



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA
PARA LA CAPACITACIÓN**

INFORME ACADÉMICO
DE ACTIVIDAD PROFESIONAL
que para obtener el título de
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
presenta:
IRENE DE LAS MERCEDES DUCH GARY

Asesora: Mtra. Claudia Bataller Sala

México, D. F., mayo de 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Así como no hay hombres sin mundo, ni mundo sin
hombres, no puede haber reflexión y acción fuera de
la relación hombre-realidad.*

PAULO FREIRE

Contenido

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE

Antecedentes histórico–metodológicos y contextualización de una alternativa mexicana de capacitación campesina

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN CAPACITADORA

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

1.1.1. El CENAC-BOA (1972)

1.1.2. El CENAC-RURAL (1978) Primeras experiencias de capacitación rural

1.1.3. El INCA-Rural (1979)

1.1.4. Convenio INCA-PNUD-FAO. Los centros regionales

1.2. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN CAPACITADORA

1.2.1. Reestructuración

1.2.2. Nuevas instituciones asociadas

1.2.3. Desarrollo rural integral

2. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS DEL TRABAJO DE CAPACITACIÓN DEL SECTOR AGROPECUARIO

2.1. LA CONSTITUCIÓN Y PRÁCTICA INICIAL DEL INSTITUTO

2.2. LAS EXPERIENCIAS INCA-FAO

2.3. EL TRABAJO DE ELABORACIÓN METODOLÓGICA

2.4. LOS POSTULADOS INICIALES

2.5. LOS PROGRAMAS DE TRANSICIÓN

2.5.1. Convenios de concertación

2.5.2. *Programas de fortalecimiento a ejidos y comunidades marginadas*

2.5.3. *Los énfasis de la formación empresarial*

2.6. EL RESCATE DEL FORTALECIMIENTO METODOLÓGICO

2.6.1. *Modelo del “Productor–Experimentador”*

2.6.2. *La estrategia del “Enfoque de Competencias”*

2.6.3. *La estrategia de la “Formación en Alternancia”*

2.6.4. *En síntesis*

3. PROBLEMÁTICA AGROPECUARIA

3.1. UN MODELO ECONÓMICO INADECUADO Y EMPOBRECEDOR

3.2. LA CRISIS DEL MODELO. SUS EFECTOS NEGATIVOS

3.3. REPLANTEAMIENTO DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO NACIONAL

3.3.1. *La Estrategia de Desarrollo Rural Integral*

3.3.2. *Los problemas con el T.L.C.*

3.3.3. *Necesidad de la formación humana. Los cuadros campesinos*

4. PROBLEMÁTICA CAPACITADORA

4.1. CAPACITACIÓN RURAL EN MÉXICO. TENDENCIAS DIDÁCTICAS

4.1.1 *Tendencias escolarizadas*

4.1.2. *Tendencias centradas en los requerimientos del trabajador*

4.1.3. *Retroceso con contenidos predeterminados*

4.2. LA CAPACITACIÓN RURAL EN YUCATÁN. UN PROYECTO RENOVADOR

4.2.1. *Hacia un modelo de capacitación*

5. LA PROBLEMÁTICA CAMPESINA EN YUCATÁN Y LA POLÍTICA DE DESARROLLO

6. LAS CIRCUNSTANCIAS DEL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN EL BANRURAL, EN YUCATÁN

6.1 LA METODOLOGÍA DE TRABAJO–APRENDIZAJE. SU ORIGEN

6.2. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE CAPACITACIÓN RURAL EN YUCATÁN

6.3. NUESTRA CONCEPCIÓN DE CAPACITACIÓN

6.4. RUPTURA DE LA CATEGORÍA ENSEÑANZA–APRENDIZAJE

6.5. CONTENIDOS DE LA CAPACITACIÓN

6.6. DESARROLLO METODOLÓGICO. SUS PRINCIPIOS RECTORES

- 6.7. PREMISA FUNDAMENTAL DEL TRABAJO–APRENDIZAJE
- 6.8. INSTRUMENTOS INCIPIENTES DE INVESTIGACIÓN
- 6.9. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE.
- 6.10. LA FORMACIÓN DEL PERSONAL
 - 6.10.1. *Rol del capacitador*
 - 6.10.2. *Rol del capacitando*
 - 6.10.3. *Formación de los capacitadores*
- 6.11. ESTRATEGIA DE OPERACIÓN
 - 6.11.1. *Primera etapa*
 - 6.11.2. *Segunda etapa*
- 6.12. EVALUACIÓN
 - 6.12.1. *Diseño evaluativo*
 - 6.12.2. *Resultados de impacto*
 - 6.12.3. *Factores internos y externos que favorecieron u obstaculizaron el desarrollo del proceso capacitador*
 - 6.12.4. *Los aprendizajes de la experiencia*
 - 6.12.5. *Vigencia y aportes de la metodología y de sus herramientas*
 - 6.12.6. *Fuerzas y debilidades de la metodología*
 - 6.12.7. *Usos posibles y adaptaciones pertinentes de la metodología*

7. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE NUESTRA EXPERIENCIA. FRUTOS

SEGUNDA PARTE

Conceptos de Capacitación, Educación, Pedagogía y Didáctica

1. EL CARÁCTER DE LA CAPACITACIÓN Y EL FENÓMENO EDUCATIVO

- 1.1. SIGNIFICADO DEL TÉRMINO EDUCACIÓN
- 1.2. EL POR QUÉ Y EL CÓMO DE UN ESFUERZO DE SISTEMATIZACIÓN Y ABSTRACCIÓN DEL HECHO EDUCATIVO
- 1.3 LA EDUCACIÓN COMO PROCESO
- 1.4. LA EDUCACIÓN COMO EFECTO
- 1.5. LA CAPACITACIÓN FORMA PARTICULAR DEL PROCESO EDUCATIVO

2. EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

- 2.1. LA RELACIÓN ENSEÑANZA–APRENDIZAJE
- 2.2. LA DIDÁCTICA: SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA
- 2.3. LOS BINOMIOS PEDAGOGÍA–DIDÁCTICA Y ENSEÑANZA–APRENDIZAJE
- 2.4. PROBLEMAS E INTERROGANTES QUE PLANTEA LA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA COMO INSTRUCCIÓN
- 2.5. ESTRUCTURA INTERNA Y MOVIMIENTO CONTINUO DE LOS PROCESOS DE CONOCIMIENTO Y DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
- 2.6 AHONDANDO MÁS EN LA RELACIÓN PEDAGOGÍA–DIDÁCTICA
 - 2.6.1. *La didáctica tradicional*
 - 2.6.2. *La didáctica moderna*
 - 2.6.3. *Las didácticas especiales*

TERCERA PARTE

La educación en y para el trabajo

1. NECESIDAD DE UNA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN EN Y PARA EL TRABAJO

- 1.1. LA RELACIÓN DEL HOMBRE CON SU MEDIO AMBIENTE SOCIAL Y NATURAL. GRADOS DE CONCIENCIA DE ESTE HECHO
- 1.2. LA PRAXIS MATERIAL O EL TRABAJO
- 1.3. EL TRABAJO Y LA EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DIALÉCTICA
- 1.4. LA CATEGORÍA DIALÉCTICA TRABAJO–APRENDIZAJE. UNA PEDAGOGÍA CARACTERÍSTICA

2. LA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA CAPACITACIÓN. UNA INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

- 2.1. EL PROCESO PRÁXICO DEL LENGUAJE, UN EJEMPLO DIALÉCTICO PRIMITIVO Y ACTUAL
- 2.2. EL PROCESO PRODUCTIVO DEL HOMBRE, OTRO EJEMPLO DE DESARROLLO DIALÉCTICO O “PRÁXICO”
- 2.3. ELEMENTOS SUSTANCIALES DEL CORPUS TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE NUESTRA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA CAPACITACIÓN EN Y PARA EL TRABAJO
 - 2.3.1. *Participación de las características esenciales de la educación*

- 2.3.2. *Interacción transformadora hombre–realidad*
- 2.3.3. *Las relaciones básicas sujeto–objeto–medios*
- 2.3.4. *Momentos diferenciales del trabajo, el conocimiento y el aprendizaje*
 - 2.3.4.1. La realidad viva del trabajo, fundamento material y medio de verificación del acto educativo
 - 2.3.4.2. Carácter originario y experiencia singular del proceso de conocimiento
 - 2.3.4.3. Aprendizaje a partir de la relación directa con el trabajo
 - 2.3.4.4. La enseñanza, ligada a la necesidad de transformar concientemente la realidad viva del trabajo
- 2.3.5. *Características específicas del proceso educativo en la dinámica de la capacitación*
 - 2.3.5.1. El trabajador, único sujeto que da sentido a la presencia del capacitador. Relación de interacción recíproca
 - 2.3.5.2. El trabajo, nexo fundamental entre sujeto y objeto, en su mutua transformación
 - 2.3.5.3. La relación sujetos–objeto–medios, sometida a la dinámica general del proceso trabajo–conocimiento–aprendizaje
 - 2.3.5.4. Las herramientas de trabajo, herramientas de conocimiento y de aprendizaje del trabajador
 - 2.3.5.5. El apoyo necesario de los métodos científico y didáctico que aporta el capacitador
- 2.3.6. *Las características del proceso trabajo–aprendizaje, fundamento de una pedagogía y didáctica de la capacitación*
- 2.3.7. *Necesidad de supeditar el método científico al método didáctico en la metodología de trabajo–aprendizaje*
- 2.3.8. *La categoría central del nuevo sistema metodológico trabajo–aprendizaje, propicia para la realización humana de capacitadores y capacitandos*
- 2.3.9. *Premisas axiales de la pedagogía y didáctica de la capacitación*

3. EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA DE LA CAPACITACIÓN

- 3.1. CONSIDERACIONES DEL ENFOQUE
- 3.2 EL NÚCLEO INTEGRADO DEL OBJETO DE ESTUDIO: TRABAJO, CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE.
 - 3.2.1. *El objeto de estudio, o realidad, que sustenta la ciencia*

3.3.2. El aporte de nuestra subjetividad en la determinación de un objeto de estudio

3.3 LAS CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS QUE SE DESPRENDEN DE ESTA CONCEPCIÓN INTEGRAL DE TOTALIDAD CONCRETA

3.3.1 La dimensión ontológica

3.3.2. El significado epistemológico

3.3.3. La categoría metodológica

3.3.4. Deslinde entre ser y conciencia

3.3.5. Mundos y realidades distintos: realidad social y acción social

3.3.5.1. La realidad social: naturaleza y cultura

3.3.5.2. La acción social

3.3.5.3. Ahondando en el concepto de “praxis”

3.3.5.4. Praxis y trabajo: el conocimiento y el aprendizaje

3.3.5.5. Trabajo y educación

3.3.5.6. Degradación de la praxis: la alienación

CUARTA PARTE

La pedagogía de la capacitación

1. BASES PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA DE LA CAPACITACIÓN

1.1. EL LASTRE HISTÓRICO

1.2. LA RESTAURACIÓN DEL PROCESO NATURAL Y ESPONTÁNEO DE LA PRAXIS

1.3. LOS ESCOLLOS A SALVAR Y LOS IMPULSOS NATURALES QUE PRIVILEGIAN LA PRAXIS

2. PRINCIPIOS RECTORES DE LA PEDAGOGÍA DE LA CAPACITACIÓN

2.1. APORTES DE LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA Y CIENTÍFICA ACTUALES

2.1.1. Filosóficos

2.1.2. Científicos

2.1.2.1. Principio antropológico

2.1.2.2. Principio psicológico

2.1.2.3. Principio neurofisiológico

2.1.2.4. Principio semiótico

2.1.2.5. Principio didáctico

2.2. REDEFINICIÓN DE CONCEPTOS: TRABAJO, CONOCIMIENTO,
APRENDIZAJE

2.2.1. *Trabajo:*

2.2.2. *Conocimiento*

2.2.3. *Aprendizaje*

2.2.4. *Enseñanza*

3. CONSIDERACIONES FINALES

3.1. PRIMERA:

3.2. SEGUNDA:

3.3. TERCERA:

4. PRINCIPALES PERSPECTIVAS PARA EXAMINAR LA RELACIÓN TRABAJO–APRENDIZAJE

4.2. EL ENFOQUE FUNCIONAL

4.3. EL ENFOQUE ÉTICO–FILOSÓFICO

4.4. LA PERSPECTIVA INTEGRAL

5. LA APLICABILIDAD DE LA PEDAGOGÍA DE LA CAPACITACIÓN. LOS LIMITES ENTRE METODOLOGÍA Y TECNOLOGÍAS. ELEMENTOS A TENER EN CUENTA

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El presente informe académico ofrece mi experiencia capacitadora en el sector agropecuario del estado de Yucatán, En ella, aparecerá en todo momento la incorporación de los propios campesinos como sujetos activos de la tarea capacitadora, para el desarrollo integral de los mismos, de sus comunidades y de los procesos productivos de nuestras regiones agropecuarias. Este informe tendrá en cuenta tanto los esfuerzos oficiales de las estructuras gubernamentales de apoyo al campo mexicano, como los esfuerzos personales de los equipos de trabajo. Partiendo de las mismas estructuras oficiales, dichos equipos de trabajo han investigado, en un proceso metodológico de investigación–acción, de capacitación participativa, de trabajo–aprendizaje, las mejores y más adecuadas políticas y estrategias de formación campesina, acordes tanto con las necesidades del país y de los estados, como de las necesidades básicas de los propios campesinos.

El informe recoge, puntualmente, los pasos que ha sugerido tanto el estado mexicano, como, en especial, el Instituto Nacional de Capacitación Agropecuaria, el INCA-Rural, así como la reflexión permanente sobre la praxis capacitadora y los hallazgos teórico–metodológicos para llevarla a cabo.

Se presenta, por tanto, el marco histórico nacional y local, en su perspectiva más reciente, desde los primeros pasos en la década de los 70 hasta principios del presente siglo, el marco técnico universal en que nos hemos movido, así como el proceso real metodológico seguido, para que. a partir de un proceso empírico, se sienten las bases de una pedagogía y didáctica especializadas, capaces de responder a los requerimientos de la formación en y para el trabajo, posibilitando el diseño de nuevos y mejores caminos para la capacitación de campesinos y capacitadores.

Se abordará, desde luego, la problemática agropecuaria previa al surgimiento de las nuevas metodologías, así como la problemática capacitadora, que no podía resolver los problemas del campo y de los campesinos

El propósito de este trabajo, es, pues, es el presentar la experiencia vivida con un grupo de colaboradores, analizar sus posibilidades de sentar las bases que permitan formular un modelo teórico y fundamentar una pedagogía propia de la capacitación rural. Al mismo tiempo, aportar a la ciencia pedagógica un desarrollo conceptual que sustente y haga posible aplicar la didáctica de la capacitación, basada en la concepción del binomio trabajo–aprendizaje.

PRIMERA PARTE

Antecedentes histórico–metodológicos y contextualización
de una alternativa mexicana de capacitación campesina

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN CAPACITADORA

1.1. Antecedentes históricos

1.1.1. El CENAC-BOA (1972)

En el año de 1972 se dieron los primeros pasos para la integración de un sistema institucional, que atendiera los requerimientos de capacitación de los empleados que laboraban en programas de crédito rural. Como parte de estas acciones, el 5 de noviembre de 1973, por instrucciones del C. Presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez, se creó el Centro Nacional de Capacitación de la Banca Oficial Agropecuaria (CENAC BOA), como Asociación Civil. El objetivo fundamental era el de poner en práctica un programa de capacitación para el personal de la Banca Oficial Agropecuaria, orientado, sobre todo, al personal que tenía más contacto directo con los campesinos.

El CENAC-BOA, como asociación civil integró a las siguientes instituciones asociadas: Banco Nacional de Crédito Ejidal S.A., Banco Nacional de Crédito Agrícola S.A., Banco Nacional de Crédito Agropecuario S.A., Aseguradora Nacional Agrícola y Ganadera S.A., Financiera Nacional Azucarera S.A., Fideicomiso Instituido en relación a la agricultura, y el Fondo Nacional de Fomento Ejidal.

1.1.2. El CENAC-RURAL (1978) Primeras experiencias de capacitación rural

A partir de la estrategia de desarrollo rural propuesta por el gobierno federal en el año de 1977, donde se concebía la capacitación como una acción de primera importancia dentro de esta estrategia, se reestructura el CENAC BOA, y en 1978, cambia su nombre por el de Centro de Capacitación del Sistema de Crédito Rural, A.C. (CENAC_RURAL). Con esta nueva organización se amplía el universo de trabajo, abarcándose a los campesinos usuarios del crédito y a los empleados de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos. Desde entonces la institución se inicia en el desarrollo de programas de capacitación campesina.

La primera experiencia, en este aspecto, se lleva a cabo en Yucatán con el Programa de Capacitación Zona Henequenera. Este programa marca una nueva etapa en la historia de la capacitación. A partir de ahora se multiplican en toda la República los programas dirigidos a campesinos. Entre los principales, cabe destacar los siguientes:

- Programa de Capacitación en Apoyo al Programa de Desarrollo e la Cuenca Baja del Río Pánuco (PUJAL COY)

- Programa de Capacitación para la Participación de la Mujer Campesina en el Desarrollo Rural

- Programa Nacional de Capacitación en Apoyo al Sistema Alimentario Mexicano

- Programa de Apoyo a las Acciones de la Coordinación General de Proyectos de Desarrollo de la Presidencia de la República en los distritos de temporal.

1.1.3. El INCA-Rural (1979)

Durante el Gobierno del Lic. José López Portillo, se revisa nuevamente la función de la capacitación dentro del desarrollo rural y se determina la necesidad de una coordinación de todas las acciones de capacitación que realiza el sector público en el medio rural. Asimismo, la Reforma Administrativa iniciada por este gobierno exige la unificación de criterios y optimización de recursos.

El 13 de diciembre de 1979 el CENAC RURAL adquiere una nueva categoría como Instituto Nacional de Capacitación del Sector Agropecuario, A.C (INCA-Rural), integrado como asociado al Gobierno Federal a través de las Secretarías de Agricultura y Recursos Hidráulicos y de la Reforma Agraria. Con esto se amplían los objetivos y el universo de trabajo del INCA-Rural, teniendo como atribución la capacitación de los empleados de las instituciones asociadas y del sector campesino del país.

Al constituirse el INCA-Rural tenía como asociadas a las siguientes instituciones y organismos: Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, Secretaría de la Reforma Agraria, Banco Nacional de Crédito Rural S.A., Aseguradora Nacional Agrícola y Ganadera S.A., Financiera Nacional Azucarera S.A., Fideicomiso Fondo Nacional de Fomento Ejidal, Fideicomisos Instituidos con

relación a la Agricultura del Banco de México, S.A. con la participación de la Junta Directiva que rige el Instituto, de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Confederación Nacional Campesina, y Comisión Nacional Bancaria y de Seguros.

1.1.4. Convenio INCA-PNUD-FAO. Los centros regionales

Ese mismo año se incorpora a la estructura del INCA-Rural, el proyecto de Capacitación y Organización para el Desarrollo Rural (INCA_PNUD_FAO) establecido por un convenio entre el Gobierno Mexicano y la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO y el programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo(PNUD)

Durante el año de 1980, el INCA-Rural fomenta la creación de Centros Regionales de Capacitación, con el propósito de descentralizar los servicios que presta la institución. Estos Centros estarían encargados de impartir la capacitación de acuerdo a las características y condiciones socioeconómicas de cada región. El Centro de Capacitación de la región peninsular se constituye oficialmente el 14 de enero de 1981.

1.2. Caracterización de la institución capacitadora

1.2.1. Reestructuración

Por diversos motivos, en el año de 1988, la existencia del INCA-Rural se vio seriamente comprometida. A finales de 1989 culminaron las negociaciones entre la SARH y la Comisión Interinstitucional Gasto– Financiamiento, que hizo posible la continuación del Instituto aunque se modifican sus procedimientos de trabajo, de esta manera el INCA deja de operar directamente los programas y proyectos de capacitación y se constituye en una instancia de vinculación entre la oferta y la demanda de servicios a manera de un canal único colegiado, para el manejo de recursos humanos y financieros dedicados a la capacitación

1.2.2. Nuevas instituciones asociadas

En marzo de 1990, la Asamblea General de Asociados acordó el ingreso de nuevas instituciones asociadas: INI, INMECAFE, CONASUPO, COMISIÓN NACIONAL DEL AGUA, DICONSA, CONAZA (Comisión Nacional de Zonas Áridas) AZÚCAR S.A., FERTIMEX, FIRCO y FICART.

1.2.3. Desarrollo rural integral

Desde entonces el INCA-Rural ha impulsado procesos de capacitación tendientes a promover un desarrollo rural integral. La constitución de las entidades que antecedieron y que finalmente dieron lugar al Instituto Nacional de Capacitación del Sector Agropecuario, A.C., significó un aporte básico, en cuanto que representó la opción para dar forma orgánica a la práctica y el estudio de la capacitación, como un instrumento al servicio del desarrollo rural en el país. De esta suerte, desde su origen y a lo largo de sus cerca de 25 años de existencia, el INCA-Rural ha tenido entre sus propósitos sustantivos, sistematizar las experiencias de capacitación a los productores rurales y revisar críticamente las propuestas y modelos a través de los cuales se ha pretendido organizar esta práctica, introduciéndole congruencia teórica y elevando su eficacia empírica.

Lo anterior se ha expresado en la presencia de una preocupación permanente en el seno del Instituto, a partir de la cual se ha buscado impulsar y sostener una labor sistemática de reflexión teórico-metodológica tendiente a la construcción de un modelo didáctico que permita convertir el proceso de capacitación a los productores del campo, en un factor eficaz para la promoción de cambios técnicos y organizativos que los conduzcan hacia el desarrollo rural integral.

2. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS DEL TRABAJO DE CAPACITACIÓN DEL SECTOR AGROPECUARIO

En un recuento a vuelo de pájaro de ciertos aportes especialmente relevantes que han ido conformando el acervo metodológico e instrumental del INCA-Rural se puede destacar un conjunto de elementos del orden siguiente:

2.1. La constitución y práctica inicial del Instituto

A partir de su formación y durante el período inicial, el abordaje sistemático del proceso capacitador permitió aportes en cuanto a la comprensión y el tratamiento del mismo. De ellos cabe destacar:

La configuración de su estructura operativa original, cuyo organigrama correspondía a las funciones o etapas básicas del proceso administrativo de capacitación, estableciendo un área por cada etapa funcional: programación, operación, evaluación.

La elaboración del Programa Rector de Capacitación, como una primera propuesta integral de la oferta nacional de capacitación a los productores rurales del país.

La concepción de la evaluación, como un proceso paralelo que corre a lo largo de todas las fases de la secuencia administrativa de la capacitación.

2.2. Las experiencias INCA-FAO

La vinculación del quehacer del instituto con este organismo internacional trajo consigo un impulso significativo en el análisis y la discusión del instrumental utilizado, así como en la sistematicidad de su manejo. Entre los aportes principales de esta elevación de la crítica sobre el trabajo, se tuvo:

La adopción, propuesta y práctica del principio participativo–reflexivo de la capacitación.

La postulación del capacitando como sujeto del proceso capacitador.

La necesidad y la práctica del registro y la sistematización de las experiencias.

La apertura y el desarrollo inicial de la concepción teórico–metodológica del trabajo aprendizaje.

2.3. El trabajo de elaboración metodológica

En el marco de la labor permanente del INCA-Rural, se inició en el estado de Yucatán, en 1981, un trabajo de elaboración metodológica, orientado a diseñar un programa anual que diera coherencia a la labor capacitadora en el campo yucateco.

El primer texto obtenido como fruto de esta tarea fue *Metodología del trabajo-aprendizaje*¹. Este documento constituyó, no sólo la piedra angular que sustentó el programa de capacitación del Banco Rural Peninsular SNC, sino que representó, también, el esbozo inicial de la concepción teórico-metodológica general.

En 1986, a partir de una solicitud expresa del Proyecto de Capacitación y Organización para el Desarrollo Rural, auspiciado por SARH, INCA-Rural y PNUD-FAO, y a raíz de la urgencia de sistematizar experiencias de capacitación en el sector agropecuario del país y ante la carencia de una concepción metodológica general, los citados autores se abocaron a desarrollar tal concepción con la finalidad de contribuir a cubrir los vacíos en la materia, buscando generar una herramienta que fuera útil a cualquier esfuerzo de capacitación en México. El producto fue el texto denominado *Hacia la concepción teórico-metodológica de la capacitación*².

2.4. Los postulados iniciales

Entre los postulados iniciales de esta concepción estaban:

La definición de la capacitación como educación para y en el trabajo.

El reconocimiento de la necesidad de la didáctica especializada de la capacitación.

La fundamentación de esta didáctica, no sólo en las modalidades de la relación entre los sujetos sino en las peculiaridades del nexo sujeto-objeto del proceso de conocimiento y aprendizaje.

¹ Duch Gary, Irene y Reyes Ramírez, Rubén, *Metodología de trabajo-aprendizaje*, INCA-Rural, mimeo, Mérida, Yucatán, 1982.

² Duch Gary, Irene y Reyes Ramírez, Rubén, *Hacia la concepción teórico-metodológica de la capacitación*, INCA-Rural-FAO, PRODER Núm. 3, México, D.F., 1987.

La fundamentación de la propuesta metodológica de la didáctica de la capacitación en el reconocimiento del vínculo natural de trabajo–aprendizaje, como forma histórica original de la unidad de la teoría y la práctica.

La postulación de la categoría trabajo–aprendizaje, en lugar de la de enseñanza–aprendizaje, como piedra angular de esta didáctica.

Este documento permitió, a partir de las experiencias anteriores de trabajo, replantear y establecer un cuerpo adecuadamente sólido, que sustentara los esfuerzos de la capacitación y que le diera a ésta un verdadero sentido y potencialidad como factor de desarrollo rural.

2.5. Los Programas de transición

En este rubro se enmarca una serie de propuestas en las que se discutió y replanteó la materia de trabajo del Instituto, en correspondencia con el acelerado proceso de cambio de la realidad y las políticas del sector agropecuario del país.

2.5.1. Convenios de concertación

Se establecieron convenios de concertación para orientar el trabajo capacitador, teniendo en cuenta la necesidad urgente de:

- replantear la capacitación como un servicio en función de la demanda específica.

- entender la capacitación como un proceso, que requiere una cierta duración de mediano o largo plazo para mostrar sus resultados y permitir advertir su posible impacto.

- convencer a las instituciones capacitadoras de la necesidad de permanencia del extensionista–capacitador en la comunidad.

2.5.2. Programas de fortalecimiento a ejidos y comunidades marginadas

Se diseñaron los programas en función de:

- la necesidad de que la capacitación responda a un diagnóstico comunitario.

- el requisito de que el proceso de capacitación se articule y corresponda a un proyecto de desarrollo comunitario.

2.5.3. Los énfasis de la formación empresarial

Se puso un énfasis especial en:

-Primero, la comprensión del proceso de trabajo del productor rural, a partir de la integración de los distintos momentos de la cadena productiva, incluyendo sus procesos auxiliares.

-Segundo, la elaboración de modelos educativos andragógicos, que enfatizaran la existencia de distintos estilos de aprendizaje.

-Tercero, el reconocimiento de los valores esenciales de la persona y de la comunidad en la que esta persona esta inmersa.

-Cuarto, el principio de la significatividad en el aprendizaje.

-Quinto, el cambio de actitud, como finalidad del aprendizaje.

2.6. El rescate del fortalecimiento metodológico

La etapa más reciente en la trayectoria del INCA-Rural, se caracteriza por un esfuerzo consistente de recuperación de la experiencia y de los aportes metodológicos del proceso de capacitación. Se observa, en este período un conjunto de esfuerzos tendientes a examinar críticamente y proponer modelos conceptuales y estrategias de trabajo que fundamenten la práctica de la capacitación.

2.6.1. Modelo del “Productor–Experimentador”

Este modelo permitió y propició:

-la recuperación de la realidad del proceso productivo como espacio de investigación.

-la visión del productor como constructor de su propio conocimiento.

-la comprensión del conocimiento como medio para el éxito del trabajo.

-el énfasis en la cultura del dato o la necesidad de un registro fiel de hechos o conclusiones

2.6.2. La estrategia del “Enfoque de Competencias”

A partir de las experiencias de otros países y, especialmente, del encuadre normativo establecido por el Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación, se ha explorado este enfoque para el medio rural. Entre sus líneas de orientación primordiales, destacan:

-la desvinculación del empleo respecto del viejo esquema credencialista.

-la ubicación del desempeño laboral, como criterio y constancia de capacidad.

-la opción de desarrollarse en un campo de trabajo y el reconocimiento de este desarrollo, al margen de la educación formal y de los créditos académicos.

2.6.3. La estrategia de la “Formación en Alternancia”

Se destacó y comprendió:

-la posibilidad de una filosofía y estrategia incluyentes en el proceso de desarrollo y normalización de competencias.

-la idea de la realidad viva del trabajo, como espacio y medio de capacitación.

-la necesidad de pedagogizar el trabajo.

-la autonomía del productor, como finalidad del proceso acorde con el principio del productor sujeto de la capacitación.

-el deslinde del acompañamiento y las sesiones, como modalidades básicas del proceso de capacitación.

2.6.4. En síntesis

Durante los últimos años, se han probado e instrumentado diversas experiencias conceptuales y sobre todo técnico-instrumentales tendientes a generar propuestas y modelos de capacitación para productores rurales, de las que, como hemos visto, han surgido aportes y enseñanzas en cuanto a principios, técnicas y herramientas, que enriquecen los planteamientos originales del proceso capacitador.

