

El papel de la capacitación en la gestión del cambio y del conocimiento. Bases para las organizaciones públicas que aprenden

Sonia Sescovich Rojas

El desarrollo socio-económico nos ha conducido, de manera natural, a una situación en la cual el rol que juegan los recursos humanos en tanto factor productivo ha cambiado substancialmente. Si bien ya nadie discute esta realidad, lo cierto es que la gestión de los recursos humanos continúa siendo un cuello de botella, tanto en la empresa privada como en el mundo de lo público. En este trabajo intento definir ese nuevo rol de los recursos humanos y su importancia; luego analizo los problemas que plantea la actual estrategia de gestión en este ámbito, en especial lo que se refiere a la capacitación; a continuación analizo la naturaleza de este proceso; y finalmente propongo una nueva estrategia que puede transformar, en mi opinión, la capacitación en un instrumento de intervención organizacional.

1. El nuevo rol de los RR.HH. y de su gestión

Si algo caracteriza la nueva visión de la gestión organizacional que se ha ido imponiendo en la actualidad es el papel asignado a los recursos humanos como condición fundamental de desarrollo a todo nivel. Y esta nueva visión surge de dos consideraciones. Por un lado, se sustenta en el rol que juega el conocimiento *-know how-* como factor competitivo preponderante en la capacidad de supervivencia y desarrollo de las organizaciones productivas. Por otro lado, responde a los desafíos que impone la transformación del cambio en un factor permanente de la realidad actual.

La propia naturaleza del proceso de desarrollo socio-económico ha colocado a los recursos humanos en un lugar privilegiado. Pensemos en los cuatro factores esenciales que han condicionado históricamente dicho proceso: los recursos naturales, el capital, la tecnología y la capacidad de gestión. El peso relativo de cada uno de ellos fue variando de una etapa de desarrollo a otra. Hoy en día, este cambio parece más significativo. Es el conocimiento el que empieza a perfilarse como el factor clave para que una organización pueda sobrevivir en el competitivo escenario económico de hoy.

Los países en desarrollo durante décadas dependieron fundamentalmente de sus recursos naturales. Bastante tarde, en la historia, la tecnología empieza a ocupar un rol central para dar paso luego al capital financiero en tanto factor clave de crecimiento económico, alterando nuevamente la relación entre las condiciones de desarrollo. Pero hoy, cuando la globalización pone el dinero y la tecnología al alcance de todos los que tengan la posibilidad de obtenerlos -los recursos naturales y la tecnología se pueden comprar y el capital se puede conseguir en la enredada madeja del mundo financiero de hoy-, esos factores ya no hacen necesariamente la diferencia en el mundo competitivo de hoy. ¿Qué la hace? Justamente las personas que operan esos tres factores. Los que diseñan las estrategias de gestión y comercialización, los que diseñan los procesos de producción, los que operan los medios de producción. En definitiva, los que manejan el conocimiento que permite funcionar a la organización con mayor o menor eficiencia.

1.1. La gestión del conocimiento

Para efectos organizacionales, el conocimiento reside en el complejo sistema de procesos que da como resultado la materialización de los bienes o servicios. Desde esta perspectiva, existen dos soportes básicos del conocimiento organizacional:

1. Los recursos humanos que diseñan, dirigen y operan los procesos de producción o de soporte organizacional (capacidades y habilidades técnicas, cualidades personales, entre otras).
2. La información manejada en dichos procesos, que da la posibilidad para que esas personas utilicen sus habilidades en el desempeño eficiente de su trabajo.

De la fusión de estos dos soportes emerge el conocimiento de una organización. De manera que, en la medida que la estructura organizacional facilite la sincronía entre personas e información se creará un entorno de conocimiento. Este es uno de los objetivos esenciales de la gestión del conocimiento: generar las condiciones para la creación de un entorno de conocimiento que funcione como una red de orden superior que enlaza los recursos organizacionales.

La principal característica funcional de un sistema de gestión del conocimiento es hacer coincidir las necesidades concretas de información de las distintas personas y equipos de trabajo con la disponibilidad efectiva de dicha información.

En realidad siempre hubo gestión del conocimiento, al menos en forma implícita. Sin embargo, una gestión activa y eficiente exige muchas perspectivas y técnicas nuevas, y además afecta casi todas las facetas de una organización. Dadas las actuales condiciones del entorno, debemos desarrollar una nueva estrategia que permita la permanente disponibilidad de recursos humanos que tengan una combinación de saberes, experiencia y habilidades hasta ahora nunca vista.

Desde este punto de vista, la gestión del conocimiento involucra dos aspectos relevantes. Por una parte, la idea de gestión indica de algún modo que debe existir la organización, la planificación, la dirección y el control de procesos para conformar o disponer de determinados conocimientos. De otro lado, al hablar de conocimiento se pone de manifiesto que una organización, al igual que cualquier ser humano, está sometida a una dinámica en la que, desde el exterior y desde el interior, capta o percibe información, la reconoce, la organiza, la almacena, la analiza, la evalúa y emite una respuesta basada en dicha información. Y esto significa la operación de un proceso continuo donde, en definitiva, el aprendizaje es la actividad más permanente.

Como plantea P. Drucker (1996), la gestión del conocimiento no es otra cosa que la aplicación de conocimiento al conocimiento con el objetivo de obtener determinados resultados y de implementar un proceso de innovación sistémica conjuntamente con el diseño de un método para hacer eficaz ese conocimiento. Adicionalmente, agrega que la tarea de hacer productivo el conocimiento es una tarea de la administración. De esta manera, la gestión del conocimiento implica la explotación continua del mismo para desarrollar nuevos y diferentes procesos y bienes o servicios dentro de las organizaciones.

El autor señala que las organizaciones deben incorporar tres prácticas sistémicas para realizar una efectiva gestión del conocimiento; éstas son:

- Mejorar continuamente procesos y productos.
- Aprender a explotar cada uno de los éxitos obtenidos.
- Aprender a innovar.

El éxito en el desarrollo de estas prácticas resulta de la capacidad organizacional para respetar, por un lado, a los individuos como para integrarlos, al mismo tiempo, en un todo. Un sistema de gestión del conocimiento, en un sentido general, supone que una organización se dote de tres funcionalidades estratégicas distintas, pero reunidas en una sola y misma aplicación:

1. Reutilización y/o realimentación del valor agregado que la organización genera, y que representa su capital intelectual.
2. Una tarea permanente de investigación y análisis al servicio de aquellas personas responsables de tomar decisiones críticas.
3. Acceso unificado y permanente a todas y cada una de las capas de información tejidas sobre la estructura organizacional.

En resumen, un sistema de gestión del conocimiento permite la actualización permanente de la información almacenada en la organización y su efectiva incorporación a los procesos operativos y de apoyo que la hacen funcionar.

Dicho de manera simple, aprender a aprender es lo que garantiza que las personas obtengan la capacidad de continuar adquiriendo conocimientos nuevos en forma ilimitada.

Una de las consecuencias más significativas de este enfoque es que una organización dotada de un sistema de gestión del conocimiento tenderá a maximizar el rendimiento del aprendizaje. En este sentido, uno de los mayores exponentes de esta corriente en la administración, P. Senge (1992), plantea la necesidad de que los equipos, en una organización abierta al aprendizaje, funcionen como una totalidad, es decir que la energía de cada uno de los miembros del equipo se encaucen en una misma dirección. Tal alineamiento de recursos genera costos de aprendizaje que son, en definitiva, significativamente menores en el largo plazo.

En el ámbito organizacional esto se traduce en una tendencia a valorar más la capacidad de aprendizaje que los conocimientos adquiridos. Es más importante aprender a aprender, ya que esto significa conocer el conocimiento y, por ello, ser capaz de operarlo con mucha mayor eficiencia.

