
- b. Los asociados, cuando tienen suerte, reciben algunos cursos de alguien con capacidad didáctica, que les trasmite conocimientos útiles para su práctica empresarial. Lo más frecuente, sin embargo, es que reciban unas charlas que les resultan incomprensibles. En todo caso los conocimientos no pueden ser aplicados, pues se han impartido separados de la gestión de la empresa. Esta les será permitida solo *cuando paguen la mitad de la deuda o demuestren que son capaces*. Mientras tanto, el gerente no muy interesado *en perder tiempo explicándoles cosas que no entienden*, concibe la obligación inmediata de los asociados en trabajar con ahínco para construir su empresa, en demostrar así, su interés y espíritu empresarial. En el trabajo arduo y diario se irán capacitando, poco a poco, *en la práctica* y podrán asumir después la conducción de su empresa.

Estos supuestos no conducen desde luego ni a la capacitación del grupo ni al desarrollo de la empresa. La falta de capacidad administrativa y gerencial del agrónomo y consecuentes derivaciones como la carencia de rumbo certero y la falta de orden, son percibidas por los cooperativistas y provocan desmoralización, rebeldía y desconfianza en ellos. Si los *rebeldes* logran asumir la conducción de la empresa tienen alguna posibilidad de desarrollarse y surgir

ellos. Si no les queda la deserción, con lo cual dejan la cooperativa a los más pasivos, o a los que no tienen alternativa de trabajo en otra parte. Todo lleva a perder el entusiasmo y trabajar cada vez más a desgano, como para un mal patrón.

No es preciso, sin embargo, que se combinen estos dos errores para que se produzcan resultados desastrosos. Aún cuando el gerente sea una persona capaz como administrador, los resultados de la capacitación pueden ser nulos e inhabilitar a los asociados. El hecho de que no se les permita participar, al menos de manera progresiva, del proceso de gestión de la empresa *hasta que demuestren que son capaces* o *hasta que paguen la mitad de la deuda*, impide su capacitación y puede disminuir su autovaloración.

Separados del proceso de gestión, sin acceso a la información y sin posibilidad alguna de incidir en la toma de decisiones, los asociados carecen de condiciones esenciales para una verdadera capacitación.

Debe tenerse presente, que a menudo detrás de la *capacitación*, existe todo un sistema de valoración del proceso y de los participantes. De acuerdo con ellos, solo las personas con vocación empresarial, *de triunfadores*, son capaces de salir adelante de los retos que enfrentan. Esto significa que quién no lo logra *es un perdedor* y mejor se conforma con su suerte y deja de lado sus aspiraciones empresariales.

Otras implicaciones epistemológicas y pedagógicas

La separación de la instrucción del adiestramiento, en los procesos de capacitación, tiene una serie de implicaciones adicionales en el trabajo pedagógico y científico:

- a. Restringe la integración del conocimiento, estimulando un enfoque desagregado de lo concreto por áreas o parcelas de conocimiento y desorienta epistemológicamente al profesional al conducirlo a la búsqueda de relaciones causales unilaterales de carácter mecánico. Ello contribuye a la pérdida de una visión dinámica del todo.
- b. Oculta la importancia que tiene la autonomía del sujeto para la capacitación: condición sine qua non para que se pueda producir la relación cognoscente con el objeto. Cuando el tema de la autonomía aflora se tiende a ver a esta más con un matriz ético –*romanticismo de los liberales*– que como lo que en realidad es: un indispensable requisito pedagógico.
- c. Contribuye a deformar, desde sus inicios a los futuros formadores profesionales, desubicándolos –en vez de orientarlos– en la naturaleza de los procesos de conocimiento. El trabajo pedagógico se dirige hacia las técnicas, haciendo un verdadero culto de ellas. Se transforman los medios en fines, conduciendo, en última instancia, a lugares comunes y trampas ideológicas.
- d. Encarece y prolonga los procesos de capacitación y hace depender los resultados, más de la convergencia casual de condiciones que cimenten el proceso cognoscitivo, o de la capacidad y talento intuitivo del pedagogo que de una conducción profesional y consciente del proceso.

Superar la confusión: aprender de la experiencia

Las distorsiones generadas en ciertas prácticas sociales, establecen un reto al conocimiento científico y, sobre todo, a las necesidades de desarrollo de las sociedades contemporáneas. Superar estas distorsiones para conocer y alcanzar niveles superiores de acción, no es una tarea sencilla ni alcanzable a corto plazo. Tampoco es razonable pensar que nos podremos liberar *de una vez por todas* de las distorsiones que genera este tipo de prácticas. No obstante, es posible y necesario iniciar el camino de su desentrañamiento y superación, tanto porque así lo demandan las necesidades de la ciencia y los proyectos de desarrollo, como por constituir una vía estimulante para los procesos de democratización, participación y mejoramiento cualitativo de las condiciones de vida humana.