De ahí que el objetivo de este trabajo sea el de sentar las bases que permitan formular un modelo teórico y fundamentar una pedagogía propia de la capacitación rural e instrumentar, en la práctica, la metodología correspondiente, con base en el enfoque didáctico del binomio trabajo-aprendizaje. Ello con el fin de aportar a la ciencia pedagógica el desarrollo conceptual que sustente y haga posible aplicar la didáctica de la capacitación como una propuesta fundamental.

3. PROBLEMÁTICA AGROPECUARIA

3.1. Un modelo económico inadecuado y empobrecedor

La situación del campesino mexicano se vio afectada por el modelo económico adoptado a partir de la década de los cuarenta. Este modelo privilegió el desarrollo industrial sacrificando al sector agropecuario, ya que este debería proporcionar la infraestructura necesaria para satisfacer la demanda creciente de la industria. Es decir, producir alimentos para los obreros que trabajaban en las industrias, proporcionar la materia prima barata, permitir, a través de la exportación de productos agropecuarios, la adquisición de divisas para la importación de bienes de capital.

Mientras este modelo propiciaba la expansión de la estructura industrial del país, dentro del sector agropecuario se producían procesos de marcada diferenciación, que dieron como resultado un desarrollo desigual de la estructura agraria.

Por un lado aparecieron empresas altamente desarrolladas, ubicadas en regiones de mayor potencial productivo y dotadas de todos los recursos técnicos y financieros necesarios para su explotación

Por otro lado, grandes sectores de los medianos y pequeños productores ejidales comunales y privados, caían en deterioro económico, no pudiendo generar el suficiente excedente para su propio crecimiento, ello trajo como consecuencia el desempleo y la migración de los campesinos a las ciudades y al extranjero.

Se puede concluir que la problemática del sector agropecuario giraba en torno a las deformaciones y desequilibrios existentes en su estructura productiva, provocadas por un modelo inadecuado de desarrollo nacional y rural, cuya consecuencia más grave era la marginación en la que se había mantenido a millones de productores rurales, excluidos de la participación en las oportunidades y los beneficios del desarrollo económico y social.¹

La premisa de que el desarrollo industrial sería la base para el crecimiento económico del país trajo como resultado la ausencia

¹ *Programa Nacional de Capacitación Agraria (1977-1978). Análisis y evaluación*, Secretaría de la Reforma Agraria, México D. F., 1978, pp. 7-8.

de políticas gubernamentales, y, por consiguiente, que el campo fuese abandonado.

3.2. La crisis del modelo. Sus efectos negativos

Así la actividad agropecuaria se vio subordinada al proyecto de desarrollo industrial, provocando con ello una crisis en el sector agropecuario. Esta crisis se caracteriza por la descapitalización, producto de la transferencia de excedentes de este sector a otros sectores de la economía e inclusive al exterior del país, así como por la propia extracción que se realiza al interior del sector.

Las consecuencias de esta crisis se manifestaron en la escasa producción y productividad, sobre todo de alimentos básicos, en el deterioro del ejido y la comunidad, como unidades productivas campesinas y por consiguiente, en un deterioro del nivel de vida del campesino, agudizándose así las desigualdades sociales en el medio rural.

A partir de 1965 se dejaron sentir los primeros efectos de la crisis, expresándose en toda su dimensión en el año de 1972, año en que se detuvieron las exportaciones agropecuarias y se inicia la importación de alimentos básicos, efectos que comprometen la soberanía del país, con la agudización de los problemas del empleo rural, el descenso de los niveles de ingreso, el creciente deterioro de la vida rural, un aumento continuado de los precios de los productos agropecuarios y –la consecuencia más grave– la ampliación de los conflictos políticos en el medio rural.²

3.3. Replanteamiento de la política de desarrollo nacional

A partir de este momento se comienza a replantear la política de desarrollo nacional a fin de encontrar alternativas diferentes al modelo imperante. El planteamiento que se origina entonces tiene como premisa fundamental el privilegiar el desarrollo rural, a través del incremento de la producción agropecuaria, para ello se canalizan, por parte del estado, recursos financieros, de organización y capacitación. Todo ello con miras a lograr una política de distribución justa y equitativa de los ingresos, que propiciara la incorporación de los productores en la

² Ídem, p. 7.

gestión del proceso de desarrollo, encaminado al logro de autosuficiencia.

3.3.1. La Estrategia de Desarrollo Rural Integral

La estrategia de Desarrollo Rural Integral, se orientó hacia el mejoramiento de los niveles de bienestar de la población rural a través de su participación organizada.

Así, el desarrollo rural integral no se caracterizó solamente por el incremento de la producción y productividad, sino también por su repercusión en el aumento del nivel de vida de la sociedad rural, por lo que se consideró indispensable la incorporación y participación de una base social organizada, capaz de transformar y orientar su propio proceso de desarrollo.

Esta concepción de desarrollo rural sustentada en el Programa Nacional de Desarrollo y en diversos programas representó un cambio sustancial en el modo de entender el papel de la producción, la productividad y, principalmente, el papel de los productores rurales en el mismo.

3.3.2. Los problemas con el T.L.C.

El proceso de modernización asumido en la década de los noventa con la promoción y firma del Tratado de Libre Comercio de las Américas (TLCAN), trajo consigo la imperiosa necesidad de modernizar la estructura económica con sus componentes primordiales de renovación tecnológica y búsqueda de incremento de la producción y productividad, ahí donde hubiera “ventajas comparativas” para competir con cultivos o productos específicos³.

La crisis de 1995, donde algunas agroindustrias llegaron a presionar por subsidio para las importaciones de leche en polvo, orillaron a que nuevamente se contemplaran algunos apoyos para el campo, tanto en el sector privado como en la base campesina, condicionados a la búsqueda de competitividad.

Sin embargo, la sociedad rural siguió padeciendo las mismas relaciones de desigualdad y se profundizaron sus niveles

³ Esto provocaría el franco abandono de gran parte del campo mexicano: lo anterior se expresó con claridad, aunque con otras palabras, en el Plan Nacional de Modernización del Campo de 1989, así como en la exposición de motivos para las reformas a la legislación agraria presentadas en 1991 y aprobadas por el Congreso en 1992.

de pobreza. De esta forma, el enorme potencial latente de este sector no ha sido incorporado, plenamente, al desarrollo integral de México. A pesar de los esfuerzos de algunas instituciones capacitadoras y promotoras del desarrollo integral, la crisis del agro mexicano se prolongaría así, sin visos de solución por parte de las políticas nacionales.

3.3.3. Necesidad de la formación humana. Los cuadros campesinos

La problemática del desarrollo en el agro mexicano ha ubicado en forma clara la necesidad de la formación humana para el trabajo, es decir, de la capacitación como uno de los requerimientos y factores de mayor relevancia en la perspectiva de conseguir superar la brecha tecnológica y optimizar el empleo de recursos, en una relación costo–beneficio más racional, tanto desde la lógica de la economía campesina, comunal y de auto subsistencia, como desde la perspectiva gradualmente predominante de la rentabilidad y del acceso y permanencia en los mercados.

No siempre entendida a plenitud, la necesidad de la formación humana en y para el trabajo ha ido, pese a todo, abriéndose paso. La capacitación –término con el que se ha conocido comúnmente a los esfuerzos de uno u otro modo encaminados a resolver esta necesidad– ha estado regida, sin embargo, por criterios y enfoques diversos, los cuales inciden en la comprensión y definición de su propia naturaleza o carácter intrínseco.

A partir de la década de los setentas la capacitación de los productores rurales se empieza a considerar como un importante medio para lograr aumentos en la producción y productividad, siendo, estos dos aspectos, centrales en la estrategia de desarrollo.

En este contexto se pretende establecer una estrategia clara para el sector agropecuario con miras, fundamentalmente, al incremento de la producción y productividad y a la generación de empleos que coadyuven a la superación de los niveles de bienestar social de los campesinos mexicanos.

La capacitación se convierte en un instrumento de apoyo a dicha estrategia en cuanto se le ha considerado como el elemento capaz de incidir en las relaciones económicas y sociales que se

establecen en todo proceso de producción. “Más específicamente corresponde a la capacitación la formación de cuadros campesinos capaces de organizar empresas agropecuarias que, con una formación organizativa, contable y técnica para el campo, puedan desarrollar la agricultura como una actividad altamente productiva y de gran dinamismo”.⁴

⁴ *Programa Nacional de Capacitación Agraria (1977-1978). Análisis y evaluación*, Secretaría de la Reforma Agraria, México, 1978, p. 24.

4. PROBLEMÁTICA CAPACITADORA

4.1. Capacitación Rural en México. Tendencias didácticas

4.1.1 Tendencias escolarizadas

El Estado, dentro de las políticas nacionales para el sector agropecuario se da, entonces, a la tarea de diseñar programas de capacitación rural. Sin embargo, a pesar de los altos objetivos planteados, la concepción didáctica y metodológica seguía siendo la misma que se utilizaba en los sistemas escolarizados.

Una revisión de los programas de capacitación rural en México, nos hizo observar ciertas constantes, entre las cuales destacaban:

Los programas de capacitación campesina presentaban desde sus planteamientos teóricos, una desvinculación entre la teoría y la práctica con la consiguiente atomización de la dialéctica “homo sapiens”–“homo faber” indisoluble en su concreción como unidad básica del ser humano, aunque históricamente haya sido separada como consecuencia de la división social del trabajo.

No de manera directa, pero como resultado de esa práctica, la capacitación campesina no se consideraba como un hecho social afín al contexto histórico específico donde se da y del cual forma parte, es decir, los programas de capacitación campesina no caracterizaban la situación y circunstancias socio históricas que rodean el hecho educativo y en función de las cuales determinan las directrices teórico–metodológicas de su trabajo. Ello se refleja en los programas tradicionales de capacitación, dando como resultado cursos referidos a temas específicos, tratados separadamente y ajenos a la problemática del núcleo rural. De donde se desprende el interés contrario a las verdaderas necesidades de los campesinos, que priva en dichos programas.

Por otra parte, las metodologías que subyacen en el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje, tal como se venían dando en dichos programas, no respondían a las características propias de la enseñanza para el trabajo como es la capacitación rural.

La mayoría de las técnicas didácticas empleadas eran de naturaleza verbalista, transmisoras de información, en un sentido

vertical y unidireccional, que establecían una relación sabedor–ignorante en el que se destacaba el papel del capacitador y se subestimaban los conocimientos, experiencias e inquietudes del campesino impidiendo su auténtica participación.¹

4.1.2. Tendencias centradas en los requerimientos del trabajador

Posteriormente, otros intentos de acercamiento a la práctica laboral campesina, como eje del proceso de capacitación concebían la capacitación a diferencia de los programas tradicionales como un proceso de enseñanza–aprendizaje dirigido a grupos de individuos con el objeto de que contaran con los conocimientos, habilidades y destrezas que les permitieran realizar en forma óptima ciertas actividades para el logro de determinados fines², pero con la característica de que los conocimientos respondieran a los requerimientos del trabajador, vinculando así el proceso de enseñanza–aprendizaje con las actividades productivas.

A diferencia de los trabajos que impulsa el extensionismo o del tipo de promoción tradicional, esta nueva acción capacitadora tuvo como objetivo primordial apoyar a los procesos campesinos, ya sean productivos, organizativos o sociales.³

En esta forma de enseñanza–aprendizaje el instructor deja de ser un agente externo al grupo que promueve un saber, para transformarse en un sujeto más del proceso, convirtiéndose en un facilitador del aprendizaje tomando en cuenta las características del individuo y las condiciones del aprendizaje.

En el proceso ambos aprenden y enseñan. Así, los programas dejan de ser elegidos y definidos por los capacitadores, para ser diseñados por los propios productores.

Así mismo, en el diseño didáctico se toman en cuenta los procesos de aprendizaje del adulto, en el cual el interés por el conocimiento se da cuando está ligado a su actividad práctica material. De esta manera “el aprendizaje de nuevos conocimientos, de habilidades y destrezas se hace más factible cuando el propio

¹ Ibid., p. 34.

² *Desarrollo rural y capacitación: Una propuesta metodológica alternativa. Proyecto de Capacitación y Organización para el Desarrollo Rural*, (SARH/INCA-Rural/PNUD/FAO), México, 1987, p. 70.

³ Ibid., p. 71.

destinatario valora la utilidad y aplicación práctica de los mismos, además de que constituyen la respuesta a las necesidades que el mismo ha identificado”⁴

Esta concepción de la capacitación reunía algunas características interesantes que en síntesis pueden agruparse de la siguiente manera:

-Concebir el aprendizaje como un proceso grupal donde el conocimiento se genere a partir de las experiencias individuales vinculadas a la práctica del trabajo y donde la enseñanza se convierte en una forma de aprendizaje permanente.

-Por lo tanto, en el desarrollo metodológico se parte del análisis de las experiencias y conocimientos que se poseen en un momento dado de una problemática concreta. El conocimiento es socializado y compartido por todos, constituyéndose en un conocimiento común.

-En un siguiente momento, dicho conocimiento se retoma a la luz de la teoría propia del objeto de estudio; para ello la didáctica facilita las técnicas y herramientas que, fundamentadas en los principios rectores del acto de conocer, hagan más accesible la aprehensión cognoscitiva, avanzando así del conocimiento inicial hacia un conocimiento más objetivo que permita definir opciones coherentes con la situación detectada y generar los programas correspondientes.

-La relación capacitador–capacitando debería entenderse como una unidad que propicie la construcción colectiva del conocimiento, donde se desarrolla, fundamentalmente por parte del capacitando, una apropiación progresiva del objeto de estudio.

-El capacitador, quien posee una apropiación más completa del conocimiento a aprehender por el capacitando, se constituye en orientador y guía del proceso de aprendizaje, de acuerdo a las características, aptitudes y personalidad de cada uno de los integrantes del grupo, promoviendo la participación activa y crítica del capacitando hacia la comprensión y consolidación de nuevos contenidos. Su trabajo consistirá, entonces, en hacer más accesible y acelerar la apropiación por parte del capacitando de

⁴ Ibid., p. 73.

una realidad, a fin de que los sujetos operen sobre ella, transformándola y transformándose de hecho al mismo tiempo.

4.1.3. Retroceso con contenidos predeterminados

Sin embargo, estos intentos no lograron convertirse en una metodología didáctica especial que respondiera a los requerimientos de la educación para el trabajo, porque no lograron romper del todo con el modelo pedagógico de la educación escolar. Ello es así porque, si bien se apartan de la concepción tradicional al hacer participar a los productores en su proceso capacitador, asumiendo, de acuerdo con Freire, una relación dialógica entre el educador y el educando en la que ambos aprenden y enseñan. Mantienen, sin embargo, intacta la relación entre los sujetos y el objeto de conocimiento. Esto quiere decir, que los contenidos de aprendizaje de la capacitación siguen siendo predeterminados y estructurados con una lógica escolar.

4.2. La capacitación rural en Yucatán. Un proyecto renovador

Como parte de una estrategia nacional orientada a generar y sistematizar experiencias que permitieran establecer propuestas metodológicas e instrumentales para estructurar el proceso de capacitación, la experiencia se inició en el estado de Yucatán durante 1981, a partir de un proyecto conjunto entre el INCA-Rural y el Banrural Peninsular.

El trabajo, orientado a diseñar el programa anual de capacitación de dicha institución bancaria, señaló la necesidad de formular un planteamiento que diera coherencia a la labor de la capacitación en el campo yucateco.

Ante ello, el grupo de trabajo se dio a la tarea de elaborar una conceptualización inicial que, partiendo de ubicar la capacitación como un proceso educativo en función del trabajo, pretendía establecer sus principios y categorías esenciales, así como sus criterios básicos para el manejo de la metodología.

4.2.1. Hacia un modelo de capacitación

La mayoría de las técnicas didácticas empleadas en la capacitación, hasta la fecha, habían sido de naturaleza verbalista, transmisoras de información, en un sentido vertical y unidireccional, que establecieron una relación sabedor-ignorante en el que se destacaba el papel del capacitador y se subestimaban

los conocimientos, experiencias e inquietudes del campesino, impidiendo su auténtica participación.

La idea de la educación liberadora y de la participación del educando lo convierte en sujeto de su aprendizaje, lo cual rompe con el modelo tradicional de la educación bancaria o de pasividad por parte del alumno. La necesidad de partir de la realidad del educando, para asumir la función educadora, abrió, en el equipo que en aquel entonces iniciaba en Yucatán un programa de capacitación para los agentes del desarrollo rural, grandes expectativas que podían transformar las propuestas y los métodos de capacitación que se venían utilizando.

A partir de estas ideas la experiencia que se inició en la península de Yucatán, comenzó a introducir ciertas técnicas e instrumentos orientados a: rescatar la experiencia de los participantes, reconstruir los contextos y las secuencias de sus procesos de trabajo, retomar la experiencia como punto de partida del proceso grupal.

Pero, aunque estos ajustes permitieron lograr un involucramiento más activo de los capacitandos, se advirtió que la reflexión sobre el trabajo se quedaba en un plano únicamente experiencial.

Ello no hacía posible profundizar en los conocimientos que llevaran a trascender las particularidades de cada situación, elevando la capacitación hacia un aprendizaje integral que contextualizara la experiencia viva del trabajo y permitiera develar sus causas internas.

Esto mismo llevó a considerar que la capacitación basada en la simple reflexión experiencial del trabajo requería del auxilio de conocimientos conceptuales, pero esta necesidad no debía satisfacerse con el modelo educativo escolar conforme al cual los contenidos de aprendizaje están preestablecidos. Con base en esta necesidad se creó un modelo de capacitación específico, que tomando como categoría central el vínculo de trabajo–aprendizaje sirviera de punto de partida para construir las bases de una pedagogía y didáctica de la capacitación, entendiendo ésta como educación en y para el trabajo.

Frente a la ausencia, en el ámbito nacional, de reflexión teórico–metodológica, del concepto de capacitación, el trabajo de

priorización desarrollado en esta experiencia vino a llenar un vacío para la gente preocupada por fundamentar su quehacer educativo, tanto en el ámbito local como nacional.

El equipo que inició esta experiencia estaba constituida por personal tanto del Banrural como del INCA-Rural. Los integrantes tenían diferente formación profesional y sus antecedentes en materia de capacitación provenían de la educación tradicional. Sin embargo, todos ellos coincidían en la necesidad de modificar esos esquemas. Un acercamiento a Paulo Freire (*¿Extensión o comunicación?*, *Pedagogía del oprimido*) abrió para el equipo una nueva perspectiva al cuestionar el modelo tradicional y proponer una concepción educativa que considera el aprendizaje como una forma de participación liberadora colectiva entre el educador y el educando al postular sus tres principios pedagógicos:

-“No más un educador del educando”

-“No más un educando del educador”

-“Sino un educador–educando con un educando– educador”.

“Esto significa que nadie educa a nadie, que tampoco nadie se educa solo, que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”.

5. LA PROBLEMÁTICA CAMPESINA EN YUCATÁN Y LA POLÍTICA DE DESARROLLO

A partir de 1965 se habían dejado sentir los primeros efectos de la crisis, resultado del modelo de desarrollo adoptado por México, expresándose, en toda la dimensión, en el año de 1972, año en que se detuvieron las exportaciones agropecuarias y se inició la importación de alimentos básicos

En este momento se comienza a replantear la política de desarrollo nacional a fin de encontrar alternativas diferentes al modelo imperante.

En la península de Yucatán esta situación se expresaba en el agotamiento de una realidad productiva del agro, con escasa diversificación y reducidos polos de producción comercial y en el predominio de una agricultura de subsistencia asentada fundamentalmente en el ejido, cuyas prácticas y tecnologías tradicionales no correspondían ya a las exigencias del crecimiento de la población, así como por el desgaste del esquema estatal de financiamiento de las actividades productivas del medio rural.

La experiencia se insertó en el Programa Nacional de Desarrollo Rural Integral que representó un cambio sustancial en el modo de entender el papel de la producción, la productividad y, principalmente, el papel de los productores rurales en el mismo.

Así, el Desarrollo Rural Integral procuraba no solamente el incremento de la producción y productividad, sino también el aumento del nivel de vida de la sociedad rural, por lo que consideró indispensable la incorporación y participación de una base social organizada, capaz de transformar y orientar su propio proceso de desarrollo.

6. LAS CIRCUNSTANCIAS DEL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN EL BANRURAL, EN YUCATÁN

El Banco de Crédito Rural en este marco de política agropecuaria, se entendía como una institución del sector público, cuyos objetivos y funciones se ubicaban en las necesidades de desarrollo socioeconómico del sector agropecuario en el sureste del país. Su función estaba dirigida hacia dos vertientes:

Como estructura administrativa de planeación, ejercicio y supervisión, encargada del manejo de un volumen de financiamiento bancario.

Como entidad estatal, en gran parte dirigida hacia el apoyo sistemático del nivel de subsistencia de una amplia fracción campesina; para sostener un mínimo nivel de vida de los productores, y un mercado interno regional.

De acuerdo con esta doble función, las acciones de capacitación –enmarcadas específicamente en el programa nacional de capacitación y adiestramiento–, buscaban incidir sobre el trabajo tanto del personal de la institución como de los productores acreditados.

Se carecía de una propuesta de capacitación que respondiera de forma integral a las necesidades de adecuación del funcionamiento del Banco de Crédito Rural Peninsular, tanto en la esfera interna de reforma institucional, que le permitiera ajustarse a las nuevas condiciones de recorte presupuestal y reducción de personal, como en el ámbito de su incidencia con los productores, que estaba orientada a la reactivación y diversificación productivas a través de la transferencia de tecnologías de la organización y a través de la capacitación, imprescindibles ambas –transferencia y capacitación–, para que actuaran en la resolución de las necesidades y demandas socioeconómicas inmediatas del sector campesino y en el proceso auténtico del desarrollo social del agro yucateco.

Hubo dos factores que incidieron en la creación del Programa de Capacitación del Banrural: uno fue la intención de fijar los procedimientos operativos estandarizados, y, otro, la intención de adecuar los programas nacionales de capacitación a

las características y necesidades concretas del Banco Peninsular. Esto llevó a la propuesta de un programa de capacitación vinculado al análisis de los procedimientos de trabajo.

Las condiciones que favorecieron la puesta en marcha del programa fueron dos: primera, la creación de la Delegación Regional del INCA-Rural, entidad que a nivel nacional comenzaba a explorar formas alternativas de capacitación que respondieran a las circunstancias de los productores y a la necesidad de promover su participación organizada en sus propios procesos educativos, y, segunda, la creación de la subgerencia de organización e informática del Banrural Peninsular, como elemento de la estructura institucional donde convergían las áreas de organización y métodos y de desarrollo de recursos humanos, bajo un esquema unificado de análisis y adecuación de los procesos de trabajo y de la capacitación de los trabajadores, como condición para lograr incidir eficazmente en la atención de las actividades agropecuarias y de los mismos productores.

El planteamiento que sustentaba la nueva área era la necesidad de racionalizar la estructura laboral del Banco, en función de procesos de trabajo más eficaces. La primera unidad que se menciona se encargaba de diseñar métodos de organización y de implantarlos en la estructura de las sucursales operativas del Banco. La segunda unidad se encargaba de capacitar al personal preparándolo para aceptar los cambios en las estructuras. El enfoque de esta segunda unidad era el tradicional de organizar cursos de sensibilización, primero, y, después, talleres acerca de temas tales como relaciones humanas, contabilidad, administración, entre otros.

6.1 La metodología de trabajo–aprendizaje. Su origen

La metodología de trabajo–aprendizaje tuvo su origen en la preocupación de efectuar un trabajo que realmente tuviera efectos positivos en el funcionamiento de la institución crediticia. En la unidad de desarrollo de recursos humanos y en el INCA-Rural se gestó una conciencia de la necesidad de trascender los procedimientos de la capacitación tradicional, separada artificialmente de los problemas concretos de trabajo. Se tenía la convicción de que los procesos de capacitación debían estar

orgánicamente relacionados con las necesidades de las personas en su calidad de responsables de hacer funcionar la organización laboral.

De ahí surgió la idea de vincular estrechamente las funciones de organización y métodos y de desarrollo de recursos humanos. El punto de unión sería el análisis grupal de los procesos de trabajo coordinado por analistas capacitadores que promoverían en los llamados grupos naturales de trabajo la conceptualización y la reproducción gráfica de los procesos laborales.

6.2. Objetivos del Proyecto de Capacitación Rural en Yucatán

En primera instancia el proyecto pretendía contribuir al logro del desarrollo rural del país, particularmente del estado de Yucatán, donde cada día era más claro que se requería el aprovechamiento óptimo e integral de los recursos productivos y las potencialidades humanas disponibles.

Y, por otro lado, resolver la carencia, que en aquel entonces existía, de una propuesta teóricamente sistematizada y validada para la capacitación rural, que identificara y retomara los aportes de diversas experiencias prácticas y planteamientos conceptuales parciales de otros grupos de trabajo, que operaban en diferentes estados del país.

Los propósitos del equipo de trabajo, estaban centrados en la idea de construir un medio conceptual e instrumental que hiciera posible operar de manera coherente el aprendizaje de los productores rurales y contribuir a evitar que la capacitación rural quedara reducida al adiestramiento manual de los productores en una técnica específica, en lugar de que permitiera realizar la capacitación como un proceso de promoción del desarrollo, asumido y utilizado por los propios sujetos hacedores de la realidad rural y por lo tanto que le imprimiera al desarrollo una perspectiva de autogestión y realización individual y social.

Tomando en cuenta, por un lado, el propósito del Banco Rural Peninsular de renovación frente a los retos productivos y sociales del sector rural y, por el otro, poseer un instrumento metodológico que vinculara el trabajo con el aprendizaje, y permitiera incidir en la realidad comunitaria y transformarla a

través del manejo consciente de los procesos de trabajo de la producción rural y del aprendizaje de los productores, se planearon cuatro actividades:

Contar con un Programa Modular de Instructores.

Realizar talleres de Análisis de los procesos de trabajo del universo de acción del Banco de Crédito Rural.

Diseñar los talleres de Capacitación de acuerdo a los programas del Banco, pero tomando en cuenta los resultados del análisis de los procesos de trabajo.

Elaborar una conceptualización inicial que, partiendo de ubicar la capacitación como un proceso educativo en función del trabajo, estableciera sus principios y categorías esenciales, así como sus criterios básicos para el manejo de la metodología requerida.

6.3. Nuestra concepción de capacitación

Los diseñadores del proyecto teníamos los siguientes principios rectores:

La definición de la capacitación como educación para y en el trabajo.

El reconocimiento de la necesidad de la didáctica especializada de la capacitación.

La fundamentación de esta didáctica, no sólo en las modalidades de la relación entre los sujetos sino en las peculiaridades del nexo sujeto–objeto del proceso de conocimiento y aprendizaje.

La fundamentación de la propuesta metodológica de la didáctica de la capacitación en el reconocimiento del vínculo natural de trabajo–aprendizaje, como forma histórica original de la unidad de la teoría y la práctica.

La postulación de la categoría trabajo–aprendizaje, en lugar de la de enseñanza–aprendizaje, como piedra angular de esta didáctica.

6.4. Ruptura de la categoría enseñanza–aprendizaje

La ruptura de la categoría de enseñanza–aprendizaje constituye el eje central del proceso capacitador y la propuesta de una nueva categoría, la de trabajo–aprendizaje. En tal sentido, la forma como se conjugan los procesos de trabajo y aprendizaje en

esta metodología, consiste en ubicar al trabajo como el objeto central de aprendizaje y en tomar la propia secuencia real del aprendizaje como el hilo conductor del proceso tendiente a la obtención del conocimiento pretendido, es decir del aprendizaje del trabajo.

Ello, sin embargo, complementado con una gradual pero sistemática reflexión sobre las propiedades, condiciones y nexos del propio proceso de aprendizaje, lo cual debe plantearse, contradictoriamente, a partir del análisis de las características y relaciones particulares del trabajo.

De este modo, el aprendizaje propuesto se presenta como una apropiación, tanto del proceso de trabajo como del proceso mismo de aprendizaje. Por consiguiente, el objeto de aprendizaje está constituido, en sentido riguroso, por el trabajo, el cual conforma su contenido central, y por el proceso de aprendizaje, de cuya comprensión depende el cabal cumplimiento de la metodología.

6.5. Contenidos de la capacitación

Los contenidos de la capacitación eran definidos de la siguiente manera:

La metodología de trabajo–aprendizaje parte de una interacción teoría–práctica, asumida por el capacitador y los capacitandos.

El proceso de trabajo era transformado en objeto de conocimiento y aprendizaje y abordado por un grupo de individuos, cada uno con características propias y papeles diferentes dentro del mismo proceso, que interactuaban a través de una dinámica grupal.

El contenido de esta dinámica grupal constituía ante todo un proceso de producción colectiva. Esta dinámica era, en cierto sentido, la que posibilitaba, frenaba o potenciaba el aprendizaje y aunque éste fuera, en definitiva, individual, era el desempeño del grupo en la praxis del trabajo–aprendizaje lo que determinaba el logro de los objetivos de la capacitación.

Así, con la participación de los capacitandos, aunque estos no definieran los contenidos, se lograba que dichos contenidos pudieran ser aprendidos en función de su realidad concreta.