1.2. La administración del cambio

El otro elemento que, tal cual mencionamos, ha colocado los recursos humanos como el factor productivo más importante en la actualidad es la continuidad del cambio. Esta situación ha planteado, a su vez, la necesidad de redefinir la naturaleza misma de las organizaciones productivas y de servicio. Las nuevas condiciones exigen organizaciones capaces de desarrollar en sí mismas los elementos de cambio que les permitan enfrentar la exigencia de una adaptación permanente a un medio externo siempre en rápida transformación.

Cuando el entorno en el cual está inmersa una organización es estable, la tarea de la dirección y el modelo de gestión se centran, fundamentalmente, en una eficiente asignación de recursos que permita el crecimiento. Pero, cuando el entorno es poco armónico y está en permanente cambio, las políticas de crecimiento o desarrollo de la organización deben ser sustituidas, muchas veces, por políticas de supervivencia. Y la experiencia nos muestra con qué frecuencia fracasan las organizaciones cuando se trata de cambiar de uno a otro escenario. ¿Por qué se produce este fracaso? Es una pregunta que los psicólogos sociales se han esforzado en responder. Una respuesta posible es que la naturaleza humana se resiste naturalmente al cambio porque el ser humano evita el riesgo y el peligro, y una situación de cambio involucra a ambos. Esta resistencia no es mala en sí misma; en un entorno de equilibrio y de calma, es una excelente vacuna para no acometer el cambio por el cambio. Sin embargo, cuando se trata de una exigencia de la supervivencia, hay que superar la resistencia y cualquier forma que se escoja para hacerlo resulta dolorosa para el individuo. El equivalente empresarial del dolor personal es la crisis organizacional y ésta dura lo suficiente como para que la mayoría de sus miembros la sientan y se convenzan de que hay que hacer algo para resolverla.

De hecho, las empresas longevas demuestran que es posible anticipar las señales de urgencia del cambio. ¿Por qué, entonces, muchas no ven lo que pasa a su alrededor?

Chris Argyris (1993) se ha ocupado mucho de este tema. Él plantea dos explicaciones para este hecho. La primera, más clásica, se basa en algunos principios fundamentales de la percepción, y es muy simple: las personas tienden a no ver lo que la mente no ha experimentado anteriormente en la medida que lo nuevo carece de significado.

Otra explicación más reciente -y que recupera el mismo Argyris- la da el neuro-biólogo sueco David Ingvar, quien ha hecho una serie de investigaciones sobre la forma en que el cerebro humano maneja el futuro. Todo lo investigado indica que una parte del cerebro humano está ocupada continuamente haciendo planes y programas para el futuro. Estos planes están organizados de manera secuencial, es decir, son vías temporales hacia el futuro. Cuanto más sano, más vías temporales desarrolla el cerebro. Y, lo que es aún más sorprendente, el cerebro también almacena las vías alternativas. Puede parecer contradictorio, pero lo cierto es que tenemos una memoria del futuro y no sólo del pasado. Ingvar plantea la hipótesis de que esta memoria del futuro tiene varias funciones. Obviamente ayuda a decidir cuando llega el momento de hacerlo, pero su papel fundamental es filtrar la información irrelevante. Al cerebro humano -y esta tendencia es peligrosamente creciente- llega

demasiada información y gran parte de ella debe ser ignorada para que podamos funcionar adecuadamente. Sin embargo, si se produce una correspondencia entre la información entrante y una de las vías temporales alternativas almacenadas, no ignoramos el dato, porque percibimos su significado y el cerebro lo almacena. El mensaje de este investigador es claro: sólo percibiremos aquellas señales provenientes del mundo exterior que sean relevantes para alguna opción de futuro que hayamos desarrollado. En muchas empresas sólo se desarrolla una vía, un proyecto, el plan operativo o una estrategia de desarrollo, y sólo abarcan un futuro más bien de corto plazo. Argyris llama a este fenómeno la “mente empresarial de vía única”, y su principal consecuencia es el empobrecimiento de la visión estratégica. Es ese empobrecimiento el que deja a las organizaciones en un mal pie para hacer frente a un entorno en permanente cambio.

Situándonos en esta perspectiva, hay quienes hablan de “empresas inteligentes”.

La empresa inteligente es, justamente, aquella capaz de crear y re-crear continuamente su futuro; asume que el aprendizaje es una actividad continua de sus componentes humanos, y en esa medida se transforma también continuamente. La empresa que decide abordar este proceso experimenta un cambio cualitativo. Para diseñar y ejecutar ese modelo de estrategia se necesita modificar la visión de la empresa, y por lo tanto su misión, y, además, estar atentos para asegurar que efectivamente se desarrollen, mantengan y utilicen las capacidades humanas fundamentales. Si no construimos y empleamos nuestras habilidades para pensar, crítica y creativamente, para comunicar ideas y conceptos, y para cooperar en la investigación e innovación, podemos estar construyendo sobre arenas movedizas la visión de la empresa, las percepciones de la realidad y nuestras expectativas. La organización inteligente se basa y recompensa -no necesariamente con premios materiales- las habilidades, actitudes, conocimiento y comprensión que contribuyen a añadir valor a la empresa. No es sorprendente que a medida que se avanza por este camino se produzca un fortalecimiento progresivo del nexo social, es decir, se refuerzan los vínculos que unen a los equipos de trabajo.

Para iniciar y alcanzar este proceso de transformación se abren dos rutas. Por un lado, la normativa interna de la empresa debe comprometerla a desarrollar, mantener, facilitar y emplear efectivamente las capacidades humanas esenciales de todos aquellos vinculados a la empresa. Por otro lado, a través de la formación y de la educación se deben ampliar permanentemente esas capacidades humanas.

Afirma Peter Senge (1992) -autor del libro “La Quinta Disciplina”- que una empresa inteligente es aquella que está organizada de forma consistente con la naturaleza humana. Este autor indica que deben desarrollarse cinco tipos de competencias:

1. Calidad de juicio. Implica pensar en las organizaciones y en sus entornos como sistemas en los que existen conexiones, de manera que, cuando una parte actúa, eso afecta al sistema en su conjunto. Nos permite la visión global y de largo plazo.

2. Dominio personal. Es la competencia para clarificar y profundizar la visión personal, para captar más claramente la realidad, para ver las relaciones y las estructuras más que los acontecimientos aislados.

3. Gestión de los modelos mentales. Es la capacidad para hacer consciente nuestras visiones internas del mundo y, de esa manera, someterlas a escrutinio. Requiere la práctica de la conversación que equilibra la indagación de las posiciones de los demás y la defensa de las nuestras; es la capacidad de exponer nuestro pensamiento y estar abierto al de los demás.

4. Armonización de las visiones personales. Es la capacidad de liderazgo para construir una visión compartida por toda la empresa. Las visiones son siempre personales y por eso tienen que ser armonizadas por quienes dirigen.

5. Aprendizaje en equipo. Los equipos inteligentes están formados por personas inteligentes. El trabajo en grupo no puede ni debe aplastar nunca al individuo.

Hasta aquí hemos analizado cómo son afectadas las organizaciones inmersas en un proceso de cambio continuo y acelerado. Veamos ahora qué sucede a nivel de los individuos. Para ello creo adecuado enfocar el problema desde el punto de vista de la cultura porque desde allí reciben las personas la mayor parte de los elementos que orientan su conducta.

Uno de los rasgos esenciales de la cultura es, justamente, que evoluciona muy lentamente; de lo contrario no tendría la potencia suficiente como para transformarse en un conjunto de paradigmas orientadores.