Partimos del supuesto de que dado el nivel de distorsiones abiertas o subyacentes en las teorías y métodos pedagógicos, el camino más prometedor para esclarecer la naturaleza de los procesos de educación y capacitación es la observación e inducción progresiva de las experiencias concretas.

Los intereses

Que la gente se mueve y organiza por sus propios intereses, es algo que frecuentemente se olvida en el diseño práctico de los procesos de educación y capacitación. Así, muchas comunidades y empresas se ven enfrentadas a programas y cursos que, por haber sido preestablecidos en una oficina, difícilmente estimulan o despiertan interés, por su forma o su contenido, entre las personas a quienes va dirigido.

Estos intereses nacen de la situación en que viven las personas y de su percepción de las necesidades. No pueden tomarse automáticamente los efectos de una situación, por ejemplo, la pobreza, con la necesidad de superarla. Existen condiciones socioeconómicas y culturales, que incuban y mantienen situaciones que les son cómodas o funcionales. De manera singular y sugestiva analiza este problema el pedagogo brasileño Álvaro Vieira Pinto (91:92), quien refiriéndose al analfabetismo dice: *Por consiguiente, el analfabeto, en su esencia, no es aquel que no sabe leer, sino aquel que, por sus condiciones concretas de existencia, no necesita leer. Esta es su definición real. Es la exposición de su esencia, porque no presenta el hecho de ser iletrado como un accidente, sino como algo original, esencial, que tiene que ser así dada su condición de vida, esencialmente de trabajo. Porque si no fuese así, si necesitara leer para poder sobrevivir, o bien sabría (entonces no habría problema) o entonces simplemente no existiría.*

Que estos intereses no pueden ser impuestos, ni por programas institucionales, ni sugeridos por las interpretaciones ideológicas radicales de la contracultura que, frecuentemente, son *más de lo mismo, solo que a la inversa*. En este último sentido, enseñan mucho los intentos fracasados de

generar, con fórceps ideológicos la *conciencia crítica*, por algunos sectores de educadores populares. Partiendo, del supuesto de que la conciencia ingenua es superada por la conciencia crítica, a la que se concibe como *científica, justa y verdadera* por emerger *del conocimiento objetivo de la realidad y de las necesidades de la evolución social*, se imponía esta última como verdad única y obligatoria que debía promover el cambio y el progreso.

Esta deformación del conocimiento, hecha paradójicamente, en nombre de *lo concreto*, deriva conclusiones casi idénticas para diversas realidades, independientemente de los contextos. Estos razonamientos, en nombre del cambio inmediato del régimen político, condujeron a protestas interminables, de grupos cada vez más reducidos, apartando a los sujetos de sus necesidades inmediatas.

De esta forma frustraron, frecuentemente, las posibilidades de concretar las necesidades inmediatas y desarrollar, alrededor de ellas, capacitación, organización y un proceso efectivo de acumulación y transformación.

Considerar el entorno socioeconómico e institucional

En este campo conviene destacar los esfuerzos realizados por la educación popular y las experiencias de capacitación realizadas con el Laboratorio Organizacional (Santos de Morais: 81), por incorporar a las comunidades y empresas asociativas al rastreo de información y análisis sobre sus propias realidades. Esto facilita la participación de los sujetos en la elaboración de su propio diagnóstico, haciéndolo más rápido y menos costoso, impidiendo que el proyecto se atrase *mientras los técnicos venidos de fuera lo realizan*.

Por otra parte, les permite a quienes tendrán la responsabilidad de la gestión, incorporar en su análisis componentes importantes del factor K. descubrir oportunidades y ventajas conducentes a posibles alianzas y debilidades y amenazas procedentes de fuerzas o estructuras institucionales y clientelistas que ven sus intereses afectados, o reaccionan por prejuicio.

La capacitación bajo condiciones reales y de autonomía del sujeto

La capacitación, para que sea efectiva, debe realizarse en condiciones reales –que enfrenten a la persona o grupo a la necesidad de resolver las tareas– y de autonomía total o creciente del sujeto.