En el diseño de los talleres de capacitación se trataron de integrar los contenidos de los programas del Banco a las características específicas de los grupos, a partir del análisis de sus procesos de trabajo, de tal manera que la participación del capacitando fuera tomada en cuenta para reorientar y definir las estrategias y los mecanismos de operación de los procedimientos bancarios, así como para la detección de nuevas necesidades de capacitación, para lo cual se diseñaron instrumentos específicos.

Los contenidos eran definidos por la Institución, los capacitandos aportaban su experiencia y conocimiento sobre la realidad de su trabajo y se hacía un cruce que permitía abordar los contenidos preestablecidos desde perspectivas particulares, dándole a aquellos un lugar como sujetos actuales, con condiciones particulares pero dentro de un universo de relaciones de trabajo que de ninguna manera está aislado sino inmerso en un contexto que le imprime gran parte de sus determinaciones internas.

6.6. Desarrollo metodológico. Sus principios rectores

En el ejercicio de la capacitación como proceso educativo ligado a los procesos de trabajo, los principios rectores que guiaban el desarrollo metodológico se concretaron:

En el análisis de los procesos de trabajo de la institución con los empleados y la detección de las necesidades de capacitación en ese mismo proceso de análisis.

En el diseño de la propuesta de capacitación del Banco que empleaba programas de capacitación a distintos niveles.

En el diseño de un programa de formación de instructores acorde con la metodología.

En la combinación de capacitación y adiestramiento entendida como el acompañamiento para la puesta en práctica de los contenidos aprendidos en los talleres.

En función de la capacitación y el adiestramiento se reubicaban los instrumentos didácticos (talleres, cursos, seminarios), buscando que respondieran a las características de la capacitación o del adiestramiento.

6.7. Premisa fundamental del trabajo–aprendizaje

La premisa fundamental del trabajo–aprendizaje la constituye la necesidad de partir del proceso global del trabajo de

los grupos capacitandos. Este análisis se realizaba en función de las líneas problemáticas, prioritarias para la institución, con el objeto de identificar las situaciones críticas, que en su conjunto conformaban el diagnóstico en donde deberían de incidir los programas institucionales. Por lo tanto, la participación del capacitando en el análisis de sus procesos de trabajo resultaba básica tanto para definir las estrategias de incorporación de los contenidos a las características específicas de los grupos de trabajo del universo de atención del Banco; así como para detectar necesidades de capacitación que darían origen a nuevos programas.

El análisis de los procesos de trabajo permitía, por un lado, adecuar la implementación de los nuevos sistemas administrativos que a la institución le interesaba poner en marcha, a las características y condiciones reales de los trabajadores y, por el otro, ir detectando los cuellos de botella, obstáculos que impedían el avance en el mejoramiento de los sistemas de trabajo, lo que daba lugar al desarrollo de programas de formación en el trabajo abocados a su resolución. Así la dialéctica trabajo–aprendizaje permitía vincular la investigación de la realidad con los aprendizajes propuestos para operar sobre ella.

6.8. Instrumentos incipientes de investigación

Los instrumentos para investigar la realidad fueron muy incipientes y consistían en esquemas para ordenar la reflexión y poder organizar lógicamente, es decir por medio de sucesivos movimientos de análisis y síntesis, la información sobre los procesos de trabajo, de tal manera que pudieran concentrarse conjuntos determinantes de problemas, a raíz de los cuales se definirían, tanto las estrategias para la puesta en marcha de los programas institucionales, como programas emanados de los grupos de trabajo.

6.9. Técnicas e instrumentos utilizados para facilitar el aprendizaje.

En este marco de desarrollo metodológico –un auténtico proceso humanista de “desarrollo curricular” que no de “diseño curricular” prefabricado–, se diseñaron:

Instrumentos de detección de necesidades de capacitación.

Guiones de entrevistas, tanto a empleados y técnicos como a los jefes de los distintos departamentos y sucursales.

Guiones de observación de la realización del trabajo.

Y se llevaron a cabo:

-Reuniones de comunicación.

-Talleres de organización para el trabajo.

-Procesos de observación y asesoría en sucursales del Banco.

-Entrevistas a jefes de áreas, donde se concentraban secuencias operativas de trabajo.

-Diagramas de flujos operativos, diagramas de flujos documentales.

6.10. La formación del personal

Hubo que especificar, claramente, los nuevos roles, tanto del capacitador, como del capacitando.

6.10.1. Rol del capacitador

El rol del capacitador consistiría en:

-Propiciar, organizar y controlar, inicialmente, el aprendizaje del trabajador respecto de su propio trabajo.

-Conocer y manejar el proceso de trabajo del capacitando;

Conocer las características de los propios capacitandos y adecuar las suyas propias a las de los mismos capacitandos.

Transformar, con la consulta permanente a los propios capacitandos, el conocimiento de los procesos de trabajo en contenidos de aprendizaje, acordes a las características de los capacitandos.

Así, la función del capacitador se convertía en la de un asesor metodológico de un proceso específico de aprendizaje, el cual, por llevarse a efecto en un ámbito grupal, confería a tal capacitador la función de coordinador permanente de la reflexión sobre el trabajo, de sus aspectos críticos y de sus posibles alternativas, así como de la dinámica grupal del aprendizaje.

6.10.2. Rol del capacitando

El rol del capacitando consistiría en:

-Asumir y controlar gradualmente, de modo autónomo su propio proceso de aprendizaje, es decir su capacitación.

- Aportar una visión empírica de su trabajo, a diferencia de la del capacitador, predominantemente teórica.

De esta manera, la participación del capacitador y la interacción grupal (del propio capacitador con los capacitandos) integraba una dinámica conjunta de trabajo–aprendizaje cuyo objetivo y razón de ser, eran, fundamentalmente, de orden pedagógico–educativo.

6.10.3. Formación de los capacitadores

La formación de los capacitadores estuvo diseñada en dos niveles: un primer nivel de coordinadores del proceso global, y un segundo nivel de asesores metodológicos.

Los primeros fueron encargados de la implementación práctica en el momento de la transición de la capacitación tradicional a la capacitación basada en el trabajo–aprendizaje controlando el proceso global, y los segundos, de la coordinación directa de los grupos de trabajo particulares.

6.11. Estrategia de operación

Se tuvo que trabajar, pacientemente, en dos momentos o etapas.

6.11.1. Primera etapa

Los destinatarios de la capacitación fueron los empleados y acreditados del Banco de Crédito Rural en el ámbito geográfico del Estado de Yucatán, Campeche y Quintana Roo.

La estructura operativa se integró con equipos mixtos incluyendo miembros de las unidades de organización y métodos y de la unidad de desarrollo de recursos humanos.

Estos equipos desplegaron una estrategia conjunta con una fase amplia de capacitación y diagnóstico de los procesos de trabajo, considerada como nivel de transición, y una etapa de aplicación sistemática en un ámbito restringido en la que se buscaba, como proceso piloto, experimentar la metodología de trabajo–aprendizaje. Una vez que los equipos abordaban con los grupos determinados procesos de trabajo, los analistas de organización y métodos extraían la información para la fijación y el análisis de las secuencias operativas y para la propuesta de alternativas, en tanto que los analistas de desarrollo de recursos humanos desprendían las necesidades de capacitación. Con ambos planos de información se programaba una nueva dinámica grupal para validar con los trabajadores los flujos operativos identificados

y depurados y para desarrollar la capacitación de los aprendizajes requeridos.

En el caso del área de organización de acreditados y de los trabajadores de campo en general, se buscaba que la reflexión de los procesos de trabajo y la propuesta de alternativas para éstos, así como la capacitación respectiva, repercutieran en la relación de trabajo con los grupos de productores acreditados, buscando que estos conocieran y participaran en los cambios de la operativa y del funcionamiento del Banco.

La primera experiencia se concretó en el desarrollo de una etapa piloto, con sus niveles de aplicación sistemática restringida y de transición a la metodología de trabajo–aprendizaje, que incluyó la puesta en marcha del Programa de Formación de instructores y del Programa Modular de Inducción.

A partir de la determinación de la necesidad de elaborar una propuesta de capacitación acorde a las características del Banco Peninsular, se pusieron en práctica los trabajos tendientes a su diseño: se inició con un proceso de identificación de las secuencias operativas prioritarias, especialmente en la operación del crédito y la detección de necesidades de capacitación.

La propuesta resultante contempló el programa general de capacitación.

En un segundo momento se priorizó la implantación de sistemas automatizados propuestos como resultados de una directriz nacional.

Los esfuerzos de masificación se plantearon en forma limitada, consistiendo en la dinámica de análisis y de capacitación para la implementación de sistemas operativos de alcance nacional, los cuales fueron el Sistema Integral de Crédito de Avío, el Sistema Integral de Contabilidad y el Sistema Tarjeta Banrural.

En esta primera etapa la experiencia se vio reducida al ámbito del Banrural Peninsular.

6.11.2. Segunda etapa

En el año de 1998 el INCA-Rural Nacional, al querer conceptualizar y masificar una experiencia de Formación en Alternancia, retoma los planteamientos de la metodología de trabajo–aprendizaje con el objeto de conjuntar esfuerzos para

llevar a cabo la construcción metodológica de la formación de instructores y de técnicos y productores de las unidades rurales.

Este programa de trabajo permitió aprovechar los aportes derivados del trabajo de capacitación que el INCA-Rural Peninsular había desarrollado en el período 1981-1983, y al mismo tiempo enriquecer sus planteamientos iniciales desde la perspectiva de la Formación en Alternancia

La precaria relación teoría-práctica de la metodología de trabajo-aprendizaje se vio enriquecida, en esta segunda etapa, al ponerse en acción los principios conceptuales que fundamentaron la propuesta de Formación basada en el binomio trabajo-aprendizaje.

Fruto de esta segunda etapa fue *La metodología de trabajo-aprendizaje: capacitación para el desarrollo*, que sirvió de guía para llevar a cabo un proceso capacitador de Formación de Instructores en el ámbito nacional. Al mismo tiempo, dicho proceso abrió nuevamente la línea de desarrollo conceptual de la metodología de trabajo-aprendizaje y permitió formular los principios básicos encaminados a construir una pedagogía y didáctica especializadas de la capacitación entendida como Formación en y para el trabajo.

En esta 2ª etapa se produjeron tres documentos, *La educación en y para el trabajo*, *Aportes filosóficos y científicos para la pedagogía y didáctica de la capacitación* y *Fundamentos y elementos para la pedagogía y didáctica de la capacitación*.

6.12. Evaluación

6.12.1. Diseño evaluativo

No se alcanzó a tener un programa general de evaluación de la experiencia de trabajo aprendizaje como tal. Sin embargo, para el caso de los talleres de capacitación y análisis de los procesos de trabajo se empleaba el programa y los instrumentos de evaluación del INCA-Rural. Además, la implementación de los sistemas operativos nacionales contaba con mecanismos de evaluación específicos que medían el porcentaje de errores y de inconsistencias en el arranque y en la validación de su puesta en marcha.

6.12.2. Resultados de impacto

A la distancia de los años transcurridos desde que se desarrollara en lo teórico y se ideara la primera implementación práctica de la metodología de trabajo aprendizaje, pudo observarse que empleados del Banrural que participaron de esta experiencia adquirieron una mayor claridad de su propio trabajo y una capacidad mayor de efectuar sus labores con un más alto nivel de racionalidad. Esto pudo comprobarse tiempo después, cuando la aplicación de políticas de disminución del personal no afectaron sustancialmente las tareas asignadas al Banco Rural.

Se retomó el concepto por parte del INCA-Rural y se le dio un nuevo avance en la elaboración teórica que nutrió la reflexión de otras experiencias de capacitación y de educación de adultos, por ejemplo en la Universidad Pedagógica Nacional, así como para la reflexión final de la experiencia de formación en alternancia .

Posteriormente se profundiza la reflexión y se formaliza la comprensión de la capacitación en sus fundamentos científicos; los resultados sirvieron para propiciar o apoyar la reflexión teórico–conceptual en torno a la capacitación y abrieron nuevas experiencias como, por ejemplo, el diseño de una maestría sobre la metodología de trabajo–aprendizaje que se realiza en la Universidad de Puebla.

6.12.3. Factores internos y externos que favorecieron u obstaculizaron el desarrollo del proceso capacitador

En la parte interna del Banrural Peninsular no existieron obstáculos significativos que afectaran el proceso, pues se tenía el apoyo de los niveles directivos.

Sin embargo, en el ámbito externo hubo algunas dificultades originadas por la falta de comprensión de las oficinas de capacitación del Banrural Nacional. Tuvo que mediar la gerencia general del Banco Peninsular para que los funcionarios de las oficinas nacionales permitieran seguir con el desarrollo del proceso capacitador.

6.12.4. Los aprendizajes de la experiencia

La experiencia fue, sin duda, muy aleccionadora para quienes participaron en el proceso. En forma directa, los trabajadores de campo de Banrural tuvieron la oportunidad de

reflexionar conscientemente sobre sus propias tareas y elaborar una imagen global del todo y de cada una de las partes que lo componían. Con ello pudieron examinar los aspectos determinantes de su proceso de trabajo, identificar los puntos críticos e introducir mejoras en el proceso completo.

6.12.5. Vigencia y aportes de la metodología y de sus herramientas

La metodología de trabajo–aprendizaje tiene no sólo vigencia, sino que posee una capacidad sumamente novedosa, puesto que pone la reflexión y análisis del trabajador acerca de sus tareas como eje central de la actividad capacitadora. En nuestros días la enajenación de los trabajadores respecto a su proceso laboral es cada vez más acentuada. Por ello, el hecho de contribuir a la elaboración de una autoconciencia, por parte de los sujetos, en el papel creativo de sus tareas, se convierte en un hecho crucial, ya que con ello se combate la tendencia de tratar de convertir a los trabajadores en simples objetos manipulables y desechables, sin tener una idea global y, por lo tanto, no pueden mejorar y justificar el valor de su propio trabajo.

Es aplicable en la actualidad, pues se han agudizado los problemas. Si antes era objeto de discusión, hoy el enfoque no es opcional. Quien no lo acepta es por ignorancia o por intereses contrarios a los intereses de los trabajadores. Su vigencia es total. El problema es que no se ha convertido en práctica institucional.

6.12.6. Fuerzas y debilidades de la metodología

Algunas de las fortalezas de esta metodología de capacitación son: clarificar el proceso de trabajo; promover la elaboración de esquemas globales que permitan identificar, con más facilidad, los problemas y las deficiencias de los procesos; contribuir a generar actitudes de colaboración entre los trabajadores, así como un mayor respeto y estima por el trabajo que realizan sus compañeros; ayudar a que la capacitación, en sus niveles específicos, parta de necesidades reales detectadas por los mismos sujetos.

Además, sus principios son esencialmente válidos, ya que, al estar sustentada en planteamientos filosóficos y científicos de validez general, su aplicación no depende de actuaciones coyunturales o contingentes.

La única debilidad se encuentra, posiblemente, en la necesidad de que este tipo de capacitación sea continua y establezca una rutina permanente de reflexión del trabajador, algo que en alguna circunstancia se convierte en un obstáculo difícil de vencer, ya que las empresas, instituciones y grupos no siempre están dispuestos a invertir tiempos sistemáticos para una capacitación que englobe procesos de trabajo integrales.

6.12.7. Usos posibles y adaptaciones pertinentes de la metodología

Esta metodología puede ser aplicada en cualquier ámbito de trabajo donde se requiera ir más allá de los procesos tradicionales de enseñanza aprendizaje, que tienen muchas limitaciones, sobre todo la de mantener a la capacitación artificialmente fuera del trabajo real y de las circunstancias concretas en que se desempeñan los trabajadores. Se produce una disociación entre lo que se enseña teóricamente y lo que se realiza efectivamente en el ámbito laboral cotidiano. El resultado suele ser una participación superficial de los capacitandos que actúan en esferas artificiales, que son, en el fondo, desmotivantes de un verdadero actuar consciente y participativo.

Con el método se destacan tres condiciones esenciales para aplicarlo: condición metodológica, formación de técnicos y control financiero. Esta metodología de capacitación sigue permeando lo que se está haciendo, pero tiene que ajustarse a la visión actual. Para ser aplicada, debe tener en cuenta lo siguiente:

- Partir del proceso de trabajo del sujeto que participa de ésta, y, por lo tanto, los contenidos no pueden ser diseñados desde fuera, sino que se determinan en función del análisis de los procesos de trabajo. Esto nos obliga a ver la manera de articular el aprendizaje con el trabajo a partir de la significancia, entendida como valor de uso del aprendizaje.

- Distinguir entre el método de investigación de la realidad y el método didáctico, que en las capacitaciones anteriores los confundían, utilizando uno por otro. Y la importancia de que el capacitador conozca y maneje perfectamente los dos métodos.

- Comprender la necesidad de una pedagogía y didáctica de la capacitación que aborde la formación en y para el trabajo desde una perspectiva propia, distinta de la educación formal.

Tener claridad de que los participantes también pueden enseñar a sus capacitadores y compañeros, y aportar conocimientos que enriquecen el proceso educativo. La dialogicidad propuesta por Paulo Freire potencia la labor capacitadora.

7. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE NUESTRA EXPERIENCIA. FRUTOS

La experiencia nos demostró que la capacitación, en cuanto educación, tiene el más alto propósito de desarrollar la conciencia crítica de los hombres, la comprensión de los fines de la vida, su sentido de solidaridad y compromiso en la construcción de un mundo más humano; en cuanto formación, la capacitación encuentra su particularidad al estar ligada a los procesos de trabajo con que los hombres producen y reproducen sus condiciones de vida, sus medios y su realidad social, ya que el trabajo, en su más alta acepción como categoría, es esencialmente el modo de existencia y reproducción de los hombres en condiciones sociales históricas que determinan su transformación. Por tanto, así entendida la capacitación debe procurar la plena realización de la persona como tal y no solamente como medio de producción.

Así, desde los esquemas más mecánicos y exteriores, en los que se identifica la capacitación simplemente con la repetición y automatización de ciertas conductas propuestas y se entiende su aplicación como un esfuerzo rápido de entrenamiento o adiestramiento de la gente, catalogada ésta como mera fuerza laboral, se ha avanzado hacia enfoques más internos, en los que tal capacitación ha sido ubicada como una variable inmersa en un proceso de investigación y transferencia de nuevas tecnologías productivas.

Si bien, a este respecto, los criterios y propuestas esgrimidos son múltiples y variados, nos importa destacar el hecho de que la indagación de los fundamentos y propiedades intrínsecas que definen el carácter de este proceso se ha desenvuelto, aunque de manera perceptible, en términos todavía limitados; pues se ha rebasado los tratamientos empiristas, que atendían únicamente a la eficacia del proceso de asimilación individual y grupal de determinados contenidos, para pasar al empleo de modelos diversos, que intentan una organización y explicación más ordenada y coherente del proceso o procesos subjetivos que ocurren durante la capacitación.

A nuestro juicio, hoy día está particularmente vigente la necesidad de construir una propuesta teórico–metodológica que sustente una explicación científica de la naturaleza del proceso de capacitación y que permita una aplicación consciente y sistemática para propiciar al máximo el logro de los resultados previstos. Ello es necesario porque los propósitos y expectativas cifrados en la capacitación son cada vez más elevados; pero además factible en virtud de los recientes avances de las ciencias, especialmente aquellas que han contribuido al conocimiento de los procesos internos (neurofisiológicos y psicológicos) incluyendo la interacción del individuo con el medio ambiente y social.

De ahí que el propósito de este trabajo es el de contribuir, a partir de las enseñanzas, aportes, fortalezas y debilidades de la experiencia capacitadora, a sentar las premisas para la elaboración del cuerpo teórico de una pedagogía y didáctica especializadas: La pedagogía y didáctica de la capacitación.

SEGUNDA PARTE

Conceptos de Capacitación, Educación,
Pedagogía y Didáctica

1. EL CARÁCTER DE LA CAPACITACIÓN Y EL FENÓMENO EDUCATIVO

Lo primero que se nos presenta al tratar de definir el objeto de estudio de la capacitación es el problema de establecer su carácter. Partimos de la idea de que la capacitación es ante todo educación ya que en aquélla están ineludiblemente presentes el conocimiento y el aprendizaje, elementos fundamentales que se manifiestan en las distintas esferas de adquisición individual, recreación y socialización de los elementos que conforman una cultura, lo que constituye el eje de un proceso educativo.

Vista así la capacitación, el problema entonces es determinar el significado del término educación.

1.1. Significado del término educación

Esta tarea conlleva un alto grado de dificultad, tanto por la complejidad y multiplicidad de la educación como fenómeno sociohistórico, cuanto por la misma evolución que ha experimentado la reflexión sobre esta actividad.

Ya desde Durkheim, como observa Roger Gilbert, se advertía que no debe confundirse educación con pedagogía, es decir, con la reflexión teórica de aquel fenómeno. “La educación es una situación consubstancial a la naturaleza humana... la pedagogía, por lo contrario es contingente”.¹

Al examinar el problema del proceso educativo como fenómeno real, A. Sanvicens constata que

comenzamos tropezándonos con una serie de dificultades, por el hecho de que este término expresa significados muy variados, siendo los principales: la educación como hecho, como realidad (que se da en toda sociedad humana), la educación como actividad y como proceso (pues consiste en hacer), la educación como efecto o resultado (designando las consecuencias de aquélla actividad), la educación como relación (por realizar un enlace transmisivo) y la educación como tecnología (conjunto de métodos y técnicas que intervienen en el proceso educativo).²

¹ Gilbert, Roger, *Las ideas actuales en pedagogía*, Ed. Grijalbo, Colección Pedagógica. México, D.F., 1977, p. 185.

² Sanvicens, A., tomado de Quintana Cabanas, José María, *Teoría de la educación (Concepción antinómica de la educación)*, Editorial Dyinkson, Madrid, 1995, p. 47.

De igual modo R. Laporta considera que “no existe algún uso del término educación que goce de una autoridad absoluta hasta el punto de que pueda abrigar la pretensión de ser adoptado universalmente”.³

En todo caso esta multiplicidad de acepciones del término educación, antes que responder a un prurito conceptual, obedece en realidad a que el proceso educativo es –como plantea Quintana– un poliedro que tiene muchas caras: así, se llama educación a elementos tan variados como la acción del educador con respecto a su educando, la cualidad y la conducta de alguien que ha sido educado, el desarrollo personal cuando ha sido orientado, el nivel de instrucción de un pueblo, el capital humano o el nivel de formación de la fuerza de trabajo, la transmisión cultural o la socialización de la cultura en una sociedad determinada e, inclusive, el sistema escolar de un país.

La pedagogía surge cuando se reflexiona sistemáticamente sobre el proceso educativo.

Así pues, como vemos, el término educación no es unívoco; sin embargo, lejos de presentar definiciones ambiguas o equívocas, incluye un abanico de acepciones análogas.⁴

Dice Octavi Fullat que

educar es una variable dependiente de las situaciones donde cobra cuerpo la educación, entendida como proceso social. Sólo conociendo en concreto estas situaciones geográficas e históricas, institucionales y psíquicas, resulta prudente definir educación. Habrá tantas posibles definiciones del proceso educativo como situaciones diferentes donde se concrete. Al parecer, ni siquiera debiéramos proponernos el escudriñamiento de una definición del hecho educador en general... Si admitiéramos una polisemia total e irreparable del término educación, no podrían edificarse ni la Pedagogía, ni las Ciencias de la Educación por falta de objeto de estudio. No habría más que positivismo de cada circunstancia. Pero, estoy convencido de que hay constantes a pesar de la contingencia y de la dispersión. Si acertamos con estas constantes, legitimamos los estudios generales sobre educación.⁵

Siendo así, es a partir de esta diversidad de connotaciones de la educación de donde resulta imprescindible emprender un

³ R. Laporta. Citado por Quintana Cabanas, José María, Op. Cit. p. 47.

⁴ Confrontarse, Quintana Cabanas, Op.cit. pp. 47, 48.

⁵ Fullat, Octavi, *Filosofías de la educación*, PAIDEIA. Ediciones C.E.A.C., Barcelona, 1992, p. 42.

esfuerzo de abstracción que permita deslindar sus determinaciones más esenciales y en todo caso sistematizar sus aspectos y aristas múltiples.

1.2. El por qué y el cómo de un esfuerzo de sistematización y abstracción del hecho educativo

Este esfuerzo de abstracción debe en todo caso partir de la consideración de la existencia del hecho mismo y de toda su complejidad.

Siguiendo a Laeng podemos afirmar que al menos para la especie humana la necesidad y el significado de la educación son un hecho incuestionable: los recién nacidos necesitan recorrer un periodo de desarrollo, en el cual deben adquirir comportamientos inexistentes o apenas esbozados al nacer; aprender por ejemplo a caminar, a hablar, a usar objetos, a controlar su organismo, a respetar reglas comunes de la vida en sociedad. Así bien, si la humanidad desea progresar y no estancarse ni retroceder, los nuevos ciudadanos deben convertirse en herederos de la cultura o de la tradición que los ha precedido.

De este modo,

se da precisamente el nombre genérico de educación al imponente conjunto de actividades con las que quienes ya han alcanzado cierta madurez tratan de hacer posible y favorecer esta misma consecución a quienes son todavía relativamente inmaduros; en este sentido amplio, esta perspectiva implica la crianza, el adiestramiento, la instrucción, la enseñanza y la formación, actividades todas cuyas metas, más o menos limitadas, pertenecen al ámbito más vasto del proceso educativo.

Reafirmando la importancia de partir de un concepto general de educación, el ya citado Fullat advierte que conviene tener presente lo siguiente: la eficacia por la eficacia es un tipo de saber (“Saber hacer” y “Saber por qué hacerlo así”) donde experiencia y tecnología constituyen un binomio extremadamente peligroso cuando no va inserto en otros conceptos más amplios, como puede ser el siguiente ejemplo: el concepto de educación en general es, a su vez, inseparable de la idea de hombre. "Hay torturadores que son tecnólogos consumados, y lo propio puede sostener de profesores que conozcan a la perfección las habilidades que permiten controlar el cerebro de los pequeños".⁶

⁶ Ibid., p. 20.

Así pues, el múltiple conjunto de elementos que integran la sustancia del fenómeno educativo permite englobarlo en un concepto genérico. Educar es producir al hombre que es el zoon de la paideia, porque el hombre tanto individual como colectivamente está siempre por hacer.

En este mismo sentido otro pedagogo contemporáneo, Manacorda, afirma que “el hombre no nace hombre. Esto lo saben actualmente incluso la fisiología y la psicología”.⁷ El hombre se va haciendo en la medida en que se relaciona con su medio social, y en este proceso de interacción aprende, acumula experiencias, elabora aptitudes, construye estructuras biológicas–nerviosas y musculares, que no le son dadas a priori por la naturaleza, sino por la influencia que la sociedad ejerce sobre él, cuando entra en juego la educación. Dicho en términos de Luporini “el hombre nace de hecho en la sociedad, pero no nace social; llega a serlo con la educación, que le hace asumir poco a poco su situación de hecho y originaria”.⁸ Ahora bien, no obstante su complejidad intrínseca es posible enfocar el fenómeno de la educación para su estudio en dos vertientes que, a su vez, actúan como momentos en la dinámica de este objeto: como proceso y como efecto.

1.3 La educación como proceso

La educación como proceso presenta dos dimensiones simultáneas, la social y la individual.

Como proceso la educación es social porque constituye el vehículo de transmisión y recreación cultural de una generación a otra, gracias a lo cual las sociedades se desarrollan y crecen. Esta dimensión del proceso educativo es fundamental, sin ella no existiría el desarrollo de las sociedades humanas. La posibilidad del desarrollo de estas sociedades se finca no solamente en el mecanismo de transmisión acumulativa de los rasgos y productos culturales, sino, en un sentido más profundo, en la capacidad de revisión crítica y de transformación de la cultura propia de cada persona en su interacción social.

⁷ Manacorda, MA, *Marx y la pedagogía moderna*, Colección Libros Tau, Barcelona, 1969, p. 8.

⁸ Luporini, citado por Manacorda, p. 8.

Por consiguiente, la educación en tanto que proceso social, debe ser estudiada como tal desde la perspectiva de la sociología y la antropología.

Como proceso la educación es individual, ya que esta transmisión y recreación cultural opera a través de personas. En este proceso el individuo asimila los valores, conocimientos, actitudes que lo inscriben en un contexto sociocultural en constante transformación; de ahí la condición crítica y reflexiva que conlleva todo acto educativo. En este momento del fenómeno educativo, su abordaje como objeto de estudio debe ser realizado desde la óptica de la psicología y de las demás ciencias que hacen aportaciones importantes al estudio del aprendizaje.

Para Alves de Mattos⁹, la educación como proceso individual puede ser: a) asistemática, o sea, espontánea, inconsciente y ocasional, b) sistemática, esto es, intencional, consciente y selectiva.

La educación asistemática se realiza por la convivencia, la imitación y la observación ocasional, bajo el estímulo de las circunstancias, sin un plan preconcebido. No es selectiva: el educador aprende por ella indiscriminadamente cosas buenas y malas, inciertas y erróneas, útiles y perjudiciales, de donde proviene la gran responsabilidad educativa de la sociedad y de las generaciones adultas por el ejemplo que dan a los jóvenes.

La educación sistemática se desenvuelve conscientemente, con objetivos definidos, es intencional, crítica y selectiva y toma contacto con los aspectos más complejos de nuestra civilización tecnológica; familiariza a los alumnos con los aspectos positivos ciertos, útiles y seleccionados de la cultura y de la vida humana civilizada.

Si bien coincidimos con este autor en que la educación en su dimensión individual puede ser intencional o espontánea, a nuestro juicio esta disyuntiva también está presente en la dimensión social del fenómeno educativo.