En toda organización -sea generadora de bienes o de servicios- se identifican al menos tres subculturas, distinción fácilmente observable para quienes han trabajado en el área de los RR.HH. Existe, en primer lugar, las “formas de hacer” y las “formas de pensar” de quienes trabajan en las áreas operativas; de quienes operan los procesos de producción de bienes o servicios que constituyen la razón de ser de la organización. Son formas de hacer y de pensar muy apegadas a la realidad cotidiana que afecta el trabajo. Luego existen las formas de hacer y de pensar de aquellos que diseñan los procesos operativos, de quienes deben aplicar la tecnología al proceso de producción y ordenar las prácticas de trabajo en función de dichas tecnologías. Algunos llaman a estas formas, la subcultura de la ingeniería. Y finalmente están las formas de hacer y de pensar de quienes gestionan los procesos de apoyo necesarios para que la producción de bienes o servicios se haga coordinadamente y con eficiencia; son formas de hacer y de pensar que, normalmente y por el carácter que tienen, van tomando cierta distancia de la realidad operativa de la organización. Además, al interior de cada una de estas subculturas están las formas de hacer y de pensar de quienes dirigen y las de quienes acatan.

Cada una de esas subculturas implica el predominio de lógicas de comportamiento que a veces se distancian más de lo conveniente y que, por ello, encierran una serie de tensiones sociales y psicológicas, que pueden o no expresarse pero que sí afectan el comportamiento laboral; además, generan problemas de coordinación y de comunicación entre los distintos sectores de la organización; esa falta de coordinación es una de las causas del debilitamiento de la capacidad de adaptación de una organización a los procesos de cambio.

Cuando nuestros modelos antiguos dejan de funcionar, cuando se percibe una falta de armonía entre los distintos elementos de la cultura organizacional y tomamos conciencia de ese hecho, lo que no siempre ocurre, entramos en un estado de ansiedad que podemos denominar la ansiedad de supervivencia. Empezamos a darnos cuenta de que el cambio es una necesidad y eso requiere que renunciemos a algunos supuestos culturales profundos y que rehagamos la organización sobre supuestos nuevos. Es un proceso de desaprendizaje y posterior aprendizaje, y ello es doloroso; por eso tratamos de evitarlo.

Actualmente, la presión que el cambio produce sobre las personas pareciera exigir más allá de la capacidad humana: su ritmo supera en demasía lo que se ha conocido en el pasado. Uno de los elementos que hace del cambio una presión psicológica tremenda para las personas es que siempre va asociado a situaciones de riesgo. Y el riesgo implica amenazas. Riesgo y amenaza provocan tres reacciones psicológicas, entre muchas otras, que son profundamente distorsionadoras del comportamiento laboral. Me refiero a la inseguridad, a la ansiedad y, ya en el terreno de la patología, el estrés.

La modernidad ha hecho crecer la conciencia de riesgo porque al superar las explicaciones fatalistas y deterministas que ubican el origen de los fenómenos en fuerzas sobrenaturales, sobre las cuales poco puede hacer el hombre, introduce la noción de la causalidad lo que genera, inevitablemente, la conciencia de que cada problema tiene causas que el hombre puede controlar y manejar; lo que a su vez genera la conciencia de que cada decisión es una opción y que por lo tanto somos responsables de sus consecuencias. De allí surge esa especial conciencia de riesgo que mencionábamos.

Creo conveniente hacer, aquí, otra distinción. La inseguridad, y el temor que a ella se asocia, surge de una evaluación mental que hacemos de elementos que sabemos, creemos o suponemos conforman una situación; por lo tanto, es un proceso cognitivo y no emocional. Lo que sí es emocional es la reacción que provoca esa inseguridad y que conocemos como ansiedad, que a su vez genera conductas de agresividad o inhibición. Es importante destacar que tanto la ansiedad como las conductas que origina dependen en gran medida de la forma en la cual una persona enfrenta la situación de riesgo más que de los factores objetivos asociados a la situación. Ciertamente estos pesan, pero el solo hecho de que la misma situación genere respuestas tan distintas, nos muestra hasta qué punto son características personales las que mayor peso tienen sobre la reacción (Motta, 2003).

La percepción del riesgo, la inseguridad y el temor que conlleva y la ansiedad que produce es una cadena que genera una fuente permanente de perturbaciones que afectan marcadamente el comportamiento laboral de las personas en la sociedad actual. Y lo hacen tanto a nivel individual como de funcionamiento grupal.

Veamos algunos de sus efectos psicológicos:

- Desplazamiento. Las personas pueden tender a reorientar las emociones desde la fuente de origen hacia otras personas, ideas u objetos fuera de la fuente primaria de la emoción.
- Fijación. Consiste en mantener una persistente reacción de inadaptación aunque todos los indicios muestren que la fuente de tensión o temor ha desaparecido.
- Resignación, apatía y aburrimiento, lo que significa romper en alguna medida el contacto psicológico con el entorno, frenando el sentido de compromiso personal, como forma de evadirse del foco de tensión o temor.
- Negativismo. Resistencia activa o pasiva que empieza a operar inconscientemente.
- Proyección. El individuo se protege de, y evita cobrar conciencia de sus propias características indeseables o sentimientos inaceptables, atribuyéndoselos a otros.
- Sensibilidad excesiva, que se traduce en una dificultad para modular las emociones. Esto a su vez se transforma en una fuente permanente de tensiones interpersonales.
- Tendencia a exagerar los problemas y a concentrarse en los factores negativos, lo que se traduce en una tremenda pérdida de energía; energía que la persona resta, en definitiva, a su trabajo y a su productividad.
- Inhibición de la capacidad para concentrarse en el proceso de trabajo. Las personas dispersan su atención, preocupadas en exceso por las consecuencias de cada una de sus acciones en esta situación que perciben como riesgosa y amenazante. Esto afecta especialmente el proceso de toma de decisiones; se genera una tendencia a postergar cualquier decisión, con la esperanza oculta de que los problemas se resuelvan solos.

Estas respuestas psicológicas, a su vez, dan origen a fenómenos grupales que son, en definitiva, los que la organización resiente:

- Aumento significativo del fenómeno del rumor. Se supone, justamente, que en la base del rumor se esconden factores de miedo y agresividad. El rumor se construye a partir de un exceso de especulaciones que, básicamente, tienen poca relación con la realidad, y que van generando una verdadera red de conversaciones construidas sobre esas especulaciones. Este fenómeno tiene una consecuencia directa en algo que señalábamos anteriormente: distorsiona el conocimiento organizacional en la medida que se crea una manipulación de la información.
- Es interesante rescatar aquí un concepto que se ha venido desarrollando para describir los efectos que un cambio organizacional profundo produce en las personas: es el síntoma del sobreviviente, que es utilizado especialmente para caracterizar lo que sucede luego de una ola de despidos masivos. Con ello se desea enfatizar que cada vez que se producen cambios organizacionales profundos, las personas suelen presentar, normalmente, una baja significativa en su motivación y un

deterioro de su desempeño laboral. En el proceso se observa que la identidad corporativa de los individuos se debilita y aparece una tendencia a reforzar la identidad profesional individual.

- Alteración creciente del clima laboral producto de todas las conductas señaladas. Y ello por las consecuencias que se producen a nivel del funcionamiento de los grupos de trabajo: relaciones de desconfianza, dificultad para percibir los objetivos comunes, conflictos interpersonales, relaciones competitivas más que cooperativas.

- A largo plazo, si la situación no es adecuada y oportunamente resuelta, es decir, si no se toman las medidas organizacionales que se requieren, se termina produciendo una alteración más profunda de la cultura organizacional. Partiendo de la base que tanto la inseguridad como la ansiedad asociada esencialmente surgen en la mente de las personas, son el producto de una percepción individual y la subsiguiente construcción mental que se va configurando, lo que sucede es que se va generando lo que se denomina un imaginario cada vez más despegado de la realidad. Y es en ese imaginario donde se va plasmando la cultura de la organización. Una cultura que, como producto de los problemas señalados, se alimenta de elementos que poco ayudan a la generación de un comportamiento colectivo que lleve a la satisfacción en el trabajo y a la eficiencia organizacional.