Los resultados habilitantes alcanzados por los procesos de adiestramiento y capacitación han tenido, como constante, el haber sido realizados en condiciones en que el sujeto entra en relación activa con el objeto para el cual busca capacitarse. Esta relación se produce en condiciones en las cuales el sujeto tiene la posibilidad de tomar decisiones por sí solo, aunque está acompañado por un instructor.

La capacitación tiene como propósito mejorar las posibilidades de participación de un individuo o grupo de interés. En su versión más estrecha, puede limitarse a la adquisición de habilidades físico motoras o al entrenamiento propiamente dicho en el manejo de instrumentos o técnicas.

Puede ir más allá, tal como la definimos en nuestra propuesta conceptual, no limitarse a las destrezas físico – motoras, sino conducir a la habilitación en áreas que involucren, además, conocimientos, actitudes, destrezas, valores, como los exigidos en el manejo de la gestión de organizaciones complejas.

El análisis detallado de estas prácticas sugiere que los logros en la capacitación dependen más de la capacidad de generar un proceso habilitante, integrador de conocimientos y destrezas prácticas a partir de una necesidad real, que de las técnicas o métodos pedagógicos utilizados. En este sentido no existe *una forma única de hacer capacitación* sino procesos, que según la naturaleza del objeto, nos aproximan o nos alejan de las metas.

Carácter social de la capacitación

La capacitación en organización debe tomar en cuenta su naturaleza particular y su carácter social.

La organización aunque está integrada por individuos, no es la suma de ellos, ni se reduce a una personería jurídica, sino que está constituida por la red de relaciones establecidas entre sus miembros para alcanzar la misión, objetivos y metas propuestos. No todas las organizaciones tienen el mismo carácter social.

En la empresa privada la gestión está reservada al propietario o a las personas que él autorice. La información y la responsabilidad se canalizan según él lo defina. Los métodos y procedimientos de comunicación, adiestramiento y capacitación surgidos en su seno tienden a corresponder solo con su necesidad e interés.

Las organizaciones asociativas, por su carácter social, asignan las tareas de gestión a órganos como la Asamblea o el consejo de Administración. Esto implica la necesidad de involucrar a mucho más personas en las tareas de organización y gestión, lo que trae como consecuencia una adecuación de los procedimientos de comunicación y de los métodos de capacitación a su condición asociativa. De ahí que la transferencia automática de métodos de capacitación y gestión, de la empresa privada a la asociativa y viceversa, no siempre de buenos resultados.

Prever las resistencias ideológicas

Todo proceso de cambio enfrenta resistencias abiertas o encubiertas, derivadas de problemas de comunicación, temores frente a lo desconocido, entre otros. Muchas de estas resistencias son más o menos constantes y conocidas por los administradores, pedagogos y sicólogos quienes han desarrollado procedimientos para superarlas. No obstante, en el caso de la organización y de la gestión se presentan tipos particulares de resistencias encubiertas que deben ser tomados en cuenta por el propio proceso de capacitación debido a que constituyen un componente importante del factor K: las estructuras ideológicas organizativas y las derivadas del proceso de dominación, señaladas anteriormente.

Las estructuras ideológicas organizativas están condicionadas en gran medida por la experiencia laboral previa del participante. Así, un artesano, en virtud de realizar todo el proceso productivo él solo, desde su diseño hasta su comercialización, desarrolla hábitos y actitudes de autosuficiencia necesarios para el carácter de su trabajo. Estas actitudes y hábitos se pueden convertir en verdaderos obstáculos y se transforman en desviaciones o *vicios* artesanales, si son aplicadas a la gestión o ejecución de tareas en organizaciones con división social del trabajo (Santos de Morais: 81). Igualmente, un burócrata proveniente de una economía de planificación central con ordenamiento administrativo, acostumbrado a actuar solo por directrices, presenta una gran resistencia y temor a tomar iniciativas y a asumir responsabilidades al incorporarse a una economía de mercado.

Las resistencias de esta naturaleza tienen su origen en un marco más amplio que se ha dado en denominar la cultura económica de la sociedad, cuyo conocimiento adquiere cada vez más importancia para los especialistas y políticos interesados en el desarrollo.

Complementariedad entre instrucción y adiestramiento

La capacidad tiene dos vertientes complementarias, integradas en un solo proceso conducido (por el pedagogo y/o los participantes):

- a. La de instrucción, entendida como el momento en que prevalece la transferencia del conocimiento necesario sobre el objeto al individuo o sujeto.
- b. La de adiestramiento o de habilitación para el objeto propiamente dicha. En esta segunda fase prevalece la relación directa de la persona en proceso de capacitación, con el objeto para el cual se capacita.