En las comunidades primitivas el vínculo entre la subsistencia y la producción de conocimientos, que eran

⁹ Alves de Mattos, Luiz, *Compendio de didáctica general*, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1972, p. 21.

necesariamente abordados de manera social, se establecía de una forma natural o espontánea, en un proceso de trabajo–aprendizaje.

En las comunidades más desarrolladas, tanto desde el punto de vista de la división social del trabajo como de la acumulación social del conocimiento, este vínculo tiende a revestir un carácter mediado por una intencionalidad expresa de enseñanza–aprendizaje.

En rigor –aún en el tipo de sociedades como la nuestra, donde existen instituciones y sistemas escolares– el hombre está sujeto a una doble relación educativa: la de carácter directo, derivada de esfuerzos intencionales, y la de corte indirecto, resultante de sus experiencias vivenciales y su interacción espontánea con el entorno social. De tal manera que su educación es una combinación de ambas circunstancias. Así,

si el niño es animal educandum por excelencia, el adulto por su parte es, por naturaleza, homo semper educator: un hombre, por así decirlo, condenado a educar. El hecho de que se distinga entre educación directa, por la acción voluntaria del medio sobre el niño, y educación indirecta, que el niño extrae personalmente del medio, nada cambia en esta situación de inevitabilidad.¹⁰

1.4. La educación como efecto

De la educación como proceso social resulta un hecho educativo, el cual se expresa en una identidad cultural enmarcada en un tiempo y espacio determinado.

De la educación como proceso individual se deriva un conocimiento individualizado, es decir, un aprendizaje que implica un cambio en las estructuras psíquicas del individuo que le permite interactuar más eficazmente con su realidad.

En síntesis, la producción del conocimiento se origina en la necesidad vital del ser humano de conseguir la reproducción de su existencia y esta necesidad, que es resuelta en forma social, confiere de inicio a la educación un carácter eminentemente social. Una vez producido un conocimiento útil o necesario para la sociedad debe difundirse para poder ser generalizada su utilización. La socialización del conocimiento entraña, por lo tanto, su individualización.

¹⁰ Gilbert, Roger. Op. Cit., p. 185.

1.5. La capacitación forma particular del proceso educativo

La formación de las personas en y para el trabajo, comúnmente conocida como capacitación, constituye una forma particular del proceso educativo. Y siendo así, participa plenamente de las exigencias que este proceso le impone al hombre, tanto para su adecuada comprensión como para su ejercicio práctico sistematizado.

El esclarecimiento de esta tesis fundamental, nos permite extraer algunas conclusiones relevantes, que constituyen ahora postulados básicos, es decir, que operan como punto de partida para los planteamientos posteriores. Entre ellos tienen especial significación los siguientes:

La educación es un fenómeno complejo, inherente y privativo del ser humano, que comporta una doble dimensión (individual y social) y que tiene como finalidad la apropiación individual y la reproducción social de una cultura, en un contexto histórico determinado.

En tanto que objeto de estudio, el hecho educativo ha generado una reflexión sistemática, que ha dado lugar a la pedagogía como una disciplina más en el campo de las ciencias sociales, así como a la didáctica abocada al problema particular del proceso de enseñanza–aprendizaje contenido en aquella. De este modo, mientras la pedagogía y didácticas generales abordan la problemática de la educación desde un enfoque holístico, se ramifican a su vez en una serie de pedagogías y didácticas especializadas, por medio de las cuales enfocan los procesos educativos propuestos en condiciones específicas.

Como forma particular de educación, la capacitación requiere en consecuencia sustentarse, a partir del marco de la pedagogía y didácticas generales, en la pedagogía y didáctica especializada de la capacitación.

2. EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Hemos visto, en principio, que la educación es un fenómeno complejo, inherente al ser humano, con una doble dimensión individual y social que le es consustancial y que puede ocurrir de un modo espontáneo o bien adquirir un sentido intencional y sistemático. Esta educación entraña, en su esencia, la transmisión o, más precisamente, la recreación generacional de una cultura, y en ello conlleva la reproducción social del conocimiento que se expresa y se opera a través del aprendizaje, esto es, de su apropiación por cada individuo. La educación tiene en la persona humana como tal –o sea en toda su integridad biopsicosocial– a su sujeto básico; la transformación de éste, que se traduce en un cambio de conducta, constituye el objetivo y cometido del proceso.

Como objeto de estudio la misma complejidad del fenómeno educativo, que puede verse en sí como proceso y efecto, así como las particularidades históricas de la reflexión sobre este objeto, han determinado que la pedagogía haya tenido que abrirse paso gradualmente en el campo de las ciencias humanas, revisando y replanteando los límites de su objeto, hasta instalarse definitivamente como una disciplina científica independiente. Por el hecho de hallarse indisolublemente vinculado con la condición humana, su objeto propio se alimenta tanto de las ciencias particulares como de la filosofía, pero constituye un espacio regido por categorías y leyes propias, cuya demarcación abarca al conjunto y a la perspectiva general de la problemática de la educación.

El campo de la pedagogía, de este modo, incluye tanto a los procesos educativos espontáneos como a los sistemáticos, y los aborda a la vez desde la óptica teórica y desde la perspectiva de la práctica.

2.1. La relación enseñanza–aprendizaje

En el proceso educativo, sea éste del tipo que fuera e independientemente del enfoque con que se le aborde, encontramos una relación fundamental. Esta es la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, el proceso de enseñanza – aprendizaje representa el núcleo axial del proceso educativo y la

categoría correspondiente reviste el papel de concepto medular de la pedagogía.

Hay que observar que en los procesos educativos de carácter espontáneo, la enseñanza se presenta de una forma difusa, asignada a un sujeto individual o social que puede no ser plenamente consciente de su papel y que en los casos extremos en que esta función queda relegada al medio ambiente, es el propio sujeto que aprende quien la asume y se enseña a sí mismo.

Por otro lado, es preciso subrayar también que independientemente del peso específico que pueda cobrar la enseñanza, el aprendizaje es en todo caso el aspecto determinante del vínculo, en función del cual se consigue o no realizar la finalidad del proceso educativo.

No obstante lo anterior, ha sido la enseñanza el elemento a partir del cual la pedagogía ha logrado desarrollarse más plenamente, introduciendo y afinando un propósito metodológico en la dinámica del proceso educativo. Al abordar las situaciones de enseñanza – aprendizaje, específicamente en los procesos de la docencia, la pedagogía ha abierto paso a la didáctica, como disciplina particular inmersa en el universo del pensamiento y la acción pedagógicos.

2.2. La didáctica: su relación con la pedagogía

La problemática social de la educación ha dado lugar, en la medida en que el hombre ha logrado centrar y sistematizar su reflexión sobre aquella, al campo de las disciplinas de la pedagogía. La didáctica, en este campo, es considerada como la sistematización teórica y práctica de los procesos de docencia, es decir, de las situaciones en las que el aprendizaje es propuesto por medio de una intencionalidad determinada de generarlo.¹

Como vemos, existe una relación íntima entre la didáctica y la pedagogía de tal manera que la primera no puede desarrollarse sin un corpus pedagógico que le dé sustento y dirección.

Sin embargo en la práctica observamos que, por el desconocimiento de esta trabazón ineludible, coexisten

¹ Duch Gary, Irene y Reyes Ramírez, Rubén, *Hacia la concepción teórico-metodológica de la capacitación*, PRODER.SARH.INCA-Rural PNUD/FAO, México, 1987, p. 1.

procedimientos y técnicas aparentemente avanzados pero que revelan el espíritu de una pedagogía obsoleta.

Propiamente dicha, la didáctica es la única disciplina en el cuadro del pensamiento pedagógico que postula la técnica de enseñar en todos sus aspectos teóricos y operativos “estableciendo la recta ratio agendi de la actuación educativa”.

De acuerdo con su contenido podemos definirla, siguiendo a Mattos, como el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias incluidas en los programas, teniendo en cuenta sus objetivos educativos.²

Desde una perspectiva que incorpora la noción de arte atendiendo a la singularidad de las experiencias de enseñanza–aprendizaje y a la necesidad de improvisar, es decir, de responder ante cada situación concreta e ineludible para el maestro, Laeng propone la relación entre pedagogía y didáctica en los términos siguientes: “Didáctica: Ciencia y arte de la enseñanza; como tal entra plenamente en la pedagogía como ciencia y arte de la educación, de la que constituye una sección o rama específica”.³

Ahora bien, entre pedagogía y didáctica existe –como se puede observar– una relación del todo a una parte, donde la didáctica se presenta en efecto como un subconjunto inscrito en el universo de la pedagogía; sin embargo, es importante establecer que esta relación no es simple: aun aquellos procesos educativos que por su carácter espontáneo quedan en principio fuera del foco de atención de la didáctica –abocada a la enseñanza y por ende a la educación intencional– tan pronto son abordados con un propósito pedagógico, requieren ser tratados de manera metódica y sistemática, con lo que terminan por incorporarse al ámbito específico de la didáctica.

2.3. Los binomios pedagogía–didáctica y enseñanza–aprendizaje

Los procesos de enseñanza–aprendizaje se consideran entonces el centro de la investigación y la práctica didácticas. En

² Mattos, Alves de, Luis. Op. cit. p. 25.

³ Laeng Mauro, *Vocabulario de pedagogía*, Herder, Barcelona. 1971, p. 144.

ellos la relación se despliega de modo tal que el aprendizaje constituye el factor que determina el éxito o fracaso del proceso, mientras que la enseñanza aparece como un medio subordinado, pero con un papel activo en el vínculo.

No se discute que la acción educativa pone en juego los conocimientos que las diferentes disciplinas aportan en relación a la naturaleza de los fenómenos implicados en los complejos procesos educativos. Sin embargo, el acuerdo suele tornarse en discrepancias “cuando nos preocupamos de establecer las formas de relación entre el conocimiento teórico y especializado que aportan las disciplinas y el modo más racional de intervenir en situaciones específicas y concretas”.⁴

Siguiendo de cerca el procedimiento característico de las ciencias fácticas, se ha consolidado una tendencia entre los teóricos de la pedagogía, de trasladar mecánicamente las teorías de las diferentes disciplinas científicas a la práctica docente. A pesar de los repetidos fracasos constatados por aquellos que tienen la responsabilidad directa de enseñar, aún persiste entre los teóricos el espejismo de establecer para las ciencias humanas y en particular para los procesos educativos los mismos esquemas de traslación de la teoría a la práctica como entre las ciencias físicas y sus correspondientes tecnologías.

El carácter complejo del fenómeno educativo que conlleva tomar en cuenta el inacabado y cambiante desarrollo del individuo y del grupo, la interacción peculiar que se establece entre los diferentes agentes del proceso de enseñanza–aprendizaje y sus vínculos con el contexto social; las implicaciones ético políticas de las decisiones sobre planes y programas educativos, el interjuego de valores en el grupo y en la sociedad en la que está inmerso, así como los problemas epistemológicos involucrados en la construcción y recreación del conocimiento tenido como válido, fundamentan la discontinuidad entre las teorías de las ciencias

⁴ Pérez, Gómez, Angel I., *Los procesos de enseñanza–aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje*, tomado de Genaro, Sacristán, J. Pérez Gómez A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid, 1998, p. 35.

particulares que explican el aprendizaje y las teorías y la acción didácticas.

Como afirma Pérez Gómez, el concepto de aprendizaje es un componente previo, un requisito indispensable para cualquier elaboración teórica sobre la enseñanza. Sin embargo, la teoría y la práctica didácticas necesitan un cuerpo de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje que cumpla dos condiciones fundamentales:

Abarcar, de forma integral y con tendencia holística, las distintas manifestaciones, procesos y tipos o clases de aprendizaje.

Mantenerse apegado a lo real, siendo capaz de explicar no sólo fenómenos aislados producidos en el laboratorio, en condiciones especiales, sino también la complejidad de los fenómenos y procesos del aprendizaje, en condiciones normales de la vida cotidiana.⁵

Estas precauciones sobre la teoría del aprendizaje, indispensable para soportar la acción educativa, no eximen desde luego de la necesidad de optar por aquella teoría que a nuestro juicio integre de mejor manera los más recientes aportes de diversas ciencias que explican el aprendizaje, lo cual permitiría conformar un modelo con el más sólido fundamento científico.

Sin embargo, el hecho de contar con una teoría del aprendizaje pertinente y actual no constituye a nuestro juicio un basamento suficiente para proceder a una práctica educativa eficaz y convenientemente sustentada. Antes bien, además de esta teoría del aprendizaje, que es condición sine qua non, se requiere también de una teoría didáctica, es decir, de una teoría de la instrucción o de la enseñanza.

Al respecto, Patterson afirma: la enseñanza o instrucción no se deriva ni se relaciona con una teoría de aprendizaje en forma sencilla; ni tampoco se puede decir que sea una simple aplicación de alguna teoría de aprendizaje. Aun cuando una teoría de aprendizaje es necesaria para la instrucción, ella sola no basta. Se le atribuye a Jerome Bruner el haber dicho que es un error esperar de una teoría de aprendizaje la orientación adecuada para la enseñanza. La práctica de la enseñanza, según él, no se puede

⁵ Pérez Gómez, Op. Cit. p. 57.

derivar directamente de las teorías de aprendizaje. Más bien tiene que derivarse de una teoría de la instrucción.⁶

2.4. Problemas e interrogantes que plantea la teoría de la enseñanza como instrucción

El carácter intrínseco de la teoría de la enseñanza plantea, sin embargo, ciertos problemas e interrogantes:

Las teorías científicas se originaron como sabemos, a partir de las ciencias físicas, en las que la observación de los datos puede ser cuantificada para hacer predicciones concretas y someter a prueba estas predicciones hipotéticas mediante experimentos en los que sean controladas las condiciones del fenómeno. En las ciencias sociales y de la conducta, en cambio, es mucho más difícil la estructuración y comprobación de las teorías. Se plantea la interrogante de si una teoría en las ciencias de la conducta, por contraste con las ciencias naturales, puede evitar o ignorar el asunto de las metas u objetivos y por ende ser neutral y ajena a los valores. Al respecto, Bruner opina: “Una teoría pedagógica es, forzosamente muy diferente del tipo ordinario de teoría científica en el sentido explicativo, ni puede ser tan neutral como ella. Tampoco es puramente normativa como lo es una teoría gramatical, estableciendo reglas para alcanzar ciertas metas específicas. La teoría de instrucción es una teoría política en el sentido propio de la palabra, en cuanto a que se deriva de un acuerdo respecto a la distribución de poder dentro de la sociedad. ¿Quién es el que ha de ser educado y para desempeñar qué papeles?”⁷

Como vemos, los componentes (aprendizaje y enseñanza) que configuran el vínculo y los procesos de enseñanza–aprendizaje, deben ser ambos tomados en cuenta al transitar de la teoría pedagógica a la práctica sistemática de la educación. Así, esta “acción didáctica”, que presupone y requiere como sustento una “teoría de aprendizaje” y una “teoría de la instrucción” tiene como contenido esencial un sentido y un tratamiento o manejo

⁶ Patterson. C.H., *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*, Ed. El Manual Moderno, 1981, pp. 3, 4.

⁷ Bruner, Jerome, citado por Patterson. Op. Cit. p. 10.

metodológico e instrumental, que es lo que le permite cobrar y desplegar cabalmente su carácter sistemático.

La didáctica es, ante todo, una reflexión y práctica metodológicas del proceso de enseñanza–aprendizaje:

En su sentido más profundo, la labor didáctica constituye una acción de diseño e instrumentación metodológica. En ella el proceso histórico de conocimiento de una disciplina científica se le presenta al maestro, fundamentalmente, como un sistema teórico dado, el cual debe ser considerado y manejado como contenido básico de un proceso de aprendizaje, el que ha de diseñarse, además, en función de las características particulares del alumno.⁸

Al examinar el contenido de la didáctica, hemos visto que se integra con un propósito y una labor de método que busca incidir sobre el binomio constituido por los procesos de aprendizaje y enseñanza. Pero recordemos que el proceso de aprendizaje implica la apropiación ideal o espiritual que un individuo hace respecto del conocimiento de cierto objeto. Siendo así, este aprendizaje supone necesariamente un proceso de conocimiento. Y recíprocamente el proceso de enseñanza –hay que subrayarlo– es la tarea de dirección estratégica y de conducción práctica del proceso de producción y/o recreación del conocimiento de una persona o grupo de personas. El enseñante –o docente– requerirá, de modo imprescindible, adelantarse en la adquisición del conocimiento, para poder orientar y conducir la reproducción de éste, mediante su penetración en otros individuos; esto es, para efectuar satisfactoriamente su función en el proceso enseñanza–aprendizaje. Todo esfuerzo de aprendizaje y toda acción de enseñanza, y por ende cualquier proceso de enseñanza–aprendizaje, presupone necesariamente un proceso de conocimiento, el cual puede haber ocurrido en forma previa o bien darse total o parcialmente –en todo caso, actualizarse y enriquecerse– durante la propia dinámica de enseñanza–aprendizaje. Así bien, el conocimiento y la reproducción del mismo que es el aprendizaje, mediados por una reflexión y una intervención de la enseñanza, constituyen en rigor el contenido basal de la teoría y práctica didácticas.

⁸ Duch Gary, Irene y Reyes Ramírez Rubén, Op.cit.

Y este contenido, en estricto sentido compuesto por la tríada conocimiento, enseñanza y aprendizaje, se expresa en la categoría enseñanza–aprendizaje, la que enfatiza los polos activos directamente relacionados con la intencionalidad general del proceso, presentándose como la categoría metodológica medular de la didáctica.

2.5. Estructura interna y movimiento continuo de los procesos de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje

Para el adecuado manejo metodológico de esta categoría se requiere analizar los elementos consustanciales de los componentes fundamentales: En este sentido, lo primero que hay que observar es que cuando nos referimos a que los tres componentes de la dinámica enseñanza–aprendizaje son y se comportan como procesos, es porque cada uno de ellos contiene en su interior un conjunto de elementos y de relaciones entre estos que le confieren una estructura interna; en segundo lugar, esta estructura aglutinante experimenta un movimiento continuo, en el que no obstante pueden identificarse fases o momentos bien diferenciados.

De esta suerte, ante todo, el proceso de conocimiento se nos presenta como el eje rector del proceso enseñanza–aprendizaje. Constituye su motor y fundamento. Aunque se opera a través del aprendizaje (individual) que es su forma y mecanismo de reproducción, permite la acumulación (social) de la experiencia y del saber de la humanidad, encontrando en la ciencia su forma más desarrollada de existencia y expresión.

En su funcionamiento general y aun cotidiano, el conocimiento surge, en el fondo, de la realidad; es motivado por una necesidad material o espiritual de la persona (y en un sentido profundo, de la sociedad) estableciendo su razón de ser y su principal medio de verificación nuevamente en la realidad. Es un proceso conformado por tres elementos esenciales, a saber:

-El objeto cognoscible, que es la cosa convertida en imagen ideal en el cerebro del individuo.

-El sujeto cognoscente que es la persona en cuyo cerebro y por virtud del contacto con la cosa real, se produce la imagen de conocimiento, es decir el objeto representado.

-Los instrumentos o medios de conocimiento, que son todos los recursos materiales e ideales de los que se vale el sujeto en la aprehensión de la cosa.

Entre la realidad que lo funda y la persona que obtiene el conocimiento, se establece una doble relación –o bien dos tipos de nexos– donde quedan involucrados los medios de conocimiento. Estos vínculos son:

-La relación práctica en la que se transforma tanto el objeto como el sujeto.

-La relación teórica, que transforma únicamente al sujeto.

El contacto de la persona con el objeto a conocer puede ser directo, en cuyo caso se plantea una relación empírica; o bien indirecto, mediado por algún conocimiento anterior, en cuyo caso estamos ante un nexo de índole teórica.

Por su parte, el proceso de aprendizaje, a través del cual se reproduce el conocimiento, constituye la razón de ser de la enseñanza (históricamente depositada primero en la vigilancia difusa del grupo, y ligada en la vida diaria a la propia experiencia vivencial de la persona). Este proceso se produce en el individuo fundido con el aprendizaje, el cual ocurre de una manera “natural” o espontánea, impulsado por sus cambiantes necesidades existenciales. Ahora bien, en la medida en que el aprendizaje se torna consciente, la función de la enseñanza se desdobra e independiza del aprendizaje –su fundamento original– al punto de recaer en una persona distinta del propio aprendiz.

El proceso de enseñanza–aprendizaje, de este modo, aparece siempre constituido por:

-El objeto de estudio, que es la conversión del objeto de conocimiento en contenido de aprendizaje.

-Los medios didácticos, que son, fundamentalmente, los propios medios de conocimiento, propuestos como recursos potenciadores o facilitadores del aprendizaje.

-Dos personas distintas, el educador y el educando que son los sujetos particulares en los que se divide el sujeto de conocimiento.

2.6 Ahondando más en la relación pedagogía–didáctica

Sobre estas bases, podemos ahora entender que la pedagogía se interesa y adentra en el examen del ser humano y de la realidad, como fundamentos del proceso educativo, es decir, no sólo en el carácter de los medios sino en las metas del conocimiento y del aprendizaje. La didáctica, en cambio, se ocupa de las propiedades y relaciones intrínsecas del proceso enseñanza–aprendizaje: esto es, de los vínculos entre el educador y el educando y los que se dan entre estos y el objeto de estudio, considerando éste en su doble papel de objeto de conocimiento y de contenido de aprendizaje.

Si, como ya vimos, la didáctica es el foco de atención al que se incorporan todos los procesos educativos al intentar explicarlos y tratarlos sistemáticamente, esta disciplina, para ser congruente, no puede prescindir ni desligarse de la pedagogía, que constituye su fundamento más amplio. Ahora bien, la misma diversidad de los procesos educativos ha ido dando lugar a la existencia de reflexiones y abordajes parciales, con lo que han surgido pedagogías y didácticas particulares. De tal manera, la pedagogía y la didáctica pueden ser enfocadas desde una perspectiva holística del fenómeno educativo, a la vez que desde enfoques y tratamientos más particulares.

El fundador del término de pedagogía general, J.F. Herbart, acuñó la siguiente definición:

Es aquella pedagogía que estudia las prácticas y los principios educativos válidos para la generalidad de los seres humanos, sin distinción de edad o características mentales; es una sistematización de conocimientos que puede ser aplicada a la educación de forma general y que, por tanto, tiene vigencia en la generalidad de situaciones educativas, a diferencia de las ramas particulares de la pedagogía que se aplican a situaciones más concretas.⁹

Por su parte, Quintana se adhiere a esta concepción precisando que “se ocupa de lo que es la educación como género”, pues sus distintas especies son ya objeto de las diversas ramas especiales de la pedagogía. Según esto, a la pedagogía general le compete dilucidar las cuestiones relativas a la educación cuando la pensamos sin referirla aún a las modalidades y situaciones

⁹ Herbart, J. F. Citado por Quintana Cabanas, José María, Op. cit. p. 26.

concretas en las que realmente se nos presenta. (Esa “educación en general” es el tronco del árbol pedagógico y objeto de la pedagogía general).¹⁰

Por otra parte, los enfoques particulares de la pedagogía y la didáctica encuentran su fundamento real en las propiedades cambiantes que asumen el objeto y el sujeto en los procesos concretos de enseñanza–aprendizaje. El manejo de la relación entre el objeto de conocimiento y el educando es el cometido primordial de toda reflexión y acción pedagógicas. Será posible hallar tantas pedagogías específicas como diversos conjuntos de problemas se puedan abstraer en la esfera del objeto y/o en la del sujeto.

Como se ha planteado, el objeto medular de la didáctica radica en el examen y manejo de la contradicción entre las determinaciones propias de la esfera del sujeto de aprendizaje y las condiciones inherentes al objeto de estudio. Si a partir de una mirada y en tratamientos particulares sobre las propiedades del objeto y del sujeto se han desdoblado las pedagogías y didácticas especializadas, hay que subrayar que los múltiples enfoques con los que se ha propuesto el estudio de este vínculo han dado lugar al desarrollo mismo de la pedagogía y la didáctica.

2.6.1. La didáctica tradicional

La didáctica tradicional ha concebido la enseñanza y el aprendizaje como dos momentos separados. En ella la enseñanza implica, por un lado, la necesidad de desarrollar un conocimiento sistemático y organizado, a cargo de una persona (el maestro, que posee este conocimiento) y, por el otro, la capacidad de transmitirlo a quien no lo posee, el alumno.

A su vez, el aprendizaje consiste en recibir el conocimiento sistematizado y requiere de una persona que cumpla el papel pasivo de receptor del saber transmitido.¹¹

En este enfoque, por lo tanto, la relación esencial entre el objeto y el sujeto del conocimiento adopta la figura de un triángulo en la que, en rigor, tenemos dos sujetos –el maestro y el alumno– y

¹⁰ Quintana, ... p. 27.

¹¹ Confer, Duch Gary Irene y Reyes Ramírez, Rubén, *Metodología del trabajo–aprendizaje*, edición facsimilar, Mérida, Yucatán, 1982, p. 1.

en el que el objeto, por virtud de la intencionalidad de la enseñanza, reviste la forma de contenido de aprendizaje.

En esta didáctica tradicional al maestro se le asigna el papel fundamental: es él quien, por un lado, deberá convertir el objeto cognoscitivo en contenido organizado de enseñanza y, por otra parte, habrá de transmitirlo con eficacia.

El alumno es un sujeto relativamente pasivo, es decir, el depositario de la acción docente.¹²

2.6.2. La didáctica moderna

La didáctica moderna, en cambio, rompe este esquema y lo traduce a otro, en el que los dos elementos separados –enseñanza–aprendizaje–, se entienden como un proceso interrelacionado que implica aprendizaje y enseñanza por parte de cada una de las personas que intervienen en él: el maestro aprende y el alumno enseña, también.

En este nuevo esquema aparece la función del maestro como coordinador, no autócrata de este proceso; el alumno asume la suya –potenciada adicionalmente por la frecuente presencia del grupo– como participante crítico y reflexivo de su aprendizaje y no como receptor pasivo de contenidos a aprender.¹³

En la relación fundamental del conocimiento, el sujeto aparece nuevamente representado por dos agentes cognoscentes –maestro y alumno– entre los que se admite una comunicación bilateral. Como producto de ella se obtiene el aprendizaje tanto en el alumno como en el maestro.

El objeto se presenta, a su vez, como un contenido cognoscible del cual se apropian el alumno y el maestro, si bien este último desempeña, al mismo tiempo, la función de facilitar la aprehensión de dicho contenido por parte de su discípulo. Se estima, además, que la participación activa del alumno es un factor esencial para el aprendizaje del contenido, por lo que suele denominarse enfoque activo a esta corriente de la didáctica.

Tanto la didáctica tradicional como la moderna enfatizan el nexo entre el maestro y el alumno, confiriéndole una función y un

¹² Veáse al respecto Stoker, Karl. *Principios de didáctica moderna*, Ed. Kapeluz Argentina, 1966, p. 21.

¹³ Confer. Duch Gary, I. y Reyes Ramírez, R., Op. Cit., p. 1.

peso distintos a cada uno, a pesar de que la relación con el objeto, especialmente en lo que atañe a la conversión implícita de objeto de conocimiento a contenido de aprendizaje, resulta fundamentalmente idéntica en una y otra didáctica.

2.6.3. Las didácticas especiales

La naturaleza misma de cada objeto de estudio, en tanto que disciplinas científicas correspondientes a campos particulares de la realidad, influye en la teoría y práctica docentes, dando origen a las llamadas didácticas especiales. Así tenemos, por ejemplo, una didáctica de las matemáticas, otra de las ciencias naturales o de las ciencias sociales, una más de la historia, etc.

A su vez, las características propias del sujeto que aprende se convierten en factores que dan pie a la existencia de didácticas especializadas en atención a grupos de la población. Al respecto tenemos por ejemplo una didáctica infantil, una andragogía o didáctica para adultos, una para alumnos de nivel superior, otra para habitantes del medio rural, etc.

En suma, la relación sujeto–objeto (con sus peculiaridades específicas) es el factor que opera como eje causal, dando razón de ser a las didácticas especializadas.

Ahora bien, es necesario recordar que la didáctica encuentra en la pedagogía un encuadre fundamentador, una visión holística coherente del proceso educativo y de sus implicaciones axiológicas y normativas en tanto que fenómeno humano. Por virtud de esta relación orgánica, las didácticas especializadas en que se desdobra la didáctica general tienden a generar sus correspondientes pedagogías particulares, las que a su vez son ramificaciones del tronco de la pedagogía general.

TERCERA PARTE

La educación en y para el trabajo

1. NECESIDAD DE UNA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN EN Y PARA EL TRABAJO

Como hemos visto, la educación implica una relación biunívoca entre el hombre y la realidad. Esta relación, motivada por las necesidades materiales y espirituales asociadas a la propia sobrevivencia del individuo y del grupo, se da por medio del conocimiento que históricamente ha generado cada sociedad.

1.1. La relación del hombre con su medio ambiente social y natural. Grados de conciencia de este hecho

Justamente esta relación hombre–realidad tiene un propósito intrínseco de transformación del mundo y vincula al ser humano con el medio natural, además de su entorno social; por lo tanto, se presenta en la población como el fundamento material de la supervivencia y del conocimiento. Únicamente merced a ese contacto directo y constante con el medio ambiente, el hombre logra transformar los elementos de la naturaleza, consiguiendo, así, apropiarse espiritualmente de ellos, comprenderlos y garantizar la reproducción cotidiana de su existencia a largo plazo.