- Haremos mención, por último, al estrés laboral como una de las consecuencias actuales y siempre latentes de trabajar en organizaciones que exigen a los empleados un permanente reajuste a condiciones nuevas. El estrés es el resultado de la relación entre el individuo y su entorno, evaluado por aquél como amenazante, que desborda sus recursos y pone en peligro su bienestar y su salud. Es decir, se produce una discrepancia entre las demandas del ambiente y los recursos de la persona para hacerles frente.

En el caso de las personas que trabajan en el ámbito de lo público, esta situación no es menos grave que en el mundo de lo privado como muchos tienden a suponer por el hecho de que en el sector público existe un mayor grado de estabilidad laboral. Ciertamente, ese hecho debería producir una disminución significativa de la inseguridad, el temor y la ansiedad. Sin embargo, sucede algo distinto y ello tiene su explicación en varios factores.

En primer lugar, en el ámbito de lo público existe, frecuentemente, ambigüedad en la definición de los valores y de los objetivos que orientan la acción laboral. Esa ambigüedad es tanto mayor que en la empresa privada. Esta última gira en torno a un eje central: la ganancia y la satisfacción del cliente. En el mundo público, la gestión y la operación giran en torno a objetivos múltiples lo que muchas veces genera contradicciones a nivel de los valores, del interés público, de la justicia y la equidad.

En segundo lugar, en el mundo público hay una percepción más cercana de las luchas políticas que existen al interior del aparato estatal, lo que genera, si no una amenaza concreta -salvo en aquellos que son nombrados políticamente- al menos una preocupación permanente respecto de las consecuencias que puedan tener esas luchas en el quehacer concreto de cada uno.

En tercer lugar, el exceso de normativa administrativa y la tendencia a evaluar las personas preferentemente por el apego de su comportamiento laboral a las normas más que por sus resultados, produce, a nivel de las personas, una percepción de que se tiene menor margen de maniobra para enfrentar situaciones nuevas, y por ende, menor capacidad de respuesta.

En esta primera parte hemos repasado someramente muchas de las exigencias que la nueva realidad impone a la supervivencia de las organizaciones. Y la conclusión es inevitable: si se examinan de cerca, todas, sin excepción, tienen que ver con las personas. De allí no podemos sino inferir que esa nueva realidad plantea la necesidad de readecuar las estrategias de gestión de los recursos humanos en general, y las de capacitación en particular.

2. La estrategia de gestión de los RR.HH.

Examinemos qué sucede actualmente con la gestión de los recursos humanos como función organizacional. En el mundo de la empresa privada, hace ya tiempo que se ha tomado conciencia del

nuevo rol que juegan los recursos humanos. Pero también hay que decirlo, esta área sigue siendo, en general, deficitaria. Es curioso hasta qué punto el área de los RR.HH. continúa siendo el gran dolor de cabeza de los directivos, tanto del mundo público como del privado, a pesar del discurso acerca de su importancia. Una observación reveladora es constatar la alta rotación que se produce entre los gerentes de dicha área en las empresas privadas.

Si esto sucede en el mundo privado, más dramático es lo que sucede en el ámbito de lo público. En las organizaciones estatales se ha sostenido una estrategia de recursos humanos que, en muchos lugares, se levanta hoy justamente como una fuerte barrera al cambio. De allí la importancia de poner la discusión de este tema en primer plano.

Someramente, y para encuadrar el problema de la capacitación, señalaré cuáles son, en mi criterio, los elementos de la actual estrategia de recursos humanos que, en el mundo de lo público, es necesario cambiar; y en qué dirección hay que hacerlo.

En primer lugar, la estrategia implementada hasta ahora ha tenido como trasfondo real -aunque sea más o menos encubierto- una concepción poco democrática de las relaciones laborales. Y ello se puede traducir en dos desviaciones: el paternalismo o el autoritarismo. El paternalismo promueve, y eso es muy frecuente en nuestras administraciones públicas, el desarrollo de un sindicalismo poco comprometido con los objetivos organizacionales y, en general, puramente reivindicativo. Por otro lado, alimenta un comportamiento laboral altamente permisivo y un clima de exigencias progresivas y unilaterales por parte de los funcionarios públicos. El autoritarismo, en cambio, si bien permite a la organización obtener logros inmediatos en el terreno de la eficiencia, en realidad son logros que no se sostienen a largo plazo porque esta forma de ejercer la autoridad implica, por naturaleza, una enorme dificultad para desarrollar un proceso de efectivo compromiso, por parte de los funcionarios, con los objetivos organizacionales lo que es una barrera cierta para implementar una estrategia modernizadora de desarrollo organizacional.

En segundo lugar, la estrategia actual descansa, salvo excepciones muy destacadas, en una falta de correspondencia entre ingreso y esfuerzo personal. En las organizaciones estatales existe, generalmente, una estructura fija de remuneraciones que, además, no toma en consideración patrones objetivos de correspondencia entre desempeño e ingreso. Esta situación se ha traducido en una cultura del mínimo esfuerzo, en una gran falta de motivación y, en definitiva, en una pérdida del significado del trabajo a nivel de muchas personas. Un nuevo sistema de retribución debe orientarse a generar una relación entre la dirección y los trabajadores que tenga lo que se denomina un carácter de más-más. Es decir una relación en la que ambas partes ganen y que, además, ello resulte transparente para todos.

En tercer lugar, la estrategia actual ha descansado en un tratamiento burocrático de los problemas de recursos humanos. Ello se ha traducido en hechos muy concretos: las jefaturas directas, que son quienes en los hechos manejan el personal, no han contado con herramientas para hacerlo adecuadamente porque ha primado una fuerte centralización de las funciones de personal en la gerencia o en el departamento de recursos humanos, donde, normalmente, los problemas planteados por las jefaturas intermedias no son resueltos de manera eficiente y oportuna. Esta centralización de la gestión, además, alimenta la intervención política y sindical y permite el desarrollo de prácticas personalistas en la gestión del personal, generándose, de esta manera, desviaciones graves que impiden un tratamiento técnico y profesional en esta materia.

En cuarto lugar, el principio de la equidad no ha funcionado. Desde el punto de vista de la generación de un clima laboral sano, quizás uno de los elementos que más lo dificulta es la existencia de la arbitrariedad, el trato desigual, el favoritismo y todas aquellas conductas que conforman un escenario de inequidad. Ello genera un fuerte resentimiento y desmotivación porque no hay posibilidades reales de asociar el esfuerzo personal a una recompensa segura.

En quinto lugar, se ha instalado un sistema de control orientado a la tarea y no a los resultados. Consistentemente con las otras prácticas erróneas que hemos mencionado, el contenido profundamente

burocrático de la actual estrategia ha conducido a un énfasis en la tarea, en la rutina, en los procedimientos y en la aplicación de las normas -es decir en la forma- más que en el contenido y los resultados. Esta desviación también es alimentada desde afuera por las excesivas presiones que ejercen los medios de comunicación en relación con los problemas de corrupción. En ninguna parte se ha comprobado que entre el apego a las normas y la corrupción exista una relación inversamente proporcional. Por el contrario, a medida que la corrupción -o quizás la preocupación por ella- ha irrumpido con extraordinaria fuerza en el escenario político actual, ha ido quedando en evidencia que la lucha contra esta lacra pasa por un cambio cultural y ético, más que por los procedimientos.