En la fase de instrucción, la cual puede anteceder o ser paralela a la de adiestramiento, el educador tiene la iniciativa en la transferencia de la información y conocimientos necesarios y, en general, de la inducción del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En la fase de adiestramiento el sujeto entra en relación cada vez más estrecha con el objeto. El conocimiento y el desarrollo de destrezas emanan cada vez más del objeto y de sus peculiaridades, que del instructor. El papel del educador que supervisa el adiestramiento se transforma, cada vez más, en asesor y se va reduciendo progresivamente.

La distinción de la prevalencia de la instrucción o del adiestramiento en cada de estas dos fases, muy importante para analizar su papel en los procesos de capacitación en nuestro análisis, no debe llevar sin embargo, a generalizaciones a contrapelo de la complejidad de los hechos reales. En ciertas circunstancias la instrucción y el adiestramiento van juntos o se distribuyen irregularmente a lo largo del proceso. En este sentido, cuando se menciona la prevalencia del papel activo del instructor en la fase de instrucción, o el de la relación con el objeto en la fase de adiestramiento, se busca destacar la importancia que adquieren en el momento y no presentarlos como excluyentes.

La instrucción es un componente esencial del proceso de capacitación. Existe siempre un mínimo de conocimientos sobre el objeto del cual no se puede prescindir sin altos riesgos para la capacitación. El conductor de un vehículo, por ejemplo, debe conocer al menos las señales de tránsito para no provocar un desastre. La instrucción, como todo proceso de enseñanza, no se puede limitar a la entrega de información memorística, sino que debe incluir, conocimiento sobre la lógica que la integra para desarrollar capacidad de análisis en el sujeto.

Para que se pueda dar el adiestramiento de manera efectiva, no basta, no obstante, la instrucción o el aprendizaje. El sujeto debe disponer, necesariamente, de un nivel creciente de autonomía. No se puede capacitar a nadie en la conducción de una bicicleta o un automóvil, si no le permitimos conducirlos. A la par del conductor, en el caso del automóvil viaja el instructor para prevenir un desastre, pero su papel pedagógico se limita a informarle y aconsejarle. El conocimiento pleno sobre el vehículo lo obtienen en, esta fase, el conductor solo en su relación con el objeto. Cuando el vehículo es puesto en marcha se convierte en una extensión del cuerpo del sujeto que demanda conocimiento y destreza para su operación. Esta relación del conductor con el vehículo es la que habilita al sujeto como chofer. El rol del instructor se reduce cada vez más conforme avanza el proceso. Cada vez más es el vehículo quien *informa* al conductor sobre sus cualidades y limitaciones. En esta relación el chofer se ve obligado a descubrir y adecuarse a las cualidades del auto, desarrollando conocimientos y destrezas para su manejo.

En este punto es preciso indicar que los ejemplos de objetos concretos como la bicicleta o el vehículo se realizan con fines de contraste didáctico. De hecho, la capacitación en organización y gestión se produce sobre una red de relaciones institucionales y humanas y de diversas áreas del conocimiento y de especialidades de carácter no tan concreto.

En general, en las organizaciones y empresas contemporáneas existe la tendencia a incorporar, de manera creciente, información y conocimiento. Esto crea nuevas exigencias y complejidades en el manejo de la organización y la gestión y se realza la importancia de un conocimiento cada vez más amplio de los valores y actitudes que configuran las relaciones interpersonales.

Enfocar este problema trasciende, sin embargo, los alcances de este trabajo, ya que demanda, entre otras cosas, diferenciar los procesos de adiestramiento técnico propiamente dichos, donde se desarrollan más habilidades físico motoras, de los procesos de capacitación en el manejo de realidades complejas, dirigidos a la formación de hábitos, actitudes y valores de la cultura económica.

Conclusiones

La definición de la importancia que tienen la instrucción y el adiestramiento en procesos de capacitación, la alteración que sufren estos procesos en su diseño y ejecución por valores culturales frecuentemente encubiertos, así como el papel de los factores externos (k) incidentes sobre el proceso, abren nuevas perspectivas a la teoría y práctica pedagógica y científicas.

Estas perspectivas perfilan un universo de posibilidades nuevas para los proyectos de desarrollo. Permiten comprender por qué el asistencialismo no se erradica con las meras declaraciones de principio por qué su presencia en los diseños de los proyectos y en su puesta en marcha tiene raíces culturales e ideológicas encubiertas y profundas. La confrontación de estos valores encubiertos en la práctica social cotidiana, se puede realizar solo en procesos reales, donde exista una autonomía efectiva del sujeto que le permita expresar sus intereses.