Esta relación hombre–realidad es a la vez un vínculo entre el mundo real y el sujeto, entre este sujeto y el objeto de conocimiento. Tal enlace se realiza en la praxis, siendo ésta su expresión más plena.

Como lo expresa Sánchez Vázquez: “Si la relación práctica sujeto–objeto es básica y originaria, la relación sujeto–objeto en el plano del conocimiento tiene que inscribirse en el horizonte mismo de la práctica”.¹

De esta manera, el concepto de praxis corresponde de algún modo a lo que Aristóteles y los antiguos griegos denominaban poiésis, es decir un tipo de acción que engendra un objeto exterior al sujeto y a sus actos: literalmente significa producción o fabricación.

¹ Sánchez Vázquez Adolfo, *Filosofía de la praxis*, Ed. Grijalbo. México, 1973, p. 167.

Es indudable que el hombre, al estar en interacción con su medio ambiente, transforma la realidad circundante y logra, de algún modo, comprenderla. Pero esta conciencia que obtiene al transformarla, puede ser una conciencia elemental, ordinaria, que generalmente no va más allá de las prioridades y nexos externos y aparentes del objeto. En esta “conciencia ordinaria”, entreverados en ella, suelen presentarse algunos conceptos, ideas y aun esquemas de pensamiento traducidos en determinadas interpretaciones del mundo o de la vida.

La actitud natural cotidiana coexiste con la actitud filosófica, surgida históricamente, y de ella hay que partir para llegar a una verdadera concepción filosófica de la praxis. Estriba esa actitud natural en ver la actividad práctica como un simple dato que no requiere explicación. En ella, la conciencia ordinaria cree estar en una relación directa e inmediata con el mundo de los actos y objetos prácticos. Sus nexos con este mundo y consigo misma aparecen ante ella en un plano (por así decir) ateórico.²

Pero se procedería en forma errónea si aceptásemos, sin crítica, lo que el hombre piensa de sí mismo y del mundo. No podríamos admitir que vive absolutamente en un mundo ateórico.

El hombre común y corriente es un ser social e histórico, es decir, se halla inmerso en una malla de relaciones sociales, y enraizado en un determinado suelo histórico. Su conciencia se nutre, también, de adquisiciones de todo género: ideas, valores, juicios y prejuicios. No se enfrenta nunca a un hecho desnudo, sino que integra éste en una perspectiva ideológica determinada, porque él mismo –con su cotidianidad histórica y socialmente condicionada– se halla en cierta situación histórica y social que engendra esa perspectiva.³

Ahora bien, a esta conciencia ordinaria abandonada a sus propias fuerzas no le es dable rebasar el nivel aparente y externo de la realidad ni remontar su propia concepción hacia otra de carácter analítico e integrador, que explique causalmente los fenómenos enmarcándolos en una visión global de la realidad. Avanzar en esta dirección ha requerido del desarrollo histórico material, que ha puesto las bases para el desarrollo del pensamiento, y cuya trayectoria es la historia misma del pensamiento humano.

Cierto es que para la conciencia ordinaria existen objetos con determinada significación (aunque meramente utilitaria),

² Ibid., p. 31.

³ Ibid., p. 32.

como se registran también actos de producción y consumo de ellos; sin embargo, mientras dicha conciencia ordinaria se mantenga en ese nivel ateórico de la cotidianidad, carecerá de verdadera significación humana. Esta significación sólo puede mostrarse a una conciencia que capte el contenido de la praxis en su totalidad (histórica y social) incluidas sus formas específicas... ⁴

La praxis como concepto de la conciencia ordinaria requiere, por tanto, ser negada y transpuesta en una nueva categoría que, por su contenido y extensión, tenga el valor y el alcance de un concepto de la máxima generalidad, es decir de una categoría filosófica. A la praxis como concepto filosófico sólo se puede llegar a través de la crítica de la ciencia ordinaria y la develación de sus contenidos más profunda e integradoramente significativos. Esta posibilidad se abrió, históricamente, a partir de la crítica de una forma particular de la praxis, la praxis material o el trabajo.

1.2. La praxis material o el trabajo

Con los economistas clásicos se comprendió que el trabajo es la fuente del valor; sin embargo, como observaría Marx, al generador de este valor (el obrero) históricamente no le beneficiaba su propio trabajo: la finalidad de la producción era tan sólo externa y ubicaba el trabajo como un hecho meramente económico, que negaba al hombre.

Sin embargo, seguía en pie la tesis de Hegel de que el hombre es producto de su trabajo. Sólo cuando se logró trascender la idea del trabajo como concepto meramente económico y se pudo desentrañar su más genuina condición humana se dotó a la praxis material de un contenido lo suficientemente amplio y abarcador, constituyéndose el fundamento para proyectar una categoría de praxis de valor universal y por tanto de carácter filosófico. La praxis se convirtió así en la categoría fundamental de una concepción filosófica que pretende ser el sustento teórico para la transformación práctica de la realidad.

No obstante, tal aseveración sólo se logrará cabalmente cuando llegue hasta sus últimas consecuencias la concepción del hombre como ser activo y creador que con limitaciones hallamos ya

⁴ Ibid., p. 38.

en el Renacimiento; cuando partiendo de la importancia capital del trabajo humano –puesta de relieve en el plano económico por los economistas clásicos– esa actividad humana creadora sea considerada como una actividad práctica material, es decir como praxis.⁵

De esta suerte la praxis encierra, por una parte, el fundamento material (el trabajo) y por la otra, el proceso de autoformación humana concomitante, que es en estricto sentido un hecho educativo aparejado al trabajo.

Al decir de Rubinstein,

Marx caracteriza el trabajo como una actividad consciente y orientada a ciertos fines, que aspira a la realización de un resultado, el cual está dado en la representación del trabajador antes de actuar y que es regulado por la voluntad de acuerdo con su consciente objetivo. El trabajo se orienta hacia la producción, hacia la creación de un determinado producto; sin embargo, es a la vez el medio más importante para la formación de la personalidad.⁶

Desde esta perspectiva, en su cimiento filosófico y en su forma histórica originaria, la educación se halla estrecha e indisolublemente ligada al trabajo. La concepción educativa que se deriva de esta tesis se distingue de las concepciones naturalistas y psicologistas del hecho educativo que parten de la idea de una naturaleza humana. Se aparta también de las teorías subjetivistas, de acuerdo con las cuales la educación se separa de la actividad objetiva convirtiéndose en un acto intrínsecamente autosuficiente.

La distancia con respecto a ambas tendencias como hemos visto, se cifra en la dependencia indestructible de la educación y la actividad del hombre.

Ahora bien, este vínculo lógico e históricamente primigenio entre trabajo y educación, en determinado momento del desarrollo social se ve invariablemente interrumpido. Al menos dos tendencias, en sí mismas profundas y complejas, inciden sustancialmente a favor de tal disociación:

⁵ Ibid., p. 56.

⁶ Rubinstein, S. L., *Principios de psicología general*, Ed. Grijalbo, México, 1963, p. 627.

-La división social del trabajo que provoca la escisión de la sociedad.

-La acumulación y complejización crecientes del propio conocimiento.

1.3. El trabajo y la educación en la perspectiva dialéctica

La desvinculación directa de los procesos de trabajo y de conocimiento entre los cuales mediará la enseñanza, considerando la recomposición interna del proceso enseñanza–aprendizaje en el que tiendan a desdoblarse sus funciones en la presencia de dos sujetos distintos, el educador y el aprendiz, son los elementos que establecen el marco histórico de condiciones en el que presentaremos, de ahora en adelante, el trabajo y la educación. En este nuevo escenario, la escuela se erige como la institución social característica y rectora de la educación.

En el universo de procesos educativos y dentro del espectro de modalidades que presentan, es posible diferenciar el de la educación en y para el trabajo. Aunque se da, tanto en sus formas originarias como en la práctica contemporánea, de una manera más o menos espontánea –el trabajador al desempeñar su labor suele aprenderla y reflexionar sobre ella– la educación en y para el trabajo requiere ser sistematizada, pensada y tratada científicamente, al igual que los demás procesos educativos.

En tal sentido, afirmamos que la formación en y para el trabajo –comúnmente conocida como capacitación– es ante todo una forma de educación. El carácter educativo de este proceso se cifra en que constituye un mecanismo de reproducción del conocimiento, el cual se opera a través del aprendizaje para conservar y renovar la cultura entre todas las generaciones de seres humanos. La especificidad de este proceso, empero, es también evidente:

La educación es un complejo proceso consustancial al hombre, ligado en su origen a las actividades de crianza y de inculcación de los conocimientos, destrezas y actitudes que los adultos consideran valiosos a fin de preparar a los niños para enfrentar la vida.

La formación, en cambio, de acuerdo con Dilthey “ha de dar a todos los individuos el desarrollo personal básico que les permita

superar la alienación en el trabajo, pues una premisa para la autorrealización humana está en liberarse del trabajo alienado”.

Si examinamos de cerca el asunto, podremos observar que la distinción entre ambas se ubica fundamentalmente en que el proceso de conocimientos que presuponen, tiene una característica distintiva en el nexo sujeto cognoscente–objeto cognoscible.

Por las características de este objeto (la realidad del trabajo) este proceso dialéctico permanente, adopta un carácter directo y vivo, no mediado por el conocimiento sistematizado y expresado en textos científicos.

Además encontramos una segunda diferencia en las condiciones particulares que reviste el vínculo entre el sujeto y el objeto en el proceso de enseñanza–aprendizaje. En este vínculo no sólo es posible identificar peculiaridades en función del sujeto, sino modalidades derivadas del nexo con el objeto, el que se presenta como una parcela de realidad: la realidad viva del trabajo.

Esta realidad no constituye simplemente un propósito mediato o indirecto, como ocurre con el trabajo en la educación para la vida. Antes bien, representa una necesidad y un móvil directo a cuyo servicio está el aprendizaje como un medio para el logro o éxito del trabajo.

Las particularidades del capacitador y sobre todo del capacitando, no obstante, no diferían fundamentalmente de las inherentes al sujeto de cualquier proceso educacional para adultos. En consecuencia, podría pensarse que la andragogía es la didáctica especial que responde a las características de tal sujeto.

Empero si examinamos el objeto, encontramos especificidades más de fondo que, a nuestro juicio, fundamentan cabalmente la necesidad de la didáctica específica de la capacitación, distinguible aun de la andragogía.

Una de las diferencias importantes entre las situaciones de la enseñanza escolar y de la formación profesional se sitúa en la organización de los conocimientos que hay que adquirir y enseñar: esto tiene un efecto sobre los elementos que hay que considerar en la construcción de los saberes de referencia.⁷

⁷ Rogalski, Janine y Samurçay, Renan “Formation aux activités de gestion d’environnements dynamiques: concepts et methods”. En *Aproches didactiques en formation d’adultes* n° 111, *Education permanente*, París, 1992.

En cualquier proceso de docencia, y especialmente en el aprendizaje escolar institucionalizado, el objeto cognoscible se presenta de hecho como un conjunto de contenidos estructurado y sistemático. En tal virtud, la labor del maestro suele consistir esencialmente en realizar la estructuración didáctica, es decir, el trabajo de plantear en términos accesibles dicho contenido en correspondencia con las características particulares de los alumnos.

Para la capacitación, en cambio, el objeto —esencialmente consistente en un proceso y una problemática laboral— reviste por lo general la forma de una parcela, en bruto, de realidad, la cual requiere ser transformada en conocimiento teórico por el capacitador. Ello significa que en el proceso de capacitación suele ser ineludible la necesidad primaria de elaboración lógica de la realidad; es decir, de su sistematización u organización en una teoría o marco conceptual que prefigure el contenido básico de la enseñanza. A partir de la fijación del contenido, el cual proviene directamente de las determinaciones mismas del trabajo, el capacitador debe desarrollar su labor de estructuración didáctica: traducir la sistematización lógica en un procedimiento susceptible de propiciar el aprendizaje en y con los capacitandos, tomando en cuenta, naturalmente, las características, potencialidades y limitaciones de estos últimos.

Como educación en y para el trabajo, el proceso de capacitación contiene como fundamento más esencial el vínculo de trabajo y aprendizaje, el cual se presenta como una forma viva y espontánea de la relación teoría—práctica en las condiciones históricas de sobrevivencia del hombre y su medio ambiente.

En realidad, este vínculo trabajo—aprendizaje contiene tres procesos elementales: trabajo, conocimiento y aprendizaje.

El desarrollo histórico del conocimiento y las condiciones implícitas en la esfera del trabajo tienden a disociar la relación indisoluble de este último con el conocimiento y el aprendizaje, introduciendo un elemento posterior: la enseñanza.

1.4. La categoría dialéctica trabajo–aprendizaje. Una pedagogía característica

De acuerdo con esto proponemos reemplazar la categoría genérica del proceso enseñanza–aprendizaje, núcleo axial de la pedagogía y la didáctica general, por una categoría específica que oriente la reflexión correspondiente a la formación en y para el trabajo–aprendizaje.

Proponer la categoría trabajo–aprendizaje como la piedra angular de la concepción metodológica inherente a la pedagogía de la capacitación no significa desconocer el desarrollo histórico de la correlación entre trabajo y conocimiento, enseñanza y aprendizaje, ni pretender un retorno a una condición originaria desaparecida. Antes bien, significa tomar el carácter peculiar, vivo y directo de la relación sujeto cognoscente – objeto cognoscible como herramienta educativa: esto es, hacer del proceso del trabajo el medio fundamental de conocimiento y plantear el aprendizaje como factor de potenciación del trabajo.

El tratamiento metodológico del vínculo trabajo–aprendizaje requiere el auxilio de los aportes científicos y filosóficos que actualmente permiten conocer y explicar los procesos de trabajo, conocimiento, enseñanza–aprendizaje, de tal forma que aquel vínculo cuente con un aparato conceptual científicamente fundamentado. Sin embargo, el carácter y el propósito educativos del trabajo–aprendizaje requieren que este cuerpo de conceptos se integre en un planteamiento coherente de carácter pedagógico.

La formación de los recursos humanos en el medio rural, como en el ámbito de otros sectores y procesos productivos de la sociedad, se inscribe naturalmente en este contexto. Pero la educación en y para el trabajo del productor rural, no solamente refrenda las condiciones y características que reclaman ubicar al trabajo–aprendizaje como la piedra angular de una Pedagogía y didáctica del trabajo, sino que la hacen imprescindible por el carácter específico del objeto y del sujeto.

Por esta razón, la formación en y para el trabajo debe contar con una pedagogía y didáctica especializadas: la pedagogía y didáctica del trabajo

Sólo de esta manera tal formación podrá pertrecharse con el sustento teórico indispensable para poder ser examinada y tratada con el rigor científico que reclama su práctica actual.

2. LA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA CAPACITACIÓN. UNA INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

Hemos visto que la educación constituye un fenómeno complejo, inherente al ser humano y por virtud del cual se establece un diálogo entre la persona y el contexto de la cultura. De tal manera, la pedagogía, que estudia precisamente a la educación, se configura a partir de las dos grandes tradiciones del saber humano que han concurrido en el examen del hombre desde sus distintas facetas y ángulos, que son la filosofía y las ciencias particulares, especialmente las llamadas ciencias del espíritu. Pero, no obstante esta complejidad de la educación, tanto por el carácter poliédrico del hecho educativo como por la convergencia filosófica y científica de las tradiciones teóricas para su examen, la pedagogía constituye una disciplina específica, cuyo objeto de estudio tiene un carácter propio y distinguible y cuyos conocimientos, si bien suelen proceder de regiones distintas y aun distantes del saber humano, adquieren una significación nueva al ser aplicados a la problemática educativa.

Aceptando pues que la pedagogía representa una disciplina particular (filosófica y científica) en la que toman dimensión y sentido específicos los diversos aportes cognitivos de los que se nutre, en función del hecho educativo en general, y por tanto al margen de su carácter espontáneo y sistemático, y que esta pedagogía se reviste con la didáctica si se trata de la educación sistemática, es decir, del proceso enseñanza–aprendizaje, entonces, será posible admitir como válidas las derivaciones y ramificaciones que aparezcan en el seno de ambas. En este sentido, si partimos de que –como hemos señalado– la capacitación es una forma particular del proceso educativo, ocurrido en y para el trabajo, estaremos en condiciones de establecer, lícitamente, una pedagogía y didáctica de la capacitación, como una disciplina especializada, abocada al examen específico de las peculiaridades de este tipo de proceso educativo.

Ahora bien, postular la existencia de una pedagogía y didáctica de la capacitación, en el campo de la ciencia pedagógica, implica no solamente determinar su objeto de estudio específico, es

decir poder demarcar su campo privativo en el universo conjunto de la pedagogía, sino construir teóricamente este objeto. Esto último que sería elemento a partir del cual se podrá atribuirle un estatus propiamente científico a la disciplina especializada que nos ocupa, significa ante todo, configurar el corpus conceptual o, si se prefiere, el sistema de categorías y principios a partir del cual será posible la aprehensión esencial del objeto. De esta suerte, nos hallamos ante la necesidad, no tan sólo de postular y justificar la educación en y para el trabajo como el objeto particular de la pedagogía y didáctica de la capacitación, sino de proponer y construir coherentemente las categorías y leyes fundamentales que confieran con propiedad un rango teórico a esta disciplina.

En este sentido, enmarcada en la esfera del proceso educativo, la capacitación participa de las determinaciones intrínsecas a la educación y responde a sus exigencias y retos primordiales.

En la capacitación, por tanto, tenemos que la relación entre el hombre y la realidad se nos presenta como el punto de partida y el factor fundamental en base al cual se entablan y producen las relaciones y los resultados de conocimiento y de transformación del mundo del individuo y de la sociedad a que este pertenece.

En estricto sentido, la “praxis”, concepto que expresa esta relación primaria constituye la condición “sine qua non” de la vida y de las perspectivas del hombre para dominar crecientemente su medio circundante, esto es la humanización propiamente dicha de su actividad biológica.

2.1. El proceso práxico del lenguaje, un ejemplo dialéctico primitivo y actual

“En los orígenes de la especie, dice Merani, la vida mental del hombre se revela como fenómeno de interacción entre la capacidad de reacción del sistema nervioso superior y los estímulos que provienen del medio específico creado por el propio hombre, que es la sociedad. De tal manera, la estructuración del pensamiento se nos muestra como un hecho de complejización.”¹ Y esta complejización lo es, tanto de las estructuras del sistema

¹ Merani, Alberto, *Psicología y pedagogía*, Ed. Grijalbo, Colección Pedagógica, México, 1968, p. 83.

nervioso, que conduce al surgimiento del cerebro humano, cuanto de las estructuras sociales, de cuyas formas primitivas a las superiores media un abismo tan profundo que, según el autor, es comparable al de un aullido respecto al lenguaje articulado.

De esta manera, como en todo proceso educativo, en la capacitación es el grupo social el ámbito en que se resuelve la relación individuo–sociedad y, por tanto, el fundamento que soporta y en el que se desenvuelve la “praxis”, es decir la relación hombre medio–ambiente.

Como en la educación en general, en la capacitación también lo que caracteriza la actividad práctica y teórica del hombre y le confiere propiamente el carácter de “praxis” es el hecho de que está regida por el pensamiento humano. Como afirma Merani, el papel biológico –primario– del pensamiento es transformar la praxis, o sea la acción provocada por estímulos, en “simbolía”, esto es en símbolo abstracto, gesto o sonido que constituirá el lenguaje articulado.

Así bien, dado que lo que el autor denomina “simbolía”, –es decir el pensamiento abstracto– es una función del cerebro de cada individuo, y que no obstante aun en su propio funcionamiento interviene el lenguaje articulado (el cual por lo demás es también un enlace con la colectividad) tenemos que la capacitación, en tanto que hecho educativo, asume en su seno la contradicción entre el individuo y la sociedad, característica de la educación. Siendo un fenómeno que se opera en y a través de la persona, o sea individualmente tiene, sin embargo, indisolublemente, un carácter social.²

Así, aludiendo a este vínculo biunívoco individuo–sociedad que está en el origen del lenguaje y del pensamiento, el propio Merani observa: “sin el lenguaje atributo del individuo, no podría existir la lengua, atributo de la sociedad, y sin la interacción de ambas, tampoco el pensamiento conceptual y reflexivo”.³

Con la presencia del lenguaje se transforma radicalmente el contenido y el alcance del aprendizaje: de ser una experiencia meramente individual, basada en la repetición del ensayo y el

² Op. Cit., p. 86.

³ Ibid., p. 90.

error, se convierte en una experiencia del individuo en comunicación con el grupo social, y transmitida y retroalimentada en común; es decir, se produce una socialización del aprendizaje como factor consustancial de su carácter intrínseco, el cual se torna dual (individual y social). Esta transformación profunda del aprendizaje lo convierte propiamente en educación.

Tenemos entonces que la educación es ante todo apropiación individual de conocimientos (aprendizaje) y socialización de la producción del conocimiento. Es decir un fenómeno dual y a la vez único en el que interactúan y se conjugan las esferas del individuo y la cultura, y los procesos del aprendizaje y la comunicación.

De esta manera el autor concreta la teoría de la hominización que tuvo su origen en la praxis, es decir en la relación práctica del hombre con su medio para transformarlo, dando lugar, a través de esta acción intencionada al pensamiento abstracto y al lenguaje.

2.2. El proceso productivo del hombre, otro ejemplo de desarrollo dialéctico o “práxico”

Con el surgimiento de estos nuevos elementos las funciones intelectuales trascienden la mera actividad manual. Actividad y pensamiento constituyen los ejes a partir de los cuales se desarrolla la actividad vital y consciente de apropiación del mundo que representa la estrategia de sobrevivencia en la especie humana que es el trabajo.

El proceso de trabajo, es como lo define Rubinstein, “la forma fundamental históricamente originaria de la actividad humana”. Estando orientado a la transformación consciente del mundo para obtener un producto tendiente a la satisfacción de cierta necesidad humana, posee un carácter eminentemente práctico. Empero, en el trabajo se realiza de modo íntegro la praxis del hombre, abarcando tanto el nexo práctico como la relación teórica entre sujeto y realidad.

En las formas evolucionadas del trabajo creativo que reflejan todo el carácter polifacético del ser humano, hallan su activa expresión y desarrollo todas las fuerzas espirituales, intenciones y sentimientos de la personalidad.

...El trabajo es, por su carácter objetivo y social, una actividad que está orientada a la creación de un producto necesario o útil para la sociedad.

(Por consiguiente)... es siempre la ejecución de una determinada tarea. Toda la actividad debe someterse al logro de un resultado intencionado. El trabajo requiere, por lo tanto, el proyecto y el control para su ejecución, lleva implícitos, siempre, determinados deberes y requiere una disciplina interna.

...Las condiciones objetivas de un determinado orden social y de las relaciones sociales que existen en éste quedan reflejadas siempre en los motivos de la actividad del trabajo, porque el trabajo no sólo abarca las relaciones del individuo respecto a las cosas, al objeto, o sea al producto del trabajo, sino que también abarca siempre las relaciones con respecto a las demás personas. Para el trabajo no es pues esencial solamente la técnica del mismo, sino también la actitud del sujeto con respecto al trabajo.⁴

De la propia aplicación del pensamiento al trabajo nace la herramienta, que es el origen de la técnica, y ésta confirma el carácter propiamente consciente y humano del trabajo, pues constituye, de algún modo, una expresión de la racionalización del trabajo.

El desarrollo ulterior de la técnica en las condiciones de la historia occidental, como observa Merani, “crea la producción en gran escala tal como hoy la conoce nuestra sociedad. Al mismo tiempo, transforma la necesidad de consumir en obligación de consumir para poder sustentar los niveles crecientes de producción”.

Lo que comenzara siendo una necesidad de subsistencia y desarrollo de la vida, se convierte en necesidad no menos imperiosa de consumir para sustentar “formas de vida”.⁵

Visto de esta manera el trabajo que constituyó en un principio un medio de realización humana con el desarrollo de la técnica, ha terminado por convertirse en una actividad alienante; es decir, el hombre debe producir y trabajar cada día más para satisfacer, ya no solo las necesidades vitales de la persona y del grupo, sino aquellas que le han sido creadas por las necesidades de la propia expansión industrial.

⁴ Rubinstein. J. L., citado por Duch Gary, Reyes Ramírez, en *Hacia la concepción teórico-metodológica de la Capacitación. Proyecto de Capacitación y Organización para el Desarrollo Rural*. SARH, INCA RURAL, PNUD, FAO, 1987, p. 21.

⁵ *Ibid.*, p. 118.

Por este camino el hombre renuncia a su condición de “homo sapiens”, con tiempo y posibilidad de dedicarse al pensamiento y a la reflexión, produciendo ideas no sólo cosas, para conformarse con permanecer indefinidamente en su condición de “homo faber”.

Ahora bien, así como en la medida en que por condiciones históricas diversas se perfeccionan los procedimientos y herramientas productivos, aparece la división del trabajo y el incremento de la producción. El progreso material escinde a la sociedad, el producto e incluso las herramientas del trabajo son expropiados a determinado grupo social. Con dichos cambios, estos trabajadores se desvinculan del producto de su actividad vital, sea este material o intelectual, —el cual se presenta como una cosa ajena a ellos— e incluso de la posibilidad de gobernar y controlar su proceso de trabajo. Este proceso reviste así el doble carácter de actividad vital o realización humana y por el contrario, de despojo y alineación del hombre.

Esta situación al disociar también el trabajo físico y el intelectual, propicia la apropiación de este último por parte de un grupo y origina la subordinación educativa del otro. A medida que se escinde la colectividad social, el proceso educativo se modifica de raíz. La educación pierde su antiguo carácter homogéneo, espontáneo e integral así como su estrecha dependencia del trabajo. En consecuencia con el nuevo contexto social, el hecho educativo es concebido como un proceso organizado, sistemático, extraproductivo y socialmente diferenciado.⁶

Así, en estricto sentido, tanto por la citada división del trabajo y escisión de la sociedad, como por el hecho no menos importante de la acumulación y complejización del conocimiento humano, el hecho educativo se vio crecientemente disociado del trabajo, el cual constituyó su fundamento natural en la praxis y en las comunidades originarias del hombre.

Ante esta problemática que estamos viviendo, de manera especialmente agravada en la sociedad actual, la educación enfrenta el siguiente desafío:

Si la educación renuncia a la tarea de integrar al individuo en la humanidad, y se convierte en trampolín para la actividad técnica, reniega

⁶ Duch Gary, Reyes Ramírez, op. cit., p. 9.

del homo sapiens, del individuo capaz de adquirir conocimientos y de reflexionar, y, de gran mediadora entre el hombre de hoy y el del futuro, se transforma en apéndice de la industria y de la producción⁷

La capacitación es la educación en y para el trabajo, es decir un proceso educativo en el que el trabajo se presenta no solo como una finalidad o un propósito mediato e indirecto, sino como una realidad inminente que constituye el objeto mismo de estudio y el espacio en el que deben expresarse los frutos del aprendizaje. Esta peculiaridad de la capacitación, bien vista entraña una situación particular en la que por las condiciones materiales del proceso se presenta la posibilidad de reproducir –y restablecer– la correcta relación teoría–práctica, característica de la “praxis” en su forma históricamente originaria.

Al respecto, hemos afirmado ya que la capacitación es, ante todo, la educación en y para el trabajo, es decir, el proceso intencional de formación teórico–práctica de un trabajador o conjunto de éstos, acerca de su proceso y problemática de trabajo. En consecuencia, es el aprendizaje del trabajo mismo lo que constituye el objeto o materia, así como el objetivo o fin primordiales de este proceso educativo particular. De este modo, los procesos de trabajo y de aprendizaje conforman el contenido fundamental de la capacitación.

Tales procesos, en el marco de la capacitación misma, se presentan como dos procesos correlativos que guardan interacciones e interconexiones mutuas. En ellas, el trabajo constituye, fundamentalmente, el medio para lograr un determinado aprendizaje, el cual, de este modo, aparece como el fin pedagógico del proceso. No obstante, el aprendizaje, en la medida en que es pretendido a favor de un desempeño laboral más eficaz, se presenta, al propio tiempo como un factor potenciador del trabajo.

Ahora bien, esta relación recíproca entre trabajo y aprendizaje ocurre en medio de un conjunto históricamente cambiante de condiciones socioeconómicas y culturales que determinan fuertemente los alcances y la calidad del producto de

⁷ Ibid., p. 118.

la capacitación y, además, puede existir como vínculo espontáneo al margen en muchos casos de todo propósito de enseñanza.⁸

Así con el sentido y las finalidades que le suelen ser impuestas, actualmente, en nuestra sociedad, aunque se halle técnicamente pertrechada, la capacitación asume y afronta, de manera más clara y tangible, el gran desafío de la educación: ser una capacitación alienante o ser una capacitación humanizadora.

En estricto sentido, dado que la educación contiene, tanto por la forma como se originó históricamente, cuanto por sus implicaciones filosóficas, el propósito y significado consustanciales de la humanización o de la plena realización del hombre, una educación consecuente –aún en las condiciones de la sociedad actual– y, como parte suya, una capacitación consecuente requiere, de modo imprescindible, recuperar su sentido y alcance esencial de realización humana.

Desde nuestro punto de vista, sin embargo, este problema no puede plantearse ni resolverse como un asunto meramente ético ni mediante una simple declaración de propósitos; requiere ineludiblemente ser planteado y resuelto desde una perspectiva estrictamente teórica con una propuesta metodológica resultante. Es decir, hace falta demostrar la congruencia lógica y la viabilidad metodológica de una pedagogía y didáctica de la capacitación que retome el principio de la educación como medio de la humanización, así como postular la viabilidad de aplicar esta concepción pedagógica particular en las condiciones de nuestra sociedad.