Todas estas falencias de la actual estrategia de gestión de los recursos humanos se han traducido, en definitiva, en un deterioro creciente del clima laboral y en la consolidación de una cultura organizacional -y por lo tanto de un comportamiento laboral- que se encuentra bastante lejos de una cultura de la productividad y de la eficiencia. Esta es una conclusión inevitable cuando se ha trabajado por largos años en el ámbito de lo público y se han revisado tantos estudios realizados sobre este tema.

Veamos someramente qué elementos son frecuentes en los resultados de las investigaciones realizadas sobre el tema clima laboral, especialmente en las organizaciones públicas.

Es frecuente que se detecte un ambiente de trabajo hostil, en el cual se pueden identificar cantidad de situaciones de conflicto. Las mediciones respecto del grado de satisfacción laboral son consistentes con esos resultados: en casi todas sus dimensiones, la satisfacción no alcanza los niveles adecuados como para revertir el conflicto y ello se traduce en síntomas muy bien conocidos: ausentismo bajo la forma de licencias médicas fraudulentas que permite a los empleados replegarse físicamente y evitar un activo involucramiento en la organización.

El deterioro del clima laboral lleva al personal a perder entusiasmo por su trabajo, lo cual se refleja no solamente en mayores niveles de ausentismo, sino también en la lentitud, el desgano, la indiferencia y en consecuencia en bajas en la productividad. Así, el personal se retira psicológicamente de sus labores, toma distancia, se desencanta; predomina entonces la actitud de cumplir exactamente con lo mínimo requerido.

Además de los bajos niveles de satisfacción laboral, también los estudios han demostrado la persistencia de otras dos actitudes de los empleados que afectan directamente su productividad y que son en realidad un caldo de cultivo para los conflictos: por una lado, la baja capacidad para sentirse responsable por los resultados de su trabajo y, como consecuencia, la tendencia a responsabilizar a los demás por los propios errores; y, por otro lado, el bajo sentido de pertenencia a la organización lo que lleva aparejada la incapacidad para hacer propios los objetivos organizacionales.

¿Cuál es el cuadro que debería construirse? Ciertamente el enriquecimiento de la tarea constituye una manera privilegiada de aumentar la satisfacción laboral y mejorar el clima de trabajo. En este sentido cabe recordar que, como lo postula Robbins (1994), los empleados tienden a preferir puestos que les den oportunidades de utilizar sus habilidades y su capacidad, que vayan acompañados de un reconocimiento del logro, que posibiliten un cierto grado de libertad, que ofrezcan oportunidades de crecimiento y que otorguen responsabilidad, reconocimiento y retroalimentación sobre qué tan bien lo están desempeñando.

Los puestos de trabajo, entonces, no deben diseñarse sólo sobre la base de elementos que apunten a mejorar la eficiencia organizacional. Cuando un puesto se diseña de esa manera, se soslayan las necesidades humanas de los empleados.

Nuestra postura es, en suma, que dado el rol que hoy juegan los recursos humanos en el desarrollo económico, y dados todos los problemas que hemos intentado identificar en la actualidad, se requiere de una nueva estrategia para gestionarlos y, en consecuencia, una nueva manera de enfocar la capacitación.

3. La naturaleza del proceso de capacitación

Diré, en primer lugar, que cuando hablo de capacitación, a secas, lo hago por economía de espacio. Porque en realidad en todo momento estoy manejando el concepto de “capacitación y desarrollo” de los recursos humanos. Actualmente, la tendencia en el ámbito privado es llamarlo así, en la medida que se ha ido asimilando una moderna concepción de la capacitación. Al analizar la naturaleza del proceso quedará más claro que ésta no es una sutileza de lenguaje, sino algo más profundo.

Todo lo que se ha descubierto hasta hoy apunta a que la naturaleza del proceso de capacitación se relaciona con otro proceso que ha capturado la atención creciente de los profesionales del área y que se denomina enseñanza-aprendizaje. Sólo si dominamos adecuadamente la forma de operar de este proceso, podremos aspirar a obtener resultados apropiados.

Ya mencionábamos hasta qué punto el ritmo actual de los cambios ha hecho crecer la sensación de que se han desatado procesos que se escapan a nuestro control. Resulta evidente -como ya lo señalamos- que eso pone en tensión los procesos psicológicos que permiten al ser humano enfrentar las situaciones de cambio. Y esto es una preocupación central para quienes se interesan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cualquier ámbito de nuestro quehacer, el punto de quiebre es, hoy en día, plantearse los verdaderos desafíos. Y esos desafíos tienen que ver con la necesidad de encontrar las claves que nos permitan, por un lado, conducir esos cambios -que hoy parecen sobrepasarnos- hacia fines que nosotros definamos como deseables y, por otro lado, realizarlos de manera tal que no presionen perversamente las estructuras psicológicas y sociales que permiten a las personas enfrentarlos de manera efectiva y saludable.

La formación de personas es un ámbito relevante en este cuadro de cambios y desafíos. Pero debemos replantearnos los fines, contenidos y métodos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Reinventar los fines, lograr que ellos precedan y determinen los medios es, entonces, crucial. Para ello, tenemos que salirnos de una concepción de la formación que la hace sinónimo de asimilación de saberes, de procedimientos y de valores absolutos. Debemos diseñar metodologías de enseñanza donde lo fundamental sea el desarrollo del espíritu crítico y de la creatividad, sistemas de aprendizaje cuya virtud esencial sea la imaginación.

3.1. El proceso de aprendizaje

En la base de gran parte de las posturas teóricas dominantes en este ámbito del quehacer hay dos problemas que, en mi opinión, obstaculizan el diseño de respuestas adecuadas y eficaces. Por un lado, el total imperio de la racionalidad instrumental, que vino de la mano con el advenimiento de la denominada “modernidad”. Por otro lado, el síndrome de autoritarismo que atraviesa nuestras estructuras sociales y psicológicas. Con estos conceptos me refiero, entre muchos otros aspectos, a la intolerancia por la ambigüedad y al miedo de la incertidumbre. Es decir, la incapacidad del hombre moderno para aceptar lo misterioso, la duda y lo incierto con humildad, con conciencia de nuestros límites.

Si negamos la posibilidad de que las grandes interrogantes quizás simplemente no tengan una respuesta -o que pueden tener incluso respuestas de distinto signo-, habremos dado el paso decisivo hacia la aceptación de que sí existen las verdades absolutas. Y entonces, empobreceremos irremediablemente la amplia gama de posibilidades que ofrece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El camino del aprendizaje humano es posible tomarlo como si fuera una aventura, y si es así, entonces debe vivirse, al mismo tiempo, con compromiso y con desapego. Con compromiso porque no es fácil innovar, descubrir ideas nuevas, sin poner una cuota de pasión en ese quehacer. Con desapego, porque el resultado de ese quehacer está marcado por la naturaleza fugaz y transitoria de cualquier “verdad” que aprendamos o descubramos.

Otro aspecto clave en la forma de operar de este proceso, es que el aprendizaje efectivo se logra desarrollando capacidades de hacer y de pensar al mismo tiempo y sin olvidar que en todo momento nos estamos moviendo, cuando de aprender se trata, en el ámbito de la subjetividad y de las emociones.

En todo proceso de aprendizaje se pueden distinguir momentos. El primero de ellos es un momento subjetivo: el sujeto se enfrenta a la realidad y elabora una construcción mental de dicha realidad, lo que algunos llaman representación; pero es una construcción mental que tiene sentido y significado sólo para él en esa primera instancia. En un segundo momento, el sujeto normalmente socializa esa construcción: la compara con las de los otros en busca de su validación. El tercer momento es un momento activo: el sujeto realiza acciones que le permiten verificar a través de la experiencia la validez o adecuación de esa construcción.