Se abre una nueva dimensión en los procesos de capacitación, permitiendo revalorar el papel de la autonomía en la práctica y distinguir no solo su rol en la formación y desarrollo de conocimientos y destrezas técnicas u organizativas, sino también su contribución en la creación de una nueva imagen y en la confianza y autovaloración de los participantes.

Se genera y posibilita a partir de allí la reflexión y el estudio sustantivo sobre la atrofia y la discapacitación producida por las caridades asistencialistas y los políticos clientelistas.

Frente a las distorsiones discapacitantes, generadoras de verdaderos lisiados del espíritu, preguntas que todos nos hacemos, tales como: ¿existirá un punto de no retorno en la discapacitación que deba ser tomado en cuenta por los proyectos en la selección de los grupos participantes? ¿Cómo brindar asistencia a quién realmente la necesita por razones de salud o edad sin provocar dependencia ni discapacitación? adquieren nuevas posibilidades de respuesta. Las respuestas a esas y muchas otras preguntas que han preocupado a los financiadores y diseñadores de proyectos son ahora más cercanas y posibles en la medida en que se avance en la operacionalización conceptual, a través del contraste con las experiencias prácticas.

Aún falta desarrollar muchas dimensiones y facetas de la propuesta conceptual, Así como profundizar en sus implicaciones. Queda por delante la tarea de analizar el carácter dinámico de las fuerzas que distorsionan los procesos de capacitación. Esto último nos conduciría a la sociología política, a la teoría de la dominación, a una pedagogía más integrada con el medio y a muchos otros campos de las ciencias económicas y sociales, pero estos requieren de un esfuerzo y recursos que se encuentran más allá de las posibilidades y objetivos de este primer momento.

No obstante, esta aproximación, al esbozar una nueva forma de interpretación, de carácter operativo, sobre la naturaleza de los procesos de capacitación, abre un universo de posibilidades que, en lo inmediato, pueden tener repercusiones considerables sobre los proyectos de desarrollo y sobre la conceptualización y nivel de las confrontaciones políticas.

Esperamos que la propuesta conceptual presentada, elaborada sobre la base de un recorrido analógico e inductivo sobre el tema, contribuya a gestar el clima y la dinámica de participación que requiere la elaboración de un nuevo paradigma.

Bibliografía

- De Faria, Álvaro. 1976. **Tempos de mutação**. Río de Janeiro, Brasil. Editora Cátedra.
- FAO (Oficina Regional para América Latina y el Caribe). 1992. Informe del taller: **Consolidación de empresas campesinas de reforma agraria y metodología para la organización de comunidades rurales**, de Tela Honduras, 23-28 marzo 1992. Editado en Santiago de Chile.
- Gutiérrez Pérez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel. 1991. **La mediación pedagógica**. Guatemala. Radio Netherland Training Center en coedición Universidades de San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar.
- Labra, Iván. 1992. **Psicología social**. Santiago, Chile. LOM Ediciones.
- Leontiev, A. N. 1978. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Ciencias del Hombre,
- Monteiro, Silvio Tavares. 1990. **Fronteira oeste: a capacitação para formação de empresas associativas**. Brasília, Brasil. Editorial IATTERMUND.
- Moscovici, S. et all. 1985. **Psicología social**. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Santos de Morais, Clodomir. 1981. **Apuntes sobre teoría de la organización**. México. INCA RURAL.
- Santos de Morais, Clodomir. 1987. **Condiciones objetivas y factores subjetivos en la incorporación de las masas rurales en el proceso de desarrollo progresista de la agricultura en Centroamérica**. Tesis doctoral. Wilhem-Piek-Universitat, Rostock, Junio de 1987.
- Schaff, Adam. 1967. **Alienacja a dzialanie spoleczne, en Fragmenty Filozoficzne** (libro en memoria del prof. T. Kotarbinski). Varsovia, Polonia.
- Sobrado, Miguel. 1971. **Determinaciones psicosociales de la dominación**. Tesis de maestría. Universidad de Varsovia, Polonia.
- Sobrado, Miguel. 1981. **Apogeo y decadencia de los artesanos**. Heredia, Costa Rica. PRACA-UNA.
- Sobrado, Miguel. 1990. **Teoría de la organización para talleres de generación de empleo**. Panamá. PREALC-OIT, PNUD.
- Vieira Pinto, Álvaro. 1991. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Pablo, Brasil. Cortez Editora y Editora de autores asociados, 7 edição.