Por ello es, a nuestro juicio, indispensable establecer sus propiedades y determinaciones más esenciales, prescindiendo de las condiciones sociohistóricas particulares, en las que se presenten estos procesos correlativos, a efecto de conseguir un modelo teórico de la capacitación que, sustentado en dicho contenido general, busque traducirse en metodologías y estrategias que intenten restaurar la eficiencia del vínculo natural entre el trabajo y el aprendizaje, en las condiciones particulares en que se den los procesos de capacitación.⁹

⁸ Duch Gary, Reyes Ramírez, op. cit., p. 5.

⁹ Ibid., p. 5.

2.3. Elementos sustanciales del corpus teórico y metodológico de nuestra pedagogía y didáctica de la capacitación en y para el trabajo

En un señalamiento esquemático de ciertas tesis que pudieran integrar el corpus teórico y metodológico de esta pedagogía y didáctica de la capacitación podemos enunciar los elementos siguientes:

2.3.1. Participación de las características esenciales de la educación

Siendo la educación en y para el trabajo el tipo particular de procesos educativos que constituye el objeto de estudio de la pedagogía de la capacitación. Tal proceso participa de los elementos y propiedades intrínsecas de la educación, así como de los momentos en los que se desdobra su dinámica esencial. No obstante, estos elementos y momentos se desenvuelven en condiciones muy particulares y asumen formas específicas de realización.

2.3.2. Interacción transformadora hombre–realidad

El proceso educativo del cual se deriva la capacitación es en su esencia más fundamental un proceso de praxis o sea de interacción transformadora entre el hombre y la realidad circundante.

Esta interacción tiene como contenidos primarios al proceso de trabajo y al proceso de producción y socialización del conocimiento, los cuales aparecen en un principio indisolublemente vinculados en un nexo recíproco trabajo–educación.

La educación se desarrolla, históricamente, tanto por la acumulación social del conocimiento como por la división social del trabajo, en una dirección tal que tiende a disociar el vínculo trabajo–educación; la capacitación por el contrario, en cuanto constituye la formación en y para el trabajo, se plantea en un contexto particular en el que el trabajo aparece, por excepción, como el punto de partida y el fundamento y propósito directos de la producción del conocimiento con sus aspectos indisolubles de individualización y socialización. En tanto que el aprendizaje, vehículo de la individualización y socialización del conocimiento,

se presenta como una palanca que hace posible mejorar y potenciar el trabajo.

2.3.3. Las relaciones básicas sujeto–objeto–medios

Como proceso educativo, la capacitación contiene, esencialmente, a los tres elementos clásicos –sujeto, objeto y medio– entre los cuales se establecen las relaciones básicas, por una parte entre el sujeto y el objeto y los medios y por la otra entre los propios sujetos que interactúan en el proceso.

Sin embargo, en la capacitación estos elementos primarios adquieren una dimensión específica a partir de las siguientes características particulares.

El sujeto que como en todo proceso educativo se desdobra en el maestro y el alumno, aparece aquí personificado en un agente encargado de la tarea de propiciar y dirigir el aprendizaje, relacionado necesariamente con la realidad y problemática del trabajo; y el aprendiz es generalmente una persona adulta que desempeña, en principio, la función de trabajador y que tiene requerimientos de conocimiento determinados directamente por las condiciones y exigencias de su propio trabajo.

El objeto: Mientras que en la educación este está representado por los contenidos de estudio generalmente sistematizados y plasmados teóricamente con antelación y respecto de los cuales el trabajo se presenta tan solo como un propósito o finalidad indirecta y mediata; en la capacitación en cambio el objeto se configura con la propia realidad viva del trabajo, la que constituye de este modo una experiencia vital y una “parcela en lento de realidad” a ser sistematizada y conceptualizada.

Los medio de conocimiento: En la educación genérica estos aparecen materializados en un conjunto de instrumentos susceptibles de provocar el conocimiento eficaz de la realidad, pero sobre todo en un arsenal de herramientas orientado fundamentalmente a propiciar y facilitar el aprendizaje de contenidos predeterminados en los que se hallan ya plasmados y organizados los datos y los conceptos arrojados por la investigación de la realidad. A la capacitación por el contrario le resulta imprescindible el conjunto de instrumentos para la aprehensión

directa de dicha realidad, y particularmente el propio ámbito del trabajo se presenta como el medio de conocimiento principal.

2.3.4. Momentos diferenciales del trabajo, el conocimiento y el aprendizaje

Como en todo proceso educativo que es ante todo una interacción transformadora del hombre y su realidad, en la dinámica interna de la capacitación se conjugan al menos tres planos, que a su vez actúan como momentos diferenciales, que son el trabajo, el conocimiento y el aprendizaje. En el proceso de capacitación no obstante, la presencia y el sentido de estos elementos asume características y modalidades peculiares, como las siguientes:

2.3.4.1. La realidad viva del trabajo, fundamento material y medio de verificación del acto educativo

El proceso de trabajo, que en el hecho educativo constituye el ámbito de realidad originario y que se escinde posteriormente del conocimiento y el aprendizaje, se presenta nuevamente con un vínculo directo con el aprendizaje propuesto. De este modo, la realidad viva del trabajo representa el fundamento material, el objeto de estudio y el medio y ámbito de verificación del acto educativo.

2.3.4.2. Carácter originario y experiencia singular del proceso de conocimiento

El proceso de conocimiento, que en el hecho educativo es una experiencia directa pero que se sistematiza y se presenta en la escuela primordialmente como un cuerpo o sistema teórico, recupera su carácter originario de experiencia singular. Esto ocurre así, porque la realidad viva del trabajo se presenta ante todo como una “parcela en bruto de realidad”, es decir como una totalidad concreta y singular; lo que confina el conocimiento pretérito o teórico –obtenido a partir de realidades y experiencias distintas– a su más auténtico carácter de guía metodológica: heurística e instrumental.

2.3.4.3. Aprendizaje a partir de la relación directa con el trabajo

El aprendizaje, que en el caso del proceso educativo convencional se plantea a partir del conocimiento –es decir a partir de la teoría propuesta como contenido básico de aprendizaje–, sólo puede plantearse a partir de la relación directa con el trabajo, esto es con la realidad viva y concreta que se presenta como objeto de conocimiento; mientras que, recíprocamente, dicho aprendizaje se entiende únicamente como factor de perfeccionamiento del trabajo y, por tanto, sólo en este ámbito se constata su logro o su incumplimiento.

2.3.4.4. La enseñanza, ligada a la necesidad de transformar conscientemente la realidad viva del trabajo

La enseñanza, que en el hecho educativo se presenta en forma a posteriori como resultado de la reflexión de la praxis y de la preocupación por intensificar o corregir los resultados del aprendizaje, en la capacitación constituye asimismo un elemento superpuesto, que puede ser coherentemente introducido al proceso de aprendizaje del trabajo, pero cuya introducción trae consigo exigencias adicionales, ligadas a la necesidad de transformar conscientemente la realidad viva del trabajo en objeto de estudio y de plantear éste como contenidos de aprendizaje.

2.3.5. Características específicas del proceso educativo en la dinámica de la capacitación

Las relaciones o vínculos primordiales existentes entre los elementos del proceso educativo adquieren características y condiciones específicas al presentarse en la dinámica de los elementos de la capacitación. En tal sentido podemos destacar lo siguiente:

2.3.5.1. El trabajador, único sujeto que da sentido a la presencia del capacitador. Relación de interacción recíproca

En el proceso de trabajo que constituye el fundamento material de cualquier capacitación, el trabajador es el único sujeto naturalmente presente; sólo cuando este proceso es propuesto como un proyecto de capacitación, adquiere sentido la presencia del capacitador. La relación capacitador–capacitando sobreviene entonces de manera homóloga al nexo maestro–alumno; pero en la

capacitación el trabajador capacitando parte comúnmente de un conocimiento experiencial que le proporciona una visión empírica y una capacidad operacional práctica de su trabajo. El capacitador en cambio requiere aproximarse al trabajo como objeto de estudio, es decir, a partir de una aprehensión conceptual y aun teórica que le permita colocarse en aptitud de elevar el conocimiento personal y directo del trabajador en el sentido de transformarlo en un conocimiento conceptual de carácter abstracto.

En estas condiciones el vínculo capacitador–capacitando se presenta en términos de una relación de interacción recíproca:

El capacitando dispone de la materia prima con una visión general empírica del proceso de trabajo que debe ser transformada en conocimiento abstracto.

El capacitador por su parte, aporta las herramientas teórico metodológicas que permitan el análisis crítico de la experiencia y la transformación de la realidad vivida en realidad aprehendida, dotando de este modo al capacitando y al propio capacitador con los elementos para transformar más eficazmente la realidad viva del trabajo.

2.3.5.2. El trabajo, nexo fundamental entre sujeto y objeto, en su mutua transformación

El nexo fundamental existente entre el sujeto y el objeto de trabajo en una situación normal –o si se prefiere, espontánea– de trabajo se presenta como un vínculo natural de transformación mutua de ambos elementos. Este vínculo natural de trabajo y aprendizaje recupera en cierto sentido, en las condiciones de la capacitación, el carácter originario del proceso educativo. Esto es, cuando este proceso se produce de forma espontánea y, en todo caso, el factor enseñanza es asumido en común, socialmente, bajo la vigilancia difusa de la colectividad.

Vista desde la perspectiva gnoseológica, este propio nexo fundamental –sujeto y objeto de conocimiento– se distingue sustancialmente del contenido y las condiciones que reviste en el proceso educativo: en la educación –y especialmente en la educación formal y escolarizada– este nexo se presenta como una relación entre los agentes y el conocimiento ordenado y sistematizado en una teoría, lo cual significa una separación de la

experiencia directa de la producción del conocimiento; en la capacitación en cambio aparece como un vínculo empírico, el cual se establece de forma innecesariamente directa entre los sujetos cognoscentes y la realidad viva del trabajo.

2.3.5.3. La relación sujetos–objeto–medios, sometida a la dinámica general del proceso trabajo–conocimiento–aprendizaje

La relación sujetos–objeto–medios: En el ámbito del proceso educativo estas relaciones se presentan ante todo como nexos de conocimiento y de aprendizaje; es decir escasamente con una pretensión de producir conocimientos y con un énfasis bien marcado en la socialización de conocimientos preexistentes. En la capacitación en cambio, estas relaciones se despliegan cabalmente con el carácter de cada uno de los momentos inmersos en la dinámica general del proceso: trabajo–conocimiento–aprendizaje.

En el marco del proceso de trabajo espontáneo, los medios de trabajo están representados por el conjunto de herramientas o instrumentos mediante los cuales se establecen las relaciones técnicas, directas e indirectas del trabajador con respecto al objeto a transformar.

2.3.5.4. Las herramientas de trabajo, herramientas de conocimiento y de aprendizaje del trabajador

En la medida en que estos instrumentos vinculan al trabajador con este objeto –materia prima o bruta– y que operan como enlaces en la transformación propia del trabajo, actúan también como instrumentos del conocimiento empírico, práctico y experiencial de los trabajadores, el cual al surgir de esta forma, mediante la participación directa de cada individuo en el proceso de trabajo, reviste el carácter de socialización e individualización del conocimiento y por tanto de aprendizaje. Las herramientas de trabajo son de este modo, al mismo tiempo, herramientas de conocimiento y de aprendizaje del trabajador en el ámbito del grupo de trabajo.

2.3.5.5. El apoyo necesario de los métodos científico y didáctico que aporta el capacitador.

En la capacitación, al transformarse el proceso de trabajo en objeto de conocimiento, que es abordado a partir de posiciones

distintas por los sujetos (capacitador y capacitando), las herramientas de trabajo siguen operando como instrumentos de conocimiento del trabajador capacitando; pero el capacitador requiere contar con un instrumento de conocimiento ex profeso, que le permita una aprehensión veraz y certera de la realidad cifrada en el proceso de trabajo, el cual no puede ser otro que el método científico.

De igual manera el cuanto que la participación personal en el proceso de trabajo es la experiencia de producción de conocimientos –individual y social– del trabajador capacitando, pero ahora complementada con las actividades teóricas y prácticas propuestas como experiencias de aprendizaje para él, los instrumentos o medios de su aprendizaje estarán constituidos, además de las propias herramientas de trabajo por medios didácticos elegidos por el capacitador. A éste en cambio, le será indispensable transformar el conocimiento de la realidad que obtenga a partir de su participación en el proceso de trabajo, en contenidos de aprendizaje que tomen en cuenta las capacidades y posibilidades de los capacitadores, y para esto requerirá valerse del método didáctico.

2.3.6. Las características del proceso trabajo–aprendizaje, fundamento de una pedagogía y didáctica de la capacitación

Estas peculiaridades de los nexos entre los elementos del proceso de capacitación, especialmente la que se presenta en la relación sujeto–objeto constituyen el fundamento más esencial que justifica o legitima la construcción de una pedagogía y didáctica de la capacitación.

En la dinámica del proceso educativo, tratándose de una situación intencional o de docencia propiamente dicha, las relaciones fundamentales entre los elementos que lo integran se anudan y entablan en función de un propósito primordial, representado por el aprendizaje, al que se supedita una intencionalidad de enseñanza. De este modo, el contenido medular del proceso se cifra precisamente en su dinámica intrínseca de enseñanza–aprendizaje. Y por esta razón, el concepto enseñanza–aprendizaje se ha propuesto como la categoría central, sobre la

cual se ha fincado todo el corpus teórico de la pedagogía y la didáctica generales.

En el proceso de capacitación, en cambio, tanto por el hecho de que se asienta directamente en un proceso de trabajo, el cual se presenta como una realidad concreta a conocer directamente, como porque en la dinámica primigenia de esta realidad –antes de que se introduzca en ella la intencionalidad educativa– existe y opera un vínculo natural de trabajo y aprendizaje, el concepto enseñanza–aprendizaje resulta insuficiente ya que no logra captar el carácter peculiar de la capacitación cuyo fundamento material radica en el proceso de trabajo que le da origen y sustento. Por esta razón la pedagogía y didáctica especializadas de la capacitación requieren erigirse sobre una categoría distinta: la categoría trabajo–aprendizaje es la que a nuestro juicio permite rebasar las limitaciones del concepto enseñanza–aprendizaje, logrando una aprehensión esencial íntegra de los nexos y momentos consustanciales inherentes al proceso de capacitación, con los cuales se complementarían el sistema de conceptos del corpus teórico de esta disciplina.

2.3.7. Necesidad de supeditar el método científico al método didáctico en la metodología de trabajo–aprendizaje.

A partir de la categoría central trabajo–aprendizaje que se propone para captar la dinámica global del proceso del trabajo–educación que constituye la piedra angular de la propuesta metodológica, el contenido particular del corpus teórico de la pedagogía y didáctica de la capacitación se constituye en base a los procesos recíprocos de cuya interacción permanente resulta la dinámica general y que operan como ejes particulares, que son el proceso de trabajo–aprendizaje del capacitador–capacitando y el trabajo–aprendizaje del propio capacitador. En torno de ellos adquieren y revelan un valor y sentido específicos los procesos de trabajo, conocimiento, enseñanza y aprendizaje de cada sujeto, así como el distinto papel y función que reviste la presencia de estos agentes en el proceso de capacitación, los cuales dan lugar, de este modo, a un sistema dialéctico de categorías que corresponden a los diferentes nexos y momentos en que se presenta y desarrolla la formación en y para el trabajo.

Dado que la capacitación como proceso intencionalmente sistemático constituye en esencia una dinámica programada, que se sustenta en la incorporación consciente del propósito de enseñanza en el ámbito del vínculo natural de trabajo–aprendizaje y cuya previsión estratégica contempla el manejo de los vínculos recíprocos de trabajo aprendizaje del capacitador y del capacitando respectivamente, el método de la capacitación no ha de ser otro que el empleo simultáneo y conjugado del método científico (de conocimiento de la realidad) y del método didáctico (del proceso de enseñanza aprendizaje). La direccionalidad de este método integrado (de cognición y aprendizaje) estará determinada por el propósito pedagógico del proceso de capacitación, lo que significará la necesidad de supeditar el método científico en función de las condiciones, necesidades y posibilidades particulares del grupo de trabajo–aprendizaje en cuestión.

En síntesis, una vez establecida la pertinencia de la pedagogía de la capacitación y puesto que cualquier sistema teórico debe estar integrado por una serie jerarquizada de categorías, en su conjunto capaces de explicar el funcionamiento del objeto de estudio, se plantea aquí la exigencia de una categoría central.

En la capacitación, como hemos visto, el trabajo representa el fundamento material que opera como punto de partida inmediato y referente continuo del hecho educativo. De esta manera, el análisis de los procesos de trabajo permite el desarrollo de los contenidos de la formación, y ésta, a su vez, opera a través del análisis de las actividades que llevan a cabo los propios protagonistas.¹⁰

2.3.8. La categoría central del nuevo sistema metodológico trabajo–aprendizaje, propicia para la realización humana de capacitadores y capacitandos

En la cognición y la socialización e individualización del conocimiento propuesto, el aprendizaje indica la culminación, la utilidad y el sentido del propio proceso, pues en definitiva es el

¹⁰ Astier, Philippe “Actions de formation, rencontres d’activités” en: Varios. “Analyses du travail et formation” (2) *Reveu Education permanente* Núm. 166, París, Mars, 2006, p.137.

logro de esta apropiación individual lo que coloca al trabajador capacitado en aptitud y posibilidad de comprender y actuar conscientemente sobre su realidad.

En consecuencia, puesto que en el nexo trabajo–educación inherente a la capacitación, el trabajo y el aprendizaje constituyen los procesos fundamentales, tomamos y establecemos este vínculo como la categoría central del sistema metodológico tendiente a replantear tal capacitación como un proceso que propicie la realización humana del capacitador y el trabajador capacitando, sobre la base de la restauración de su praxis laboral.

Toda didáctica de la capacitación que se precie de ser tal, debe por el contrario, partir del reconocimiento de la presencia de este vínculo natural, pero proyectándolo como un instrumento docente medular para constituir, con base en él, la concepción metodológica que haga posible la restauración de su eficiencia originaria y su manejo sistemático y controlado.

Sin embargo, “puesto que la categoría de enseñanza–aprendizaje (concepto central de la didáctica moderna) se refiere a situaciones de aprendizaje en las que –si bien existe necesariamente alguna relación con el proceso de trabajo– el nexo aparece mediado y dirigido por una intención de enseñanza, resulta inadecuada para reflejar (y replantear) las situaciones de aprendizaje que se producen de modo natural y espontáneo”.

Por consiguiente, consideramos indispensable sustentar la didáctica de la capacitación en otra categoría objetivamente desprendible de dichas situaciones de aprendizaje espontáneo.

Al respecto, proponemos la categoría de trabajo–aprendizaje como principio y postulado rectores de esta didáctica.

Como puede observarse, se hace pertinente retomar la categoría de trabajo–aprendizaje, fundamentando su necesidad y justeza y desarrollando su carácter propiamente metodológico.

Esta premisa nos llevará a haber sentado la piedra angular de la pedagogía y la didáctica especializada de la capacitación; lo cual requerirá desde luego elaborar el corpus pedagógico correspondiente. Este corpus incluirá un conjunto de principios y categorías complementarios a partir de los cuales se puedan entender y manejar metodológicamente los momentos y las

correlaciones intrínsecas del trabajo–aprendizaje, es decir, de la didáctica esencial del proceso de capacitación.

2.3.9. Premisas axiales de la pedagogía y didáctica de la capacitación

Hemos establecido en los capítulos anteriores un conjunto de afirmaciones estructuradas y argumentadas tendientes a dejar en claro ciertos asuntos primordiales para el propósito que nos anima de elaborar un cuerpo teórico que sustente adecuadamente la pedagogía y didáctica de la capacitación.

Ahora, estamos en posibilidad de afirmar, de acuerdo con esas proposiciones señaladas, algunas premisas axiales del orden siguiente:

La capacitación, a la vez que se inscribe en el campo de la educación, como fenómeno inherente al ser humano que realiza el desarrollo de la persona y la reproducción de la cultura en cierta sociedad, contiene un conjunto de propiedades específicas que la configuran como un proceso educativo particular, relativo a la formación en y para el trabajo.

Por la condición del proceso educativo de ser un aspecto ineludiblemente ligado a la esencia del hombre y a la cultura, la reflexión sobre el mismo lo ha abordado históricamente desde el doble enfoque de la filosofía y de las ciencias sociales, a partir de lo cual se ha configurado este proceso propiamente como un objeto de estudio y se ha emprendido la edificación del corpus teórico y metodológico de la pedagogía y didáctica generales.

En este contexto, la existencia demostrada de la capacitación como objeto de estudio específico inscrito en el universo de la pedagogía general, justifica y reclama avanzar en la construcción respectiva del corpus teórico y metodológico de la pedagogía y didáctica especializadas de la formación en y para el trabajo.

De esta suerte, la tarea ante la que nos encontramos ahora consiste, en rigor, en establecer y organizar el sistema conceptual y metodológico que despeje el estatus científico de una práctica educativa objetivamente presente y que se suele manejar con grados diversos y a menudo incongruentes de sustentación teórica y desarrollo instrumental.

3. EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA DE LA CAPACITACIÓN

3.1. Consideraciones del enfoque

El empeño que ahora emprendemos es justamente el de sentar las bases sustantivas que permitan reconocer inequívocamente el estatus y el carácter intrínsecos de ciencia a la pedagogía y didáctica de la capacitación. Esta tarea requiere en estricto sentido abordar dos planos y momentos distintos pero complementarios en el proceso de construcción del corpus teórico correspondiente. Tales planos deberían ser constituidos en primer término, por integrar los elementos a partir de los cuales se consigue definir a la capacitación como un objeto de estudio propio, identificable y demarcable en el ámbito del objeto general de la pedagogía y didáctica.

En segundo término, identificar y plantear el sistema de categorías y principios a partir de los cuales se rige y explica la dinámica interna de este objeto de estudio, así como los principios metodológicos mediante los cuales sea lícito proponer un manejo intencional coherente y con pretensiones factibles de eficacia.

Ahora bien, por sus propias características y aun por la índole del contexto en que ocurre, definir el objeto de estudio de la capacitación –en tanto que proceso educativo particular– presenta un conjunto de dificultades, que resulta pertinente advertir:

La capacitación como fenómeno real asume el carácter del ámbito de realidad que lo determina, que es la realidad social.

Asimismo, la capacitación mantiene determinadas relaciones con su contexto circundante, representado por el medio ambiente (realidad social y medio natural), que condicionan significativamente las posibilidades y alcances de la interacción capacitación–medio ambiente, es decir la influencia del medio y en particular de la realidad social sobre la capacitación, y recíprocamente la capacidad transformadora de la capacitación sobre el medio.

Por otra parte, si bien la capacitación –en tanto que realidad educativa– es un hecho empírico, que puede ser descrito y caracterizado como tal, su aprehensión esencial reclama un

esfuerzo de abstracción, y este empieza a requerir el empleo de ciertos conceptos, indispensables en tal abstracción.

Una vez configurado el objeto de estudio, plantearlo como el núcleo de una propuesta pedagógica y didáctica, en la que por tanto se contenga una intencionalidad explícita de enseñanza, reclama ineludiblemente determinar los principios que rigen y explican su propia existencia y desenvolvimiento, integrándolos en un corpus o sistema de categorías que permita restaurar la potencialidad humanizadora de la praxis, (como vínculo dual de transformación del mundo material y de creación de la realidad humano social), a través del manejo sistemático y refuerzo instrumental de la capacitación.

Esto es viable, porque “en la capacitación como hemos visto, el trabajo representa el fundamento material que opera como punto de partida inmediato y referente continuo del hecho educativo”.¹

Este hecho establece una diferencia significativa entre la educación que se presenta bajo condiciones de educación formal y escolarizada y el proceso educativo particular representado por la capacitación. En aquella el trabajo aparece como algo mediato indirecto y distante, lo cual constituye una etapa generalmente posterior a la escuela y que a lo sumo orienta el sentido y el contenido del proceso de enseñanza–aprendizaje escolar; en la esfera de las situaciones laborales en cambio se presenta una relación viva, directa e inmediata entre el trabajador (físico e intelectual) y su objeto de trabajo. Esta situación propicia comúnmente el aprendizaje experiencial de este trabajador acerca de su proceso de trabajo, lo cual ocurre –hay que subrayarlo– al margen de que exista alguna intencionalidad de enseñanza. De esta suerte el vínculo natural de trabajo–aprendizaje que, como hemos visto caracterizó las situaciones históricamente embrionarias de la hominización, se reproduce, así sea bajo condiciones que tienden a degradar su eficacia, en el ámbito de los procesos laborales de la sociedad actual.

¹ Duch Gary, Irene y Reyes Ramírez, Rubén, *Hacia la concepción teórico metodológica de la capacitación*, PRODER, México 1987, p. 17.

Este hecho constituye la base real a partir de la cual consideramos que cualquier proceso de capacitación que se proponga, se asienta en una realidad peculiar, que debe ser tomada en cuenta al elaborar la didáctica correspondiente.

A su vez, en la cognición y la socialización e individualización del conocimiento propuesto, el aprendizaje indica la culminación, la utilidad y el sentido del propio proceso, pues en definitiva es el logro de esta apropiación individual lo que coloca al trabajador capacitando en aptitud y posibilidad de comprender y actuar conscientemente sobre su realidad.

Por último conviene aclarar que desde la conformación del núcleo integrado, como representación esencial del objeto de estudio, y desde luego en la determinación de los principios y en la elaboración del corpus de categorías de la pedagogía y didáctica de la capacitación, es necesario adoptar el doble enfoque del discurso científico y del filosófico; puesto que solamente de esta manera será posible aprehender y manejar integralmente el proceso de capacitación, o sea incorporando sus dimensiones esenciales (como realidad e idealidad educativas, diría Villalpando) en función de poder responder a las cuestiones de qué y cómo es y para qué debe servir la capacitación.

3.2 El núcleo integrado del objeto de estudio: trabajo, conocimiento y aprendizaje.

Al empeñarnos en la tarea de conocer una cosa, cualquier elemento o aspecto del mundo, lo hacemos tomando como supuestos al menos dos consideraciones fundamentales: ante todo, que esa cosa tiene una existencia real, independiente de nuestras opiniones, gustos y deseos; y, en segundo término, que es susceptible de ser conocida, o bien, que el hombre tiene la capacidad de conocer verazmente las cosas. En su defecto, si alguno de estos presupuestos no se cumpliera, sería absolutamente inútil todo esfuerzo humano por conocer el mundo.

El problema de la existencia de una ciencia (un saber socialmente acumulado que es registrado y sistematizado de acuerdo con una serie de criterios y reglas establecidos y sancionados por cierta tradición académica) tiene que ser inscrito en la esfera de la cognición o del conocimiento. Pero este, a su vez,

entraña la relación primaria hombre–realidad, orientada por la sobrevivencia, en cuya interacción mutuamente transformadora se produce el conocimiento como un ingrediente indispensable de la intencionalidad consciente que reclama y cuyos elementos principales, el hombre y la realidad, al presentarse bajo la óptica de la cognición, adoptan el carácter de sujeto y objeto de conocimiento, a partir de los cuales se crean los medios y se entablan las relaciones intrínsecas del proceso. De ahí que, en el fondo del problema de la determinación de una ciencia, se mantenga la relación entre la realidad a conocer y el ser humano que pretende conocerla, presentada en términos respectivos de objeto de estudio y de sujeto que la investiga y aprehende.

De este modo, el objeto de conocimiento se construye a partir de la realidad, la que, de acuerdo con Merani, puede definirse como “el ambiente objetivo entendido como distinto de los datos de la imaginación o del pensamiento en general”², ó a partir del sujeto que, en cambio, está representado por el hombre que porta individualmente la capacidad de conocer, pero que la desarrolla históricamente de manera social, por su interacción de sobrevivencia con el medio.

3.2.1. El objeto de estudio, o realidad, que sustenta la ciencia

El primer elemento que debe considerarse, al pensar en la posible presencia de una ciencia, es decir al atribuirle el estatus de tal a determinada reflexión sobre cierto ámbito del mundo, es, justamente, el poder ubicar con nitidez el objeto de estudio que la sustenta: Este tiene en principio el significado aparente de un universo o campo particular de la realidad, esto es el de la propia esfera del objeto; sin embargo esta demarcación espacial corresponde en rigor a la presencia de un conjunto o clase de fenómenos similares, que participan, por consiguiente, de alguna característica o propiedad o quizá mejor de un conjunto de características o propiedades en común. La idea del objeto de estudio reviste, entonces, el carácter de su contenido, el de la semejanza de propiedades y, en tal sentido, de la identidad de los fenómenos que integran el conjunto. Esta semejanza o identidad

² Merani, Alberto, *Diccionario de psicología*, Ed. Grijalbo, México, 1979, p. 129.

requiere estar fincada en los aspectos más internos –esenciales y necesarios– que definen el carácter o la naturaleza de los fenómenos.

Ambas formas de determinar el objeto de estudio encuentran en la realidad el referente indispensable para la definición, por lo que de este modo tienen un carácter eminentemente objetivo. Es de la realidad, por tanto, de donde emanan y se desprenden las condiciones que caracterizan al objeto de estudio y que establecen incluso las necesidades que debe respetar el método para conocerlo, el cual adquiere entonces el valor de un instrumento para identificar y demarcar ese ámbito de realidad y para establecer la pertenencia de los fenómenos que en él se inscriben.