En el primer momento, se pone en juego la condición integral del ser humano. Cuando éste se enfrenta a la realidad, no sólo lo hace con la razón, con la lógica; también pone en juego toda su memoria que, a su vez, ha sido construida involucrando el mundo de sus emociones, sentimientos y valores. Ya ha quedado lejos la vigencia del racionalismo para el cual nada tiene sentido -ni siquiera la realidad misma- si no puede ser reducido a los conceptos y a la teoría. La metodología pedagógica debe, hoy en día, dar cuenta de la integralidad del proceso de aprendizaje.

Los otros dos momentos -cuyo orden puede variar- son momentos que implican, necesariamente, una revisión de las prácticas. Una revisión de la relación entre cada sujeto y la realidad y entre las personas que la enfrentan colectivamente. El nivel de conciencia que el sujeto tiene de este proceso es variable. Uno de los objetivos de un formador es crear conciencia al respecto en el educando. Pero teniendo presente que será la práctica, la experiencia -vivida colectivamente- la que valida los conocimientos. Son nuestras prácticas -individuales y colectivas- las que permiten al sujeto integrar su mundo racional con su mundo emocional y valórico.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje nos exigen, hoy, superar el hábito de nuestra cultura de subestimar todo lo que se escapa a nuestros procesos puramente intelectuales, superar nuestro afán de avanzar sólo con hipótesis, deducciones y verificaciones, abandonar nuestra adoración por la dialéctica de los conceptos.

De esa manera, intentando validar nuestras construcciones mentales del mundo, vamos transformando nuestras prácticas y nuestro comportamiento que es, en definitiva, el objetivo central de la capacitación.

Pero avancemos un paso en nuestro intento de sistematizar la teoría que debe sustentar el diseño de los programas de formación de adultos. Analicemos algunas observaciones generales que normalmente se hacen sobre el tema, desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje.

En primer lugar, el aprendizaje se considera, esencialmente, como un proceso de transformación de las construcciones mentales del sujeto que aprende. Otros hablan de paradigmas y hay quienes los denominan mapas cognitivos o representaciones mentales. En el fondo, de lo que estamos hablando es de formas de entender la realidad, de mirarla, de explicársela. El proceso de enseñanza tiene como resultado -básicamente- el cambio de conductas concretas. Pero la conducta es la expresión externa de una construcción mental elaborada a partir de la realidad. Por lo tanto, es válido plantear que todo cambio de comportamiento de una persona que aprende va acompañado o es subordinado a cambios en las estructuras mentales o mapas cognitivos que orientan sus acciones. Es importante, entonces, profundizar en su naturaleza.

Esos mapas cognitivos constituyen, por así decirlo, una estructura mental de acogida para cualquier nuevo conocimiento que entra al sistema; enseñar no es escribir sobre una hoja en blanco, como se pensó tradicionalmente. Por el contrario, quien enseña entrega informaciones que el educando ingresa a un sistema ya estructurado, lleno -y a veces saturado por así decirlo- de informaciones previas. El problema central que se plantea al formador es determinar en qué medida esos mapas cambian -o no cambian- con el ingreso del nuevo conocimiento. No siempre el ingreso de nueva

información cambia las estructuras mentales de acogida. Y no siempre ese cambio es el objetivo que el formador se planteó al diseñar el proceso de aprendizaje. A veces, las conductas nuevas que deseamos inducir pueden operar en el marco de la misma estructura mental que el educando ya tiene al iniciar el proceso de enseñanza. O, a la inversa, una misma estructura mental da cabida, de hecho, a prácticas muy distintas.

Veamos cómo opera el proceso. Para la teoría constructivista o cognitivista, el proceso implica básicamente que, frente a un estímulo externo, se desencadena en las personas una actividad mental real, efectiva, y que dicha actividad mental, a su vez, ejerce influencia sobre el estímulo. En el fondo, lo que sucede, sostiene esa teoría, es que las personas “construyen” cada estímulo al estructurarlo, al darle sentido y forma. Por eso encontramos tan diversos sentidos para un mismo estímulo. Esto sucede porque al ponerse en contacto con un estímulo del mundo exterior, a la persona se le desencadenan, en su interior, una serie de procesos, entran en juego y se movilizan una serie de factores psicológicos. Cuando pasa “algo” afuera, a las personas -en su interior- les suceden “cosas”, como acostumbramos escuchar a menudo. Llevado al nivel del comportamiento, ello explicaría por qué distintos individuos producen respuestas diferentes frente al mismo estímulo.

Toda esta actividad mental que se desencadena en el interior de la persona permite que cada información que proviene del entorno sea seleccionada, tratada y organizada mentalmente por la persona que la recibe. La información es estructurada de manera tal que adquiere un determinado “sentido” para el observador, que puede ser totalmente diferente del sentido que adquiere para otro observador.

Lo que se sostiene es que la actividad cognitiva del sujeto actuó como mediador en la relación entre el estímulo y la respuesta. De allí proviene el conocido esquema “estímulo-sujeto-respuesta” que resulta esencial para los cognitivistas y que reemplaza el esquema primitivo “estímulo-respuesta” de los conductistas.

Cada persona aborda un estímulo, le hace frente con una serie de predisposiciones de carácter afectivo, emotivo y también racional o socio-cognitivo, es decir, con una carga de conocimientos adquiridos socialmente.

Lo que sucede es que, en función de su propia experiencia, de su historia personal, de las experiencias sociales y de sus predisposiciones innatas el sujeto va a seleccionar, tratar y organizar -pero lo hace en el aquí y en el ahora- la información que recibe del medio. Y, en función del tratamiento que el sujeto le dé a la información, va a producir una cierta respuesta a ese estímulo, es decir, una conducta.

Así, cuando se habla de aprendizaje en una perspectiva cognitivista, interesan las modificaciones que se producen a nivel de las estructuras y de las actividades mentales, cognitivas, del sujeto en interacción con su medio. El postulado fundamental es que todo aprendizaje en el plano conductual va acompañado necesariamente de modificaciones cognitivas. El aprendizaje como proceso es concebido, esencialmente, como el mecanismo a través del cual las estructuras cognitivas del sujeto se transforman en el transcurso de sus interacciones con su medio. La persona, a su vez, enfrenta el proceso de aprendizaje con su historia personal, con su mundo de experiencias sociales, y es ese mundo, en definitiva, el que da sentido a lo que cada persona aprende o deja de aprender.

Esta teoría sobre el aprendizaje, y la conductista, tienen un rasgo en común. Para ambas, lo medular del proceso de aprendizaje está dado por una separación entre el sujeto que conoce y el objeto que es conocido. Es decir, independientemente de que se considere que el estímulo puede ser procesado mentalmente de manera diferente por dos personas, el esquema básico sigue siendo sujeto, por un lado, y objeto, por otro.

Ciertamente, entre ambas interpretaciones hay una diferencia cualitativa en el sentido de que en un caso interesa lo que sucede en la mente de una persona cuando la información entra, y en el otro no, puesto que lo que interesa es la conducta final observable de la persona.

No cabe duda de que estas dos teorías han dominado, hasta hace poco, el escenario de la educación y de la formación en general, y en particular la de los adultos. Sin embargo, en los últimos años una tercera interpretación ha entrado en juego y ha enriquecido el dominio que podemos ejercer sobre el proceso de aprendizaje.

Esta vertiente teórica arranca de los filósofos que empezaron a estudiar el lenguaje y el rol que éste juega en la determinación tanto del comportamiento humano como de la relación entre el ser humano y su medio. Entre sus exponentes están Maturana y Varela (1984).

Según esta vertiente, hasta ahora hemos tendido a vivir en un mundo de certidumbres, donde creemos que las cosas son como son, independientes de quienes las observan. Es decir, hemos pensado que existe un objeto de conocimiento -y por ello un objeto de aprendizaje- que es independiente de la persona que lo conoce. Y lo que ésta realiza, en el acto de aprender, es acercarse, en mayor o menor medida, con mayor o menor precisión, a la esencia de ese objeto de conocimiento.