Sin embargo, hay que observar que en la medida en que se ha desarrollado el pensamiento científico, y aun propiamente la epistemología, a partir de su propia capacidad de abstracción, el hombre ha sido capaz de plantearse y de concebir, en términos estrictamente teóricos, nuevos problemas y campos de conocimiento, a los que se ha abocado de manera sistemática, convirtiéndolos en nuevos y verdaderos objetos de estudio. Este fenómeno perceptible tanto en la física y las ciencias naturales como en las matemáticas y las ciencias sociales, ha significado que la construcción del objeto de estudio adquiera una apreciable autonomía, puesto que este es construido a partir de la actividad intelectual del sujeto, de tal manera que la realidad objetiva se ve relegada a un segundo plano. Empero, aun en estas condiciones, esta realidad mantiene su carácter imprescindible de referente y, en todo caso, sigue operando como el criterio de veracidad del conocimiento.

3.3.2. El aporte de nuestra subjetividad en la determinación de un objeto de estudio

Por otra parte, sin embargo, en la determinación de un objeto de estudio está también presente, de manera ineludible, un aporte de nuestra subjetividad, que le confiere a ese objeto de estudio –que es ya de suyo una representación de la realidad– el significado consustancial de un constructo lógico, o sea de una

elaboración o construcción conceptual, que complementa y acabala su contenido o identidad.

De tal suerte el reconocimiento del papel activo de lo que podemos llamar la mirada o el enfoque en la configuración de un objeto de estudio, permite superar la visión simplista de un objetivismo rasero, en donde cada objeto de estudio ocuparía un único cajón o estanco del gran casillero del mundo de lo real. Al admitir, en cambio, la posibilidad de miradas distintas sobre el mismo campo de la realidad, se abre considerablemente el horizonte de las ciencias, incorporando una mayor flexibilidad, tanto para el problema de los límites o fronteras –frente a los conflictos de superposición e intersección de campos– entre las ciencias, cuanto en la conformación misma de sus contenidos intrínsecos.

Así bien, si la configuración del objeto de estudio de una ciencia depende en un primer término del campo de realidad que le corresponda, y en un segundo nivel, de las características inherentes al enfoque desde el que se aborde, resulta evidente que la complejidad del objeto depende en principio de la naturaleza del campo y complementariamente de la precisión y claridad del enfoque empleado. En torno al primer factor, determinante en el fondo, se considera desde un punto de vista filosófico que la realidad objetiva, el ser o el mundo real, se distingue por virtud del grado de organización y del tipo de movimiento que poseen las cosas y los seres que corresponden al campo o esfera de realidad de que se trate. Desde esta perspectiva es posible caracterizar la realidad tal como lo expresa Kosik, como un “todo estructurado en vías de desarrollo y autocreación”.³

Es decir una totalidad que comprende la realidad en sus leyes internas y descubre, bajo la superficialidad y casualidad de los fenómenos, las conexiones internas y necesarias.⁴

³ Kosik, Karel, *Didáctica de lo concreto, teoría y praxis*. Ed. Grijalbo 1976, p. 55.

⁴ *Ibid.*, p. 53.

3.3 Las consecuencias metodológicas que se desprenden de esta concepción integral de totalidad concreta

De esta manera, se responde, en principio, a la cuestión fundamental de qué es la realidad, y la respuesta, sintetizada en la categoría de totalidad concreta, constituye la concepción de lo real que resulta indispensable para enfrentar el problema de cómo puede conocerse esta realidad. Si ésta

...es entendida como concreción, como un todo que posee su propia estructura (y, por tanto, no es algo caótico), que se desarrolla (y, por ende, no es algo inmutable y dado de una vez para siempre), que se va creando (y, en consecuencia, no es un todo perfectamente acabado y variable sólo en sus partes singulares o en su disposición), de tal concepción de la realidad se desprenden ciertas conclusiones metodológicas que se convierten en directriz heurística y principio epistemológico en el estudio, descripción, comprensión, ilustración y valoración de ciertos sectores tematizados de la realidad, tanto si se trata de la física o de la ciencia literaria, de la biología o de la economía política, de problemas teóricos de las matemáticas o de cuestiones prácticas vinculadas, con la regulación de la vida humana o de las relaciones sociales.⁵

Concebir de este modo la realidad permite tomarla como el punto de partida para caracterizarla, en primer término, y en segundo, para derivar las exigencias que debe acatar el método para conocerla. En consecuencia, la categoría de totalidad concreta por medio de la cual logramos aprehenderla, contiene tres dimensiones consustanciales:

-Es de entrada una respuesta al interrogante del carácter de lo real, lo que le confiere un significado ontológico.

-En la medida en que establece las condiciones del carácter y del funcionamiento de la realidad, determina la forma del conocimiento objetivo o veraz. Por lo que adquiere un significado epistemológico.

-A partir de que postula la forma del conocimiento objetivo, prefigura las exigencias o requerimientos que debe asumir el método para el conocimiento de lo real. Por lo que reviste finalmente un significado metodológico.

3.3.1 La dimensión ontológica

Desde la dimensión ontológica la realidad es y opera como una totalidad concreta, porque constituye una totalidad en

⁵ Ibid., p. 56.

permanente movimiento. La realidad constituye entonces un universo en movimiento incesante, estructurado a partir de un conjunto infinito de elementos y relaciones entre estos elementos que forman los distintos objetos y seres vivientes. Al interior de estos se mantienen imbricados –y pueden abstraerse para fines de análisis– los diferentes grados de organización del ser, que se corresponden a su vez con tipos específicos de su propio e incesante desarrollo pero en cada plano de manifestación del ser, es decir en cada campo de la realidad, subyace un tipo de movimiento predominante, que determina el grado de complejidad y la forma de estructuración de fenómenos, y al que se supedita los otros tipos de movimiento concomitantes del campo. Es pues, este tipo de movimiento predominante el que determina por tanto el carácter del campo y las características o rasgos esenciales que tienen en común los fenómenos que lo integran.

3.3.2. El significado epistemológico

El significado epistemológico se expresa en el hecho de que la realidad como totalidad concreta es cognoscible para el hombre, a condición de que éste respete en principio la forma de ser de la propia realidad. En tal sentido, ésta no se manifiesta directamente en sus elementos y relaciones más profundas que la estructuran y permiten explicarla, sino que se expresa a través de un conjunto múltiple de aspectos y nexos superficiales y aparentes en el que se contiene y a la vez se oculta su naturaleza profunda. Para aprehenderla el hombre debe empeñarse por trascender la apariencia de las cosas hasta encontrar sus rasgos más esenciales y esto implica pasar de la simple representación al concepto que capta la estructura interna y permite entender los fenómenos como componentes de una totalidad y a su vez, como una totalidad por sí mismos.

3.3.3. La categoría metodológica

Como categoría metodológica la totalidad concreta indica que el punto de llegada al que debe aspirar el conocimiento es justamente el concepto, representación que reproduzca las determinaciones internas de esa estructura en movimiento que es la realidad, aproximándose así a la concreción de lo real en el pensamiento. Pero a este punto de desenlace sólo puede llegar el

conocimiento del hombre, partiendo de las representaciones más superficiales y procediendo mediante abstracciones sucesivas al análisis de cada elemento y mediante síntesis complementarias a la reinsertión de tales elementos en sus relaciones con el todo. De tal manera, el método de conocimiento de lo real consiste en este tránsito necesario de las determinaciones abstractas, asiladas y simples a las totalidades concretas del pensamiento.

Siendo así, son las características y propiedades de la realidad, que, como hemos visto, presenta un contenido distinto según el campo de que se trate y en función de su grado de complejidad y tipo de movimiento predominante, las que determinan el carácter específico de la totalidad concreta, como abstracción del pensamiento y herramienta metodológica.

3.3.4. Deslinde entre ser y conciencia

De acuerdo con esto, si quisiéramos establecer una primera distinción entre los campos del mundo real podríamos convenir en que, según se admite comúnmente, el propio desarrollo ascendente, en complejidad, de este mundo conduce, en determinado momento avanzado de la evolución, al surgimiento de la conciencia, que está ineludiblemente ligada al cerebro humano. Una vez que se hace presente este elemento, es posible introducir un deslinde primario en el seno de la realidad entre ser y conciencia, entre el mundo material y la percepción que el hombre tiene de éste. Entre ambos planos de la realidad, lejos de producirse una separación absoluta o radical, se plantea una interacción constante, en la que el ser opera como el factor que actuando sobre el cerebro del hombre provoca que este genere la imagen refleja del mundo que es la conciencia.⁶

3.3.5. Mundos y realidades distintos: realidad social y acción social

En relación a la posibilidad de establecer alguna división en el ámbito de la realidad, con un sentido más operativo el Dr. Fregoso señala: Vivimos en varios mundos, en varias realidades:

⁶ Véase por ejemplo, Rubinstein, S. L., *El ser y la conciencia*, Ed. Grijalbo, México, 1963, pp. 1-26.

El mundo empírico, la naturaleza con su materia y su vida; el mundo de las ideas, los pensamientos, con sus estructuras lógicas y semánticas.

El mundo de la cultura formado por instituciones y por objetos artificiales, es decir, tomados de la naturaleza, pero transformados por medio de artificios formados por sistemas de ideas, mundos reales, existentes.⁷

Independientemente de que cada uno de estos mundos puede tener un sentido empírico, en la medida en que se someta a la observación y el conocimiento, a partir de la experiencia del hombre, nos importa retomar la idea central del doble carácter que los define: el de la unidad de lo real y a la vez el de su distinta especificidad esencial. En cuanto esta especificidad, el propio autor introduce una primera demarcación de la realidad, dividiéndola en naturaleza y cultura.

3.3.5.1. La realidad social: naturaleza y cultura

Dado que el objeto de estudio que pretendemos construir se inscribe en el campo de la cultura, el cual está formado, según Fregoso,

por elementos artificiales, tales y cuales no se dan en la naturaleza, han sido profundamente transformados por un artificio para incorporarlos a la cultura, y esta transformación se lleva a cabo a través de sistemas coherentes de ideas y de estructuras materiales que llamamos herramientas... [La cultura] es un sistema de ideas, estructuras e instituciones –los artificios– que transforman las cosas; más, un sistema de ideas que transforman a los seres humanos y le dan sentido a su existencia.⁸

De esta manera, como vemos, el mundo de la cultura presupone al hombre, el cual siendo su creador no puede existir fuera de este mundo. El hombre y la cultura se realizan necesariamente en una sociedad determinada, de manera que la sociedad es el campo de realidad que hace posible el desarrollo del hombre y de su cultura. Porque este campo de la realidad, tiene un conjunto de condiciones y propiedades específicas que lo distinguen del mundo de la naturaleza, y lo denominamos realidad

⁷ Fregoso, Arturo, *El sentido común: casa de los espejos*, Libro VI Serie Saber y Crecer, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 1996, p. 205.

⁸ *Ibid.*, p. 203.

social. Siguiendo a otro autor, Angel Pérez Gómez, podemos afirmar que “las complejas así como las cambiantes relaciones condicionadas, de conflicto o colaboración, entre los individuos, grupos y sociedades han ido creando lo que denominamos realidad social”.⁹

De esta forma la realidad social, que es producto de la actividad de los hombres, tiene en sí misma una existencia objetiva (más allá de los individuos que la integran) y se constituye en un factor externo e interno que condiciona dicha actividad. De esta manera, dice el propio autor, “los modos de pensamiento y comportamiento individual o colectivo, así como las normas de convivencia, las costumbres y las instituciones sociales, son el producto histórico de un conjunto de circunstancias que los hombres constituyen de forma condicionada, es decir, que las elaboran activamente tanto como pasivamente las padecen”.¹⁰ Por tanto si la realidad social está en continua elaboración y es un producto histórico, no podríamos estar de acuerdo con la corriente positivista que concibe a ésta a imagen y semejanza de la realidad física, es decir relativamente estable y fija. Compartimos más bien el punto de vista de las corrientes interpretativas y hermenéuticas que consideran que la realidad social tiene, como ya vimos, un carácter constitutivo peculiar que difiere de la realidad física.

Ello no significa desde luego que la realidad social constituya un territorio de excepción en el cual no impere y sea posible detectar la acción de leyes que rijan el desarrollo de sus procesos; significa, empero, que estas leyes no se cumplen de manera fatal o indefectible como ocurre con las leyes naturales; son tendencias generales que actúan, necesariamente, a través de la conciencia y de la voluntad de los hombres, quienes acatándolas y usándolas inteligentemente en su provecho, pueden incidir en la transformación de la realidad social. Como expresa el autor que seguimos: “si la realidad social es una creación histórica, relativa y

⁹ Pérez Gómez, Ángel I., “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos Metodológicos de Investigación Educativa”, en Sacristán J. Jiménez.

¹⁰ Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid 1998, p. 119.

contingente, del mismo modo que se construye se puede transformar, reconstruir o destruir”.¹¹

Esta caracterización de la realidad social contiene dos aspectos que nos interesa destacar:

En primer término como señala el mismo autor

no puede concederse el carácter de realidad sólo a las manifestaciones actuales de los esquemas sociales dominantes, a las costumbres, normas, leyes, instituciones e ideas hegemónicas. Las fuerzas, ideas y comportamientos marginales, así como las posibilidades aún no exploradas de establecer otros modos de relaciones sociales son también elementos más o menos silenciados, de la realidad.¹²

Asimismo, hay que tener presente que en el campo de la realidad social, “tan importantes son las representaciones subjetivas de los hechos como los hechos mismos. O mejor los hechos sociales son redes complejas de elementos subjetivos y objetivos”.¹³

3.3.5.2. La acción social

Ahora bien, al remitir la realidad social a su dimensión unitaria más elemental, damos con el concepto de acción social. La acción social ha sido definida desde dos perspectivas opuestas. Desde la óptica subjetiva, de acuerdo con Weber, “la acción (humana) es social siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. Por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo”.¹⁴

Desde esta óptica, para caracterizar una acción social hay que identificar la presencia de tres criterios: En primer término hay que tomar en cuenta la existencia y la conducta de otros sujetos a los cuales se oriente la acción.

En segundo término, la acción debe poseer una significación en común, o sea, contener un valor entendido por quien la realiza y por quienes la reciben.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ Weber, Max, citado por Rocher Guy., en *Introducción a la sociología general*, Ed. Herder. Barcelona 1979, p. 22.

En tercer término, debe tomarse en cuenta que la conducta de las personas involucradas estará condicionada por la percepción que tengan respecto de la significación de dicha acción humana.

En el extremo contrario, a partir de un enfoque objetivista, Durkheim señala que “la acción social está determinada por coacciones ejercidas desde afuera sobre la acción de los sujetos”¹⁵

Así, para Durkheim la acción social consiste en unas maneras de obrar, de pensar y de sentir, externas al individuo y dotadas de un poder coercitivo en cuya virtud se imponen a él.

Para identificar el carácter social de la acción humana, Durkheim propone dos criterios:

Que los modos de pensar, de obrar y de sentir de una sociedad en un momento dado son externos a las personas.

Que estas personas se sienten coaccionadas por dichos modos de pensar.

Ahora bien para entender el significado de estos criterios, recordemos que Durkheim planteó la existencia de dos modos de conciencia:

La conciencia colectiva que está constituida por el conjunto de maneras de obrar, de pensar y de sentir que integran la herencia común de una sociedad dada. Establecidas en el curso de la historia, dichas maneras se transmiten de generación en generación, y son admitidas y practicadas por la mayoría o por el porcentaje medio de las personas que integran esa sociedad. Son externas a las personas, por cuanto las han precedido, las trascienden y sobrevivirán a ellas.

En este sentido la conciencia colectiva constituye lo que podemos llamar “el tipo psíquico y temperamento sociocultural de cierta sociedad, aquello por lo que podemos reconocer o distinguir a los miembros de tal o cual sociedad”.

La conciencia individual en cambio es, en opinión del propio Durkheim, “la autonomía personal relativa de que goza cada individuo en el uso y adaptación que puede hacer de las maneras colectivas de obrar, de pensar y de sentir”. Comprende así, lo que podemos considerar el “universo psíquico personal” que incluye los rasgos del temperamento y la sensibilidad, del carácter, y en suma, de la personalidad del individuo, con base en lo cual éste se erige como un ser singular y único.

El grado de profundidad con el que se presente e incida la coacción social en los individuos es variable dependiendo de la naturaleza de las estructuras sociales y, por tanto, del carácter de las distintas sociedades

¹⁵ Durkheim, citado por Rocher Guy, op. cit. p. 25.

históricas; sin embargo, está siempre presente y actúa incluso bajo formas inconscientes que se presentan como hábitos y conciencia moral en las propias personas.

De este modo la concepción de Durkheim de la acción social incorpora dos aspectos esenciales:

En primer lugar engloba en la acción social actividades individuales, íntimas incluso, pensamientos y sentimientos, en la medida misma en que tales actividades, pensamientos y sentimientos corresponden a las maneras colectivas de obrar, de pensar y de sentir...

En segundo lugar, emplaza mucho más la acción social en su medio, en su entorno. Invoca, en efecto, una realidad externa e interna a la vez a las personas, que las trasciende y que ellas asimilan: es lo que Durkheim da en llamar conciencia colectiva.¹⁶

En definitiva, puesto que en la realidad social los individuos no existen aisladamente sino que se relacionan entre sí, el concepto de acción social tiene en realidad el carácter de una interacción, lo cual implica necesariamente una influencia recíproca.

Como dice Piaget:

la relación entre el sujeto y el objeto material modifica al sujeto y al objeto a la vez, por asimilación de este último al primero y por acomodación del primero al segundo... Pero, si la interacción entre el sujeto y el objeto modifica así a ambos, resulta a fortiori evidente que cada interacción entre sujetos individuales modificaría a uno con respecto al otro.

Cada relación social constituye pues una totalidad en sí misma, que produce caracteres nuevos y transforma al individuo en su estructura mental.¹⁷

De tal manera, si esto ocurre en la esfera de la totalidad unitaria, es decir, de la interacción elemental entre un sujeto y un objeto, o bien entre dos sujetos, el conjunto de las interacciones involucradas en la realidad social no es sino una extensión en una totalidad global de aquella interacción unitaria. Al respecto el propio Piaget expresa:

de la interacción entre dos individuos a la totalidad constituida por el conjunto global de las relaciones entre los individuos de una misma sociedad, se da pues una continuidad, y, en definitiva, la totalidad así concebida se revela consistente no en una suma de individuos, sino en un

¹⁶ Ibid., pp. 25, 26.

¹⁷ Piaget, Jean, citado por Rocher Guy, op. cit. Págs 19-20

sistema de interacciones que modifican a estos últimos en su misma estructura.¹⁸

3.3.5.3. Ahondando en el concepto de “praxis”

Como vemos la acción social (que es el ámbito elemental) y la realidad social en su conjunto, si bien constituyen el objeto de estudio de la ciencia social –sociología o antropología, según la tradición académica utilizada– comprenden en sí mismas tanto a los objetos externos como a los sujetos imbricados en este campo de realidad. Ahora bien, en la medida en que las preguntas fundamentales sobre la existencia del hombre forman parte de la razón de ser de la filosofía, el asunto reviste también una connotación y una perspectiva estrictamente filosófica. El problema de cómo surge el hombre y la realidad social y de cuál es su carácter en el seno del mundo real es abordado y resuelto por la filosofía moderna a partir de la categoría de la Praxis. Al respecto aclara enfáticamente Kosik:

La problemática de la praxis en la filosofía materialista no se basa en la distinción de dos esferas de la actividad humana o en una tipología de las posibles y universales intencionalidades del hombre, ni tampoco surge de la forma histórica de relación práctica con la naturaleza y con el hombre como objetos manipulables, sino que se plantea como respuesta filosófica a esta cuestión filosófica: ¿quién es el hombre, qué es la realidad humano social y cómo se crea esta realidad?¹⁹

De tal suerte, la praxis contiene una dimensión ontológica, ya que expresa la totalidad concreta de la existencia del hombre. La praxis es –dice Kosik– “el modo específico de ser del hombre”. Como tal, ineludiblemente ligada al proceso histórico y filogenético de la existencia humana, la praxis tiene que ver con el proceso mismo de surgimiento y elevación del hombre del mundo natural y aun propiamente biológico.

Al respecto el propio Kosik advierte que la praxis se funde con el ser íntegro del hombre determinándolo en su totalidad. Y es merced a su praxis que el hombre se separa del mundo y descubre su propia existencia y sus límites como parte de este mundo.

Ni la máquina ni el animal tienen miedo a la muerte, ni se angustian ante la nada, ni gozan al contemplar la belleza. El hombre no produce la

¹⁸ Ibid., p. 20.

¹⁹ Kosik, Op. cit., p. 239.

cultura y la civilización, su realidad humano social, como una defensa contra la mortalidad y su finitud, sino que sólo descubre su mortalidad y su finitud sobre la base de la civilización, esto es, de su objetivación.²⁰

Así, esta realidad humano social, que junto con el hombre se convierte en un ámbito nuevo del ser, es decir de la realidad del mundo y que tiene de este modo una existencia real y un valor ontológico, está también indisolublemente asociada al carácter autocreador del hombre. A través de su praxis, el hombre crea y transforma la realidad humano social, transforma la realidad natural que le antecede y adquiere la capacidad de conocer la realidad en su conjunto.

En consecuencia, además de su sentido ontológico, de ámbito de realidad específico, la praxis comporta y representa una dimensión de carácter epistemológico. Es a partir de la praxis del hombre que este adquiere la posibilidad y consigue conocer al mundo en su totalidad. Y en la medida en que esta visión de la realidad como una totalidad concreta es propuesta posteriormente –tanto para el ámbito del ser como para el del ser social o realidad social específica– reviste finalmente un sentido metodológico.

De este modo la praxis conlleva dos dimensiones indisolublemente vinculadas, una de transformación del mundo material, o actividad objetiva que le sirve de sustento real, y otra de transformación del hombre, o proceso subjetivo que al mismo tiempo que lo conforma como sujeto, le infiere un sentido humano a la transformación del mundo material, a través de la creación de la realidad humano social.

Así pues “la praxis comprende también, además del aspecto representado por el trabajo (aspecto laboral) un elemento existencial que se manifiesta tanto en la actividad objetiva del hombre, transformadora de la naturaleza y donadora de sentido humano al material natural, como en la formación de la subjetividad humana, en la creación del sujeto humano”. Y en esta segunda dimensión consustancial de la praxis, constituida por la conformación misma del ser humano, “los aspectos existenciales (angustia, náusea, miedo, alegría, risa, esperanza, etc.) no se presentan como experiencia pasiva, sino como parte de la lucha

²⁰ Kosik. Op. cit. p. 241.

por el reconocimiento o proceso de realización de la libertad humana”.²¹

En estas condiciones existe una correspondencia y, aun propiamente, una coincidencia relativa entre el objeto y el sujeto de estudio de la realidad social. No obstante, el sujeto adquiere el carácter de tal únicamente cuando se plantea como la conciencia que intencionalmente se propone afrontar el conocimiento de esta realidad, la cual se le opone y se le plantea, entonces, en su integridad, como el objeto de conocimiento. Desde este punto de vista, importa distinguir entre la relación material que vincula al sujeto con el mundo exterior y que se finca fundamentalmente con un fin y un carácter de sobrevivencia, y la relación de conocimiento que coloca al hombre frente a la totalidad concreta representada por la acción social en su dimensión global, con una finalidad explícita o implícita de apropiación espiritual de este ámbito de realidad.

En efecto, ambas relaciones son diferentes. No obstante se presentan recíprocamente imbricadas en la interacción del hombre con su medio ambiente, el que por virtud de la presencia de aquel, adquiere el carácter estricto de realidad social. De este modo, la interacción social tiene un contenido basal complejo, representado en principio por la praxis, es decir por la unidad bipolar constituida tanto por la relación de transformación material recíproca, como por la relación de conocimiento que el individuo entabla con el mundo material y con los demás integrantes del mundo social.

Así, en la praxis del hombre aparecen simultáneamente los dos ámbitos de realidad con los que interactúa el individuo: el mundo material o de los objetos y seres del medio natural, y el mundo social, integrado por sus congéneres del grupo humano.

3.3.5.4. Praxis y trabajo: el conocimiento y el aprendizaje

La praxis que se despliega simultáneamente sobre estos dos ámbitos de realidad, puesto que está determinada, como hemos dicho, por un propósito vital de sobrevivencia de la especie, tiene un hilo vertebral que la orienta y sustenta: el trabajo. Este

²¹ Ibid., p. 243.

representa el soporte material y vincula al individuo en situación de grupo con el mundo material. Por virtud de esta interacción se produce una transformación tanto del mundo material como del propio hombre: mientras áquel es convertido en un producto capaz de satisfacer una necesidad humana el cual constituye un elemento nuevo, inexistente hasta entonces, éste adquiere un elemento nuevo también surgido en la esfera de su propia subjetividad y que constituye por tanto una imagen o elemento de conocimiento. Ahora bien, este nuevo conocimiento requiere ser apropiado por los integrantes del grupo lo cual ocurre en forma espontánea, al participar colectivamente todos en el proceso de trabajo. Por tanto la praxis, como vemos, contiene indisolublemente ligados dos componentes intrínsecos, uno referido a la objetivación del hombre y al dominio de éste sobre la naturaleza, y el otro, a la realización de la libertad humana. De tal manera, en las condiciones originales de la relación hombre–realidad social a que nos referimos, la praxis humana involucra un vínculo fundamental trabajo–educación, el cual está compuesto, por una parte, por la relación práctica de transformación mutua, y, por la otra, por el proceso de producción y socialización del conocimiento. De este modo los términos de la relación que se oponen son, en principio, el trabajo y el proceso educativo que le es concomitante; sin embargo, con un esfuerzo analítico se puede observar que la educación encierra, a su vez, dos elementos diferenciales: la producción del conocimiento, o sea la cognición, y la socialización o transmisión colectiva e individualización de este conocimiento.

En esta íntima dinámica de generación y reproducción de los conocimientos obtenidos a través de la experiencia del trabajo, se produce simultáneamente una interacción del individuo con la sociedad: al trabajar en grupo, se suscita la experiencia individual del conocimiento, que una vez creada, es decir generada colectivamente y apropiada por el individuo, requiere ser comunicada a los demás que no la posean. Hay por tanto, en este juego dialéctico de colectividad–individuo–colectividad una componente de cognición, o sea creación y desarrollo del conocimiento socialmente acumulado, que constituye el cimiento y el quehacer de la ciencia, pero también una componente

correlativa de apropiación individual de tal conocimiento, que es propiamente el aprendizaje. De tal manera el vínculo trabajo–educación está compuesto, en realidad, por una triada de aspectos que son: trabajo, conocimiento y aprendizaje.

3.3.5.5. Trabajo y educación

Esta cadena sin embargo – hay que recalcarlo – se comporta en la realidad como un proceso bipolar de praxis, representado por el trabajo y la educación. Ahora bien, puesto que el aspecto educación esta orientado a lograr el aprendizaje de las personas o de los miembros del grupo, podemos considerar que la dinámica en su conjunto se halla determinada por el trabajo y el aprendizaje, que constituyen respectivamente el fundamento material y la posibilidad de apropiación espiritual de la experiencia del trabajo.

Así pues, el proceso educativo como aspecto objetivamente presente en la realidad social, aparece, en su forma originaria, indisolublemente inmerso en la praxis, como nexo trabajo–educación.

Empero por circunstancias del propio desarrollo de la sociedad humana que conducen a la división social del trabajo, y aun por la acumulación y complejización del conocimiento históricamente heredado, ese nexo natural de trabajo–educación tiende a disociarse tanto en su forma histórica de realización como en la reflexión que el hombre se propone al emprender su estudio.

3.3.5.6. Degradación de la praxis: la alienación

La disociación y en cierta forma la desnaturalización de este vínculo trae consigo una distorsión o degradación de la praxis, deshumanizando tanto al trabajo como a la educación. Al separarse de la educación y del significado de realización humana que esta entraña, el trabajo se convierte en una actividad que enajena al hombre y que es susceptible de ser reducido al nivel de la técnica y de un manejo manipulador; a su vez, la educación, al disociarse del trabajo y de las necesidades vitales que lo animan, tiende a transformarse en un factor de enajenación y desprovisto de significado para la persona.

“Sin su elemento existencial, esto es, sin la lucha por el reconocimiento, que impregna todo el ser del hombre, la praxis se degrada al nivel de la técnica y la manipulación”²²

De esta manera la educación como objeto de estudio suele ser entendida como un hecho educativo, aislándolo del complejo de fenómenos y relaciones de la realidad social y en particular abstrayéndola de la praxis en la que se presenta originalmente inmersa, así como del trabajo que le da sustento.

De esta suerte tanto en la organización social del proceso educativo como en el planteamiento de este como objeto de estudio de la pedagogía, tiende a quebrarse de raíz el vínculo teoría-práctica, es decir, la doble relación de la praxis en cuyo contexto y forma originaria se presenta.

Y esta situación histórica particular en que ocurre el proceso educativo que ha dado lugar a la conceptualización de éste como objeto de estudio, en la que se postula la categoría enseñanza – aprendizaje como su concepto medular, ha sido traspolada a los diversos ámbitos específicos de la educación. De tal manera, las pedagogías especializadas que enfocan y sustentan tales procesos educativos particulares se han basado en esta concepción, sin que escape a esto el caso de la educación o formación para el trabajo.