En otras palabras, pensamos que existe una verdad y ella está, en definitiva y desde el punto de vista del aprendizaje, en el objeto; y el sujeto puede acercarse, en mayor o menor medida, a través de aproximaciones sucesivas, a esa verdad.

Para esta nueva vertiente teórica, tenemos que suspender la tentación de esa certidumbre sobre la verdad porque toda experiencia de conocimiento involucra al que conoce de una manera personal, con toda su estructura mental, biológica, haciendo irrelevante, desde el punto de vista del aprendizaje, la separación entre objeto y sujeto de aprendizaje. Y ello, porque lo que sucede es que el propio sujeto es quien va configurando el objeto de conocimiento en un proceso continuo en el cual resulta irrelevante hacer un corte. Para la nueva escuela, no “percibimos” el mundo que está fuera de nosotros sino que lo “vivimos”; y lo hacemos en el espacio, en el mundo, en la realidad que nosotros mismos generamos al actuar y al vivir en el mundo. De allí que la separación entre objeto y sujeto de conocimiento pierde peso porque, en el fondo, ambos son partes del operar de un mismo proceso.

En la medida que no podemos separar nuestro ser y nuestro quehacer de nuestro conocer, este conocer no es “objetivo”, “verdadero”, “absoluto”, sino que es producto de nuestro ser y quehacer. No hay verdades absolutas; hay tantas verdades como mundos construimos al vivirlos (Maturana y Varela, 1984).

Y la relación intrínseca de ese ser y quehacer con el conocer no sólo se da en el plano físico, sino que también se da en nuestro mundo mental, en el plano del lenguaje y de la reflexión. Aquí surge, precisamente, la relevancia del lenguaje.

El aprendizaje sería, entonces, el proceso de cambios internos que se produce en una persona. Es decir, los cambios estructurales que indican que ha habido aprendizaje están definidos por la dinámica interna de la persona; lo que hace el medio es sólo gatillarlos. Dicho de otro modo, cualquier cambio en el medio sólo puede provocar un cambio al interior del sujeto si en él se dan las condiciones para que ese cambio se produzca. Este concepto, obviamente, es fundamental cuando enfrentamos la tarea de diseñar objetivos pedagógicos. Porque al diseñar el proceso de aprendizaje debemos contemplar, necesariamente, la preocupación por las estructuras de acogida que tienen las personas, es decir, por las condiciones subjetivas que permitirán en definitiva su cambio de conducta.

Sintetizaré algunos conceptos que me parecen esenciales para enfrentar el diseño de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, el conocimiento no es un reflejo de un mundo objetivo y absoluto. En otras palabras, quien capacita no puede pretender que el mundo que ofrece a quien aprende sea percibido por éste como un mundo que está fuera de él y que le es ajeno, sino que debe entender que ambos -capacitador y capacitado- viven ese mundo en el propio espacio que construyen al enseñar y al aprender.

En segundo lugar, existe una continuidad entre lo social, lo humano y su sustrato biológico. De allí resulta que el proceso de conocer y aprender es el resultado de la continuidad entre el pensar, la

acción y la experiencia, continuidad que se concreta en el plano del lenguaje. Es por ello que el lenguaje es nuestro punto de partida, nuestro instrumento cognoscitivo por excelencia. Así, el lenguaje resulta ser un elemento central en cualquier metodología pedagógica que deseemos diseñar. Y aquí cabe hacer una aclaración. Cuando hablamos de lenguaje estamos haciendo mención no sólo a unas cuantas frases en las cuales un capacitador puede encerrar los conocimientos que desea transmitir. También hacemos mención a las redes de conversaciones que se van generando no sólo en un aula sino en cualquier ámbito en el cual las personas se reúnen para realizar alguna tarea.

Esto implica que el aprendizaje no sólo se produce en una sala de clases sino que, en el caso de una organización de trabajo, se produce todos los días, en todos los ámbitos en que las personas se juntan para trabajar. Y son esas redes de conversaciones, justamente, las que nos permiten diagnosticar procesos que suceden en los grupos humanos y diseñar instrumentos para intervenirlos de manera tal que podamos direccionar algunos procesos de cambio en esos grupos.

En tercer lugar, otro concepto que resulta central para los objetivos de quien diseñe programas de capacitación es el concepto de cambio. Todo sistema -incluyendo como sistema a las personas y a las organizaciones- tiene una historia de cambio estructural. En esta historia, todo sistema parte con una estructura inicial y nace en un determinado medio. Dicho medio o contexto tiene, a su vez, su propia dinámica estructural que es operacionalmente distinta. Este es un punto crucial. Como observadores, distinguimos un sistema de su medio o contexto y podemos caracterizar a cada uno en función de su propia organización interna. Al operar de esta manera, hemos optado por distinguir dos estructuras que pueden ser consideradas -sólo operacionalmente- como independientes una de la otra, pero entre las cuales se da una necesaria congruencia estructural (adaptación) o si no el sistema desaparece. Esto, en concreto, significa que cuando se produce un cambio en el contexto, ello no obliga un cambio en el sistema interno. Tal cambio se produce si -y sólo si- la estructura de ese sistema interno lo permite. Es el sistema, es decir su estructura interna, lo que determina cuáles serán los efectos de cualquier cambio en el contexto. Estamos refiriéndonos al concepto de “gatillar” un efecto, que ya mencionamos. Ejemplificando en el tema que nos interesa. El aparato del Estado puede cambiar de estructura, de forma, incluso de contenido -sus objetivos por ejemplo-, pero ese cambio no va a determinar de manera inmediata un cambio en el funcionamiento de las organizaciones reales pre-existentes. Sólo serán las condiciones internas de esas organizaciones las que vayan definiendo su propio cambio, a partir del cambio ocurrido en el contexto.

En términos de la capacitación de adultos, las transformaciones que se van a producir -si es que logramos que se produzcan- son sólo gatilladas por la capacitación, pero quedan determinadas en su estructura, en su contenido, en su forma, tanto por la estructura mental de cada una de las personas involucradas como por la manera en que esas personas se relacionan entre sí y con la práctica. Ello implica que poner en marcha un proceso de aprendizaje en una organización exige no sólo la preocupación por el diseño de los programas sino, además, una preocupación por las condiciones del medio en el cual los nuevos conocimientos deberán operar.

Y si miramos el proceso desde el punto de vista de la persona, lo mismo ocurre con el medio: una persona puede ser la fuente de los cambios que se operen en aquél, quien intente gatillarlos, pero no los determina; eso lo hace la propia estructura interna del medio. En otras palabras, el ser humano puede impulsar cambios en el medio pero lo que efectivamente ocurrirá en ese medio dependerá de su potencialidad estructural, de lo que el medio puede o está en capacidad de dar.

Es, en el fondo, la recuperación de un antiguo concepto de la filosofía griega, de la dialéctica: son condiciones internas, que la dialéctica identifica como contradicciones, las que determinan cuándo y en qué dirección cambia un fenómeno; el estímulo externo es sólo una condición que desencadena el proceso. Como dicen Maturana y Varela (1984): la estructura obliga.

3.2. El aprendizaje en los adultos

En general, existen dos grandes motivaciones que mueven a un adulto a iniciar un proceso de aprendizaje. Se puede aprender para comprender, para explicar, para interpretar una realidad. Es lo que hacen los académicos, los teóricos, cuyo objetivo es el desarrollo del conocimiento en sí mismo. Pero hay quienes aprenden con el objetivo de transformar la realidad. Ciertamente, para transformarla es necesario conocer cómo opera esa realidad. Pero el punto de observación de quien aprende por uno u otro motivo es muy distinto. Y para quien intenta profundizar en la naturaleza del proceso de aprendizaje, tener claro cuál es la perspectiva de observación es relevante.