²² Kosik Op. cit. p. 243.

CUARTA PARTE

La pedagogía de la capacitación

1. BASES PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PEDAGOGÍA DE LA CAPACITACIÓN

La forma rígida de plantear el objeto de estudio de la pedagogía –que rompe el eje vinculante teoría–práctica de los procesos de trabajo–aprendizaje– responde, como hemos dicho, a las condiciones históricas particulares de este proceso que, en determinado momento, lo erigen como una actividad autónoma que da lugar al surgimiento de la enseñanza, la escuela y el maestro.

1.1. El lastre histórico

La pedagogía de la capacitación ha recogido, por consiguiente, la idea de que en los procesos educativos el trabajo es tan sólo un referente y de que la enseñanza–aprendizaje, entendida como un proceso autónomo y desligado de áquel, constituye la categoría a partir de la cual deben construirse sus propuestas didácticas y metodológicas correspondientes.

Esta distorsión o parcialización que ha sufrido el objeto de estudio de la pedagogía general y aun de las pedagogías especializadas, no ha sido del todo arbitraria; respondió más bien a un cambio real del vínculo trabajo – educación que le subyace, pues hay que observar y recalcar que dicho nexo asume formas particulares en función de las condiciones históricas específicas en las que ocurre.

En las circunstancias de las comunidades primitivas, por ejemplo, el trabajo y la educación aparecen indisociados, de manera que el trabajo, que tiene como función primordial el logro de la sobrevivencia del grupo y de la especie humana, adopta el carácter del principal medio educativo, es decir, tanto de instrumento de la producción de conocimientos como de la herramienta del aprendizaje. La intencionalidad de socializar el conocimiento, presumiblemente existente por cuanto esta socialización constituía un hecho imprescindible para la persistencia y el desarrollo de la sociedad, se cumplía de forma

natural y correspondía a lo que algún autor ha llamado “la vigilancia difusa del ambiente”.¹

En el contexto de la educación escolarizada –con la institución de la escuela y el rol del maestro– este mismo vínculo subyacente trabajo–educación aparece en cambio bajo una forma distinta: con una clara disociación en la que el trabajo se separa drásticamente, al punto de convertirse en un referente indirecto del proceso; en tanto que, entre la producción del conocimiento y el aprendizaje se levanta la intencionalidad de enseñanza que constituye un factor que media y condiciona al proceso educativo. En este contexto, como hemos visto, por virtud de la separación del trabajo, la educación “en su conjunto” se expresa como un binomio enseñanza–aprendizaje, de tal manera que este proceso enseñanza–aprendizaje se postula como la categoría medular de la pedagogía, planteada y construida a partir de esta situación histórica particular de la educación.

A su vez, en el ámbito laboral la formación para el trabajo, comúnmente conocida como capacitación, ha tomado este mismo modelo aplicando la enseñanza–aprendizaje como la categoría central de una propuesta pedagógica y didáctica en la que se mantiene la disociación de la praxis y el trabajo representa un referente indirecto del proceso educativo, el cual tiende a desarrollarse a lo sumo como una enseñanza–aprendizaje para el trabajo. Las consecuencias que trae consigo este modelo escolarizado de capacitación se dejan sentir en la falta de valoración del aprendizaje experiencial como recurso didáctico para desarrollar el conocimiento del trabajador, y en la dificultad, por parte de este, de abordar la problemática de su trabajo y, por ende, de aplicar los conocimientos obtenidos en el mejoramiento de su proceso laboral.

1.2. La restauración del proceso natural y espontáneo de la praxis

No obstante, en la realidad y aun bajo las condiciones actuales, subsisten excepcionalmente situaciones y espacios como la educación espontánea o experiencial en la vida y en el trabajo

¹ Confer: Ponce Anibal citado por Duch Gary y Reyes Ramírez, en *Hacia la concepción teórico-metodológica de la capacitación*, PRODER, INCA Rural, FAO, México, p. 8.

de las personas, donde tiende a persistir la relación directa teoría-práctica. Y la presencia de esta relación, que constituye un elemento orgánico de la praxis, crea una situación material en las que están presentes –o al menos potencialmente presentes– ciertas propiedades inherentes a tal praxis. De este modo, a partir de dichas situaciones reales estamos en una posición objetivamente propicia para lograr, a través de la introducción de una intencionalidad sistemática de carácter metodológico, restaurar el significado humanizante y el poder creador de la praxis.

En la actividad laboral la práctica constituye propiamente un trabajo, y por tal virtud la persistencia de la praxis tiende a materializarse espontáneamente en un nexo trabajo-educación, el cual toma cuerpo y se hace verdaderamente presente en cada caso. Y en este nexo trabajo-educación, ocurre a la vez un proceso de producción de conocimiento o cognición sobre el trabajo, y de apropiación individual de ese conocimiento del trabajo, o aprendizaje.

En estas condiciones de praxis espontánea, el trabajo no es un simple referente del proceso educativo, sino que constituye un elemento intrínseco de este proceso ya que la educación se plantea y se realiza en el trabajo y por medio del trabajo.

1.3. Los escollos a salvar y los impulsos naturales que privilegian la praxis

Ahora bien puesto que el proceso de trabajo en el que se finca la relación teoría-práctica en las circunstancias de las sociedades contemporáneas suele ocurrir bajo el imperio de las leyes económicas que lo constriñen a una condición de proceso enajenado y enajenante del trabajador, y dado también que el proceso educativo que se suscita a partir de dicho trabajo se produce en forma espontánea, sujeta a los antecedentes y capacidades cognitivos de cada sujeto y grupo de sujetos que lo experimenten, los resultados de esta relación “praxis espontánea” se ven naturalmente limitados y probablemente incluso deformados, y sólo en circunstancias fortuitas consiguen desplegar y mostrar toda su potencialidad de aprendizaje y de educación.

Estas circunstancias particulares en las que la praxis y el nexo trabajo educación que conlleva, prevalecen aun en términos cercanos a los de su forma originaria, es decir, sin que se disocien y se vean mediados por la intencionalidad de la enseñanza con la escuela y el maestro, constituyen una situación privilegiada para la reconstrucción del objeto de estudio de la pedagogía. Esto es así porque permiten abordarlo y plantearlo a partir de condiciones generales, prescindiendo de las condicionantes históricas que deforman al proceso educativo y lo hacen asumir formas limitadas a un contexto particular, y que, por tanto, representan una perspectiva más amplia desde la cual es posible conceptualizar este objeto en un nivel de abstracción más esencial y con un enfoque verdaderamente abstracto, y por ende, de mayor estatus teórico. En todo caso la construcción auténtica del objeto de estudio de la pedagogía, y, por consiguiente, el replanteamiento de la formulación teórica que parte de su limitada forma histórica actual, requiere examinar el proceso educativo en sus términos más abstractos y esenciales.

En esta perspectiva, en tanto que proceso inmerso en el campo de la realidad social, el vínculo trabajo–educación, binomio indisoluble en que se presenta el proceso educativo constituye en sí mismo una totalidad concreta. Concebido de este modo, el objeto de estudio de la pedagogía entraña, en primer lugar, una dimensión ontológica, por cuanto expresa la forma de existencia primaria del proceso educativo. En segundo término comporta una dimensión epistemológica, en la medida en que indica el concepto nodal a partir del que ha de ser emprendido el conocimiento de este objeto de estudio y, por último, encierra una dimensión metodológica, en virtud de que este vínculo trabajo– educación se erige en una categoría a partir de la cual debe guiarse y sistematizarse la producción del conocimiento y organizarse la aprehensión individual y la socialización misma del proceso educativo.

Así bien, el vínculo trabajo–educación –con sus tres componentes, trabajo, conocimiento, aprendizaje– constituye en estricto sentido, el núcleo integrado del objeto de estudio de la pedagogía en general.

Ahora bien, si el replanteamiento del objeto de estudio de la pedagogía, parte del rescate del vínculo natural trabajo–educación, con sus componente primordiales, al proponernos implementar la didáctica correspondiente, a partir de la cual sea posible una práctica intencional y sistemática del proceso educativo, será necesario retomar la categoría de enseñanza. En este contexto, sin embargo, la enseñanza deberá considerarse como un proceso subordinado, que garantiza el adecuado propiciamiento y la conducción de las experiencias de aprendizaje, en el marco de un enfoque centrado en el alumno y en su aprendizaje.

Y puesto que de esta triada nuclear de componentes, (trabajo, conocimiento, aprendizaje) el proceso de trabajo constituye el fundamento material sobre el que se sustenta todo el proceso, y a su vez el aprendizaje, indica el mecanismo y el momento culminante en el que se realiza el hecho educativo, consideramos que el vínculo natural trabajo–aprendizaje que constituye el contenido basal en que se sintetiza el vínculo trabajo–educación debe ser propuesto como la categoría medular de un nuevo enfoque a partir del cual se reconstruya la teoría pedagógica y su correspondiente didáctica. Ahora bien, si esta premisa es a nuestro juicio la piedra de toque para una reformulación a fondo de una pedagogía y didáctica renovadas, por el campo específico de interés que nos ocupa en este trabajo, postulamos aquí el trabajo–aprendizaje como el vínculo primordial que caracteriza el objeto de estudio de la pedagogía de la capacitación y que representa, al mismo tiempo, la categoría primordial, a partir de la que se pueda construir el corpus teórico de esta pedagogía especializada y una propuesta metodológica para su aplicación didáctica, sistemática e instrumental.

Entendido de este modo, el trabajo–aprendizaje, como eje bipolar del núcleo integrado del objeto de la pedagogía de la capacitación, permite la aprehensión conceptual de este objeto en un constructo lógico en el cual deben cumplirse y expresarse las leyes o principios rectores de este proceso educativo particular representado por la capacitación, entendida como formación en y para el trabajo.

2. PRINCIPIOS RECTORES DE LA PEDAGOGÍA DE LA CAPACITACIÓN

Partiendo de que, como hemos dicho, la educación es una totalidad concreta –y que como forma suya, la capacitación es una expresión particular de esa totalidad– el concepto que la aprehende en su dimensión más esencial tiene en principio una dimensión ontológica, y sólo en consecuencia, una epistemológica y metodológica. Así, el trabajo–aprendizaje como contenido sustancial del vínculo trabajo–educación, es pues algo real, que existe y se desenvuelve en el campo de la realidad social, participando del carácter de esta realidad, y por tanto, está sujeto a la acción de un conjunto de relaciones generales y “necesarias” que cumpliéndose a través de la conciencia y la voluntad de las personas, determinan finalmente este ámbito de realidad, a la vez que, contiene en su interior relaciones intrínsecas a su propia esfera. Estas relaciones internas que determinan y permiten explicar su forma de ser y su desarrollo constituyen tales leyes o principios. De esta manera, la capacitación responde a las leyes o principios de la realidad social en general, y de la educación en particular.

Pero tanto por las condiciones intrínsecas de la capacitación, que es esencialmente un fenómeno educativo, como por las tradiciones históricas a través de las cuales el hombre se ha empeñado en la aprehensión educativa y reflexión pedagógica, los principios que inciden en la capacitación y permiten explicar las determinaciones internas de su desarrollo, son de índole filosófica y científica, convergiendo ambos tipos de principios en una concepción integral del problema cuyo carácter es por excelencia educativo y por tanto pedagógico y didáctico. En efecto, hay que insistir en ello: la índole pedagógica y didáctica de estos principios se establece en función de que se abocan a la comprensión y al diseño y manejos sistemáticos de la capacitación. Ahora bien, por cuanto esta es educación en y para el trabajo, participa cabalmente de la complejidad intrínseca que le confiere al proceso educativo –como hemos señalado anteriormente– la imagen de un fenómeno poliédrico. Siendo así, las múltiples caras y aristas de la

capacitación la sitúan en una posición especial, de intersección y convergencia multidisciplinarias, que le permiten alimentarse con los enfoques y aportes, no sólo de la filosofía y las ciencias, sino incluso del concurso de distintas elaboraciones científicas del mundo natural y de la realidad social.

Es, pues, únicamente con la identificación y comprensión de este conjunto diverso de leyes o principios, como puede el objeto de estudio de la pedagogía de la capacitación, a partir del trabajo–aprendizaje –categoría que expresa su núcleo integrado de interacción–, desplegarse con un adecuado fundamento epistemológico que le permita plantearse en términos de un corpus teórico de carácter pedagógico y proponerse como un modelo didáctico con un sentido metodológico e instrumental.

2.1. Aportes de la reflexión filosófica y científica actuales

En esta perspectiva el desarrollo actual de la filosofía y de las ciencias particulares ha logrado un conjunto de aportes con base en los cuales es posible entender y explicar el núcleo integrado de trabajo–aprendizaje, el que al ser propuesto con una orientación y finalidad educativos, reviste en su conjunto un carácter unitario, propiamente pedagógico. Tales aportes que constituyen fundamentos de la pedagogía de la capacitación rigen el vínculo trabajo–aprendizaje, el cual es y opera como una totalidad concreta en la formación en y para el trabajo. En una relación tentativa de estos fundamentos, podemos identificar los siguientes principios.

2.1.1. Filosóficos

El principio de la capacidad humanizadora de la praxis.

Por medio de la interacción directa con el ambiente, el hombre despliega una actividad transformadora ambivalente: que provoca tanto la transformación de los objetos con que entra en contacto, como la del propio sujeto que interviene en ella, y que además suscita la creación y transformación de la realidad humano social, la transformación de la realidad natural y el surgimiento de la capacidad humana de conocimiento del cosmos.

El principio del desarrollo del conocimiento científico a través de la formación y ruptura de obstáculos epistemológicos.

La abstracción constituye el mecanismo que sostiene e impulsa el conocimiento veraz y científico de la realidad, y el ascenso al pensamiento abstracto y a niveles de abstracción cada vez superiores exige el rompimiento de las creencias, esquemas y modelos de pensamiento que actúan como obstáculos para el desarrollo del conocimiento, lo cual puede lograrse mediante la confrontación crítica con los hechos de la realidad que pretenden explicar.

El principio de la finalidad ética del trabajo–aprendizaje.

La correcta comprensión y al adecuado manejo metodológico del trabajo, conocimiento, enseñanza y aprendizaje, procesos involucrados en la formación en y para el trabajo, reclama la ubicación del bienestar individual y social como la finalidad última de este proceso educativo.

2.1.2. Científicos

2.1.2.1. Principio antropológico

El trabajo constituye la estrategia de sobrevivencia del hombre como especie, y al trabajar, los seres humanos en grupo adquieren un conocimiento espontáneo de la realidad, es decir aprenden. Por tanto, existe un vínculo natural de trabajo–aprendizaje que ha sido la fuente principal de la individualización y socialización del conocimiento, es decir de la educación.

2.1.2.2. Principio psicológico

Todos los individuos de la especie humana tienen capacidad de aprender. El aprendizaje humano consiste en la creación y consolidación de estructuras de conocimiento creadas al interactuar con la realidad, que se desarrollan de acuerdo al proceso de maduración del cerebro y del sistema nervioso a través de una serie incesante de reestructuraciones que dan lugar al surgimiento de estructuras nuevas, distintas de las anteriores, aunque puedan contener elementos de estas y que en una tendencia ascendente culminan en la conquista plena del pensamiento abstracto. Momento desde el cual la persona opera fundamentalmente con este tipo de pensamiento el cual sigue, a su vez, en permanente estructuración o perfeccionamiento.

2.1.2.3. Principio neurofisiológico

El aprendizaje se expresa y conserva a través de la creación y consolidación de redes o circuitos neuronales creados en el acto de aprender, mediante el funcionamiento del cerebro y especialmente de los lóbulos frontales, hipocampo, hipotálamo, núcleos amigdaloides.

2.1.2.4. Principio semiótico

Todo contenido de aprendizaje tiene determinada significación tanto cognitiva como afectiva para la persona, que depende de sus marcos de referencia conceptuales o de sus estructuras cognitivas y de sus necesidades, intereses y aspiraciones.

2.1.2.5. Principio didáctico

El problema fundamental de la didáctica es el manejo de la contradicción entre las condiciones y posibilidades personales del sujeto que aprende y las características intrínsecas del objeto de estudio, es decir de la realidad del trabajo

no podemos menos de considerar la realidad como histórica y dialéctica, lo cual nos conduce a abordarla como una totalidad. El objeto de conocimiento no es el objeto real, es una construcción social, producto de la reflexión–acción que desde un ángulo de esa realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres. En este proceso, en este ir y venir de la reflexión a la acción los hombres y la realidad misma se transforman.¹

El instrumento principal es la organización del contenido.

2.2. Redefinición de conceptos: trabajo, conocimiento, aprendizaje

A partir de estos principios y en la perspectiva de imprimirle el carácter intencional y sistemático que requiere la categoría de trabajo aprendizaje para ser planteada en forma efectiva como la piedra angular de la pedagogía, de la capacitación y de su propuesta metodológica correspondiente, podemos redefinir los conceptos trabajo, conocimiento y aprendizaje, que son sus componentes intrínsecos, así como el concepto enseñanza en los siguientes términos:

¹ Panza G., Margarita et. al., *Fundamentación de la didáctica*, tomo1, Guernika, México, 2001, p. 82.

2.2.1. Trabajo:

El trabajo constituye la forma fundamental históricamente originaria de la actividad humana.² Hallándose orientado a la transformación consciente del mundo para obtener un producto tendiente a la satisfacción de cierta necesidad humana, posee un carácter eminentemente práctico. Empero, en el trabajo se realiza de modo íntegro la praxis del hombre, abarcando tanto el nexo práctico como la relación teórica entre sujeto y realidad.

Por su multiplicidad de formas, puede definirse como cualquier actividad intencional y consciente de apropiación y transformación material y espiritual del mundo, que trae como resultado un producto útil para la sobrevivencia del hombre.

2.2.2. Conocimiento

El conocimiento es un proceso estrechamente conectado a la acción práctica e intencional del hombre por subsistir, o sea al trabajo; de manera que se presenta como un resultado o un hecho derivado del trabajo.

Consiste en la aprehensión ideal de la realidad por parte del hombre, es decir, en una transformación del sujeto ocurrida a partir y a través de su actividad de transformar el mundo, el cual se le presenta como objeto de conocimiento.

2.2.3. Aprendizaje

Aprendizaje es el desarrollo de estructuras cognitivas, redes neuronales y signos, mediante la interacción y estructuración de la realidad más significativa para el individuo, el trabajo, que le permitan transformarse interiormente, superando los obstáculos epistemológicos, y a la vez transformar la realidad. “Para aprender es necesario aproximarse a la realidad y obtener de ella una lectura progresivamente más verdadera que resulta de la práctica social acción–reflexión”³

2.2.4. Enseñanza

Enseñar es crear situaciones de aprendizaje. Es decir, a partir de la realidad del trabajo, diseñar y conducir experiencias

² Rubinstein J. L., *Principios de psicología general*, Ed. Grijalbo, México, 1967, p. 626.

³ Panza G., Margarita, Op. cit. p. 82.

de estructuración de la realidad, para desarrollar en el individuo estructuras cognitivas, redes neuronales y signos que lo transformen y le permitan transformar su realidad.

3. CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de la experiencia capacitadora nos llevó a plantear tres hipótesis de investigación:

3.1. Primera:

La capacitación es una forma particular del proceso educativo, referida al trabajo, cuya peculiaridad se cifra en que el proceso de conocimiento que presupone, tiene una característica distintiva en el nexo sujeto cognoscente – objeto cognoscible.

Por las características de este objeto (la realidad del trabajo) la capacitación, adopta un carácter directo y vivo, no mediado por el conocimiento sistematizado y expresado en textos científicos.

En estricto sentido, este carácter peculiar del objeto de conocimiento se desdobra expresándose en una forma particular con cada uno de los sujetos de este hecho educativo: el capacitador y el capacitando.

3.2. Segunda:

Como educación en y para el trabajo, el proceso de capacitación contiene, como fundamento más esencial, el vínculo de trabajo y aprendizaje, el cual se presenta como una forma viva y espontánea de la relación teoría–práctica en las condiciones históricas originarias de sobrevivencia del hombre y su medio ambiente.

En realidad, este vínculo trabajo–aprendizaje contiene tres procesos elementales: trabajo, conocimiento y aprendizaje.

3.3. Tercera:

El desarrollo histórico del conocimiento y de las condiciones de la esfera del trabajo tienden a disociar la relación indisoluble de trabajo, conocimiento, aprendizaje, y a introducir un elemento posterior: la enseñanza.

Proponer la categoría trabajo–aprendizaje como la piedra angular de la concepción metodológica de la pedagogía de la capacitación no significa desconocer el desarrollo histórico de la correlación trabajo–conocimiento–enseñanza y aprendizaje, ni pretender un retorno a una condición originaria desaparecida. Significa tomar el carácter peculiar, vivo y directo de la relación

sujeto cognoscente–objeto cognoscible como herramienta educativa: esto es, hacer del proceso del trabajo el medio fundamental de conocimiento y plantear el aprendizaje como factor de potenciación del trabajo.

Para comprobar estas tres hipótesis hay que tener en cuenta que el tratamiento metodológico del vínculo trabajo aprendizaje requiere el auxilio de los aportes científicos y filosóficos que actualmente permiten conocer y explicar los procesos de trabajo, conocimiento, enseñanza–aprendizaje, de tal forma que aquel vínculo cuente con un aparato conceptual científicamente fundamentado. Sin embargo, el carácter y el propósito educativos del trabajo–aprendizaje requieren que este cuerpo de conceptos se integre en un planteamiento coherente de carácter pedagógico.

4. PRINCIPALES PERSPECTIVAS PARA EXAMINAR LA RELACIÓN TRABAJO–APRENDIZAJE

Ahora bien, para una reformulación que intente enfocar esta problemática desde una perspectiva más integral, pensamos que sería pertinente considerar lo siguiente:

Visto el objeto de estudio de la pedagogía de la capacitación en sí mismo, es decir como relación trabajo–aprendizaje, dicho objeto requiere ser examinado al menos desde tres ópticas o perspectivas principales:

4.1. El enfoque histórico

Este enfoque implica, en rigor, una relación entre los procesos de Hominización , de trabajo y de conocimiento.

Este análisis reclama rastrear el vínculo hombre–medio ambiente, a través de cuya interacción se produce, históricamente, la sobrevivencia humana y su creciente capacidad intencional de transformar su propio medio. En tal sentido incluye el examen de los procesos consustanciales a la hominización, tales como el trabajo, el lenguaje y la evolución de las capacidades cognitivas; tomando muy en cuenta los contextos históricos en que se produce y se transforma el trabajo y el conocimiento y aprendizaje, y las instituciones creadas para su tratamiento y manejo social como la escuela.

4.2. El enfoque funcional

Entendemos enfoque funcional el examen del proceso de trabajo– aprendizaje tal como ocurre cotidianamente, una vez lograda la plenitud de las capacidades humanas, tanto desde su dimensión individual (aprendizaje), como desde las implicaciones socioculturales (socialización, sistematización y acopio del conocimiento).

4.3. El enfoque ético–filosófico

Este enfoque se refiere al análisis de las connotaciones valorativas y éticas del hecho educativo y sus incidencias en la realidad social.

4.4. La perspectiva integral

Estos tres planos o enfoques harán posible la aprehensión del objeto de estudio desde una perspectiva integral, permitiendo la reconstrucción coherente de sus componentes y relaciones fundamentales. Y, puesto que la mirada a este objeto de estudio se hace, inevitablemente, desde un contexto sociohistórico y teórico determinado, pondrá de manifiesto los fundamentos y aportes de las ciencias que contribuyen a su conocimiento.

Desde la perspectiva de la organización metodológica del proceso de capacitación (que contiene un conjunto de principios) la capacitación enfrenta en la práctica su prueba definitiva. Pero, si bien esta práctica hace de cada caso una construcción metodológica específica, puede ser abordada, no obstante, a partir de una previsión estratégica, que se plantea como una propuesta general de operacionalización de la concepción y de la metodología.

5. LA APLICABILIDAD DE LA PEDAGOGÍA DE LA CAPACITACIÓN. LOS LIMITES ENTRE METODOLOGÍA Y TECNOLOGÍAS. ELEMENTOS A TENER EN CUENTA

Entramos aquí al problema de la aplicabilidad de esta pedagogía. Este gran problema implica un deslinde fundamental: los límites entre la metodología y las tecnologías de la capacitación.

Partimos del supuesto de que es posible elaborar más de una respuesta a esta cuestión. Una respuesta tentativa que busque ser coherente con los principios y tesis del corpus pedagógico, pudiera estructurarse no obstante, a partir de los siguientes elementos:

Si bien se debe partir del proceso de trabajo aprendizaje en su conjunto, habrá que:

considerar como ejes los dos procesos: el trabajo-aprendizaje del capacitador y el trabajo-aprendizaje del capacitando;

fundamentar la tesis de que es precisamente la existencia de un objeto de trabajo diferencial lo que determina objetivamente la diferente función que desempeñan el capacitador y el capacitando en el proceso;

profundizar en el método científico como herramienta de conocimiento de la realidad del trabajo;

desarrollar la tesis del método didáctico como herramienta de transformación del conocimiento de la realidad en contenidos de aprendizaje, dirigidos a la configuración de los currículos.;

desarrollar los criterios para el diseño y la conducción del proceso pedagógico del trabajo-aprendizaje, valorando aspectos del orden siguiente: ¿ cómo proponer la interacción inicial? y ¿ en qué medida flexibilizar la secuencia real del trabajo, en función de las estructuras cognitivas existentes y las potencialidades y necesidades de aprendizaje en cada grupo?

Ahora bien, una vez desarrollada la concepción teórica de la pedagogía de la capacitación, es, con fundamento en este corpus de principios y categorías, como podrá abordarse y diseñarse la didáctica de la formación en y para el trabajo, construyendo la

metodología de trabajo–aprendizaje a partir de la aplicación creadora de las categorías y de los principios rectores de la capacitación, arriba mencionados, y de la elaboración instrumental respectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Alves De Mattos, Luiz, *Compendio de didáctica general*, Kapelusz, Buenos Aires, 1972.
- Astier, Philippe “Actions de formation, rencontres d’activités” en: Varios. “Analyses du travail et formation” (2) *Reveu Education permanente* Núm. 166, París, Mars, 2006.
- Duch Gary, Irene, *Desarrollo rural y capacitación: Una propuesta metodológica alternativa. Proyecto de Capacitación y Organización para el Desarrollo Rural*, SARH/INCA – Rural/PNUD/FAO. México 1987.
- “Investigación–Acción y Capacitación: 25 años de experiencia con grupos campesinos en México”. Ponencia presentada en el seminario “Education pour les transformations sociales” UNESCO, Paris, noviembre 2003.
- Duch, Irene y Reyes, Rubén, *Hacia la concepción teórico–metodológica de la capacitación*, INCA-Rural-FAO, PRODER n° 3 México 1987.
- Duch, Irene y Reyes, Rubén, *Metodología del trabajo–aprendizaje*, INCA- Rural, Mérida, Yucatán, 1982.
- Duch Gary, Irene, Garibay, Françoise, Quesnel Galván, Erick, *La capacitación, otra mirada. Lecciones de experiencias mexicanas de capacitación rural*. Universidad Pedagógica Nacional , UNESCO, SEP, México, 2005.
- Durkheim, Emile, *Educación y sociología*, 4ª ed., edit. Coyoacán, México, 2001.
- Fullat, Octavi, *Filosofías de la educación*, PAIDEIA–CEAC, Barcelona, 1992.
- Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, México, 1998
- *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, México, 2002.

- Gallegos Nava, Ramón, *Lo sagrado y la nueva ciencia (el naciente paradigma holístico de cara al siglo XXI)*, Pax, México, 1998,
- Goodman, Lucien, *Las ciencias humanas y la filosofía*, Nueva visión, Buenos aires 1972.
- Kosik, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1963.
- Laeng, Mauro, *Esquemas de pedagogía*, Herder, Barcelona, 1976.
- Manacorda, M.A, *Marx y la pedagogía moderna*, Tau, Barcelona, 1969.
- Mardones, J.M. y Urzua, N., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Fontamara, Barcelona, 1983.
- Merani, Alberto, *Psicología y pedagogía*, Grijalbo, México, 1968.
- Panza, Margarita, et al., *Fundamentación de la didáctica*, Tomo 1, Guernica, México, 2001.
- Patterson, C.H., *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*, Manual Moderno, México, 1981.
- Programa Nacional de Capacitación Agraria (1977-1978). Análisis y Evaluación*, Secretaría de la Reforma Agraria, México, 1977.
- Quintana Cabanas, José María, *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*, Dykinson, Madrid, 1995.
- Roger, Gilbert, *Las ideas actuales en pedagogía*, Grijalbo, México, 1977.
- Rubistein, S. L., *Principios de psicología general*, Grijalbo, México, 1963.
- Sacristán, Gimeno y Perez, Ángel, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1998.
- Samurçay, Renan y Rogalski, Janine. "Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques: concepts et méthodes. En: Varios "Approches didactiques en formation d'adultes. *Revue Education Permanente*, n° 111, París, junio 1992.

Sánchez Vázquez, Adolfo, *Filosofía de la praxis*, Siglo XXI editores, 2004.

Savater, Fernando, *Diccionario filosófico*, Planeta, México, 1996.

Stocker, Kart, *Principios de didáctica moderna*, Kapelusz, Buenos Aires, 1966.

Villalpando, José Manuel, *Filosofía de la educación*, Porrúa, México, 1978.

Varios, “Analyses du travail et formation” (2) *Reveu Education permanente* Núm. 166, París, Mars, 2006.