Hecha esta distinción, veremos cómo opera el proceso de aprendizaje en los adultos.

El mecanismo de transformación implícito en el proceso es, fundamentalmente, el mismo para el niño, el adolescente o el adulto; en todos los casos, el aprendizaje es siempre la transformación de algo que existe ya al comienzo. La especificidad del aprendizaje en los adultos hay que buscarla más bien en las condiciones, en los factores que se ponen en juego y que pueden afectar el proceso de aprendizaje.

Cuando un adulto se capacita lo hace, fundamentalmente, para mejorar sus prácticas de trabajo; y trabajo es transformación de la realidad. Cuando un adulto se capacita lo hace para modificar la relación que él tiene con su quehacer, con las herramientas técnicas que utiliza y con las personas con las cuales se relaciona en ese quehacer. De tal manera que aquí hablaremos de un aprender para transformar; entendiendo, claro, que esta dicotomía es sólo metodológica.

Otro elemento importante a considerar es que el aprendizaje de un adulto en situación de formación se inscribe, normalmente, en el marco de un proyecto o de un programa de acción. Ello implica, por lo tanto, que el proceso se desarrolla inmerso en una secuencia de acciones sistemáticas que apuntan a determinados objetivos. En este sentido, el proceso de formación de una persona que trabaja se plantea como el análisis crítico de los procesos de trabajo en los que está inmerso. Ello exige que la formación permita al participante poner distancia entre él y su trabajo. Todo esto significa concebir la formación del adulto como la generación de espacios donde se experimenta intelectualmente y donde se da una mirada crítica sobre la realidad y el quehacer. Pero, además, los objetivos no pueden quedarse a nivel de la teoría. Si deseamos cambiar mapas cognitivos es porque deseamos cambiar las prácticas de trabajo actuales del adulto. De allí la importancia de mantener como preocupación central la relación teoría-práctica en el diseño de los programas de formación de adultos.

Pienso que la función de capacitación y desarrollo puede recoger al menos tres grandes ideas matrices que se derivan directamente de lo que hemos analizado respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en general y en los adultos en particular.

En primer lugar, para que se dé un cambio efectivo en el comportamiento, las personas capacitadas deben darse cuenta o tomar conciencia de que siempre -sea cual sea el lugar que ocupan en una organización de trabajo- disponen de un espacio en el cual tienen posibilidades de decidir, de escoger opciones; por lo tanto, siempre existe un ámbito de auto-responsabilidad. La capacitación debe posibilitar este darse cuenta y entregar las herramientas que les permitan identificar ese ámbito de auto-responsabilidad y actuar en él consistentemente.

En segundo lugar, hay que diseñar metodologías pedagógicas que den cuenta del hecho de que los saberes no se “aportan” desde afuera. Por el contrario, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe constituirse en un diálogo, no puede concebirse “para” el educando sino “con” él. Ello significa tratar al educando como sujeto y no como objeto del proceso.

En tercer lugar, hay que organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera tal que resulte un espacio que se parezca a la realidad laboral cotidiana del adulto, donde se trabaja una tarea común, se transforma algo para ser utilizado. Constituirlo en un lugar donde se integran experiencias y vivencias, en el que se busca la coherencia entre el hacer, el sentir y el pensar, trabajando cada dimensión en relación con la tarea. En otras palabras, constituirlo en un lugar de co-aprendizaje, donde todos sus participantes construyen socialmente conocimientos y valores, desarrollan habilidades y

actitudes, a partir de sus propias experiencias. Aparte de constituirse en un espacio de enseñanza-aprendizaje para el adulto, las actividades de capacitación también pueden constituirse en un espacio en el cual los miembros de una organización de trabajo profundicen el conocimiento que se tiene de dicha organización o de los procesos de trabajo que allí se dan. En otras palabras, puede transformarse en un espacio de reflexión colectiva en el cual la organización se piensa a sí misma.

4. La capacitación como instrumento de cambio

No perdiendo de vista lo expuesto respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje, intentaremos ahora enfocar la capacitación desde la perspectiva de la estrategia de los recursos humanos, como una de las funciones de la gestión de personal y con una mirada más convencional.

Señalemos, como lo podríamos encontrar en algún manual de administración de personal, que la capacitación trabaja con una materia prima que son los saberes y los conocimientos. Pero recordando siempre que los conocimientos tienen como sustento determinados datos u observaciones que son susceptibles de integrarse en diversos ámbitos tanto de las personas como de las organizaciones. En ambos casos se articulan en espacios diferentes. Unos son conocimientos y saberes personales, los otros son conocimientos y saberes organizacionales. Pero en conjunto podríamos concebirlos como un fluido de sentidos y significados socialmente producidos en los que están insertos los individuos y las instituciones.

La materia prima de la capacitación es ese fluido, pero que no constituye un simple material dado, acotado, que se transfiere de unos a otros como una moneda. Se trata de un fluido pleno de múltiples sentidos para cada uno de los actores que participan en el proceso de capacitación, quienes reciben y transforman “contenidos” a partir de un mundo de referencias propio. Ese fluido constituye un capital cultural que puede enriquecerse y ampliarse permanentemente, pero también puede caer en desuso y perderse.

En este punto conviene detenerse en un concepto que considero central. Me refiero a la relación entre las personas y las organizaciones. El comportamiento individual no depende sólo de una serie de condicionantes psicológicas; también depende de las condiciones que el medio genera para que determinadas conductas se manifiesten. Esto significa, para efectos de la capacitación, que no basta con diseñar programas que actualicen los saberes y conocimientos de los miembros de la organización. Para que dicho proceso de aprendizaje se traduzca en logros concretos, la propia organización tiene que ser capaz, como tal, de implementar condiciones para ello.

Tener conciencia de esta particularidad de los conocimientos y saberes y su proceso de transmisión es la precondition para un trabajo de capacitación que vaya más allá de la transmisión de saberes descontextualizados y desintegrados que pareciera más bien alienar hoy a las personas, en un mundo que se caracteriza por un bombardeo agobiante de información.

A partir de la valoración estratégica de los conocimientos y saberes como gatilladores del desarrollo personal e institucional, los actores directos del proceso de capacitación: relatores y alumnos, directivos y planificadores de la capacitación, debieran partir por analizar el tipo de saberes que se pondrá en juego en los diferentes programas para ir más allá de la simple transmisión de saberes y ubicarse en el plano de la transformación efectiva de la conducta de las personas y del funcionamiento de la organización.

En otras palabras, se trata de colocar los contenidos de la capacitación en el marco de la organización en la cual serán operados, lo que permite el logro de resultados sinérgicos (efectos finales superiores a la suma de conocimientos) a partir de los elementos convencionales disponibles.

En definitiva, se trata de transformar la capacitación en una forma de intervención organizacional.

Esto significa que lo que podemos esperar de la función de capacitación es que su objetivo real sea el de lograr que al capacitar “pasen cosas”, tanto a nivel de las personas como de la organización.

Sólo entendiéndola así podemos aspirar a diseñar una capacitación que se transforme efectivamente en una herramienta de transformación organizacional.

Como tal, la capacitación debiera plantearse objetivos a dos niveles: de las personas y de la organización.

4.1. Objetivos a nivel de las personas

A este nivel, de acuerdo a todo lo que hemos analizado respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, recordemos que éste se produce en la medida que hay cambios concretos en la conducta de los individuos.

La naturaleza de las organizaciones de trabajo, hasta hace muy poco tiempo y en especial las organizaciones del mundo público, han generado un cierto perfil de comportamiento laboral que se podría caracterizar como burocrático. Y este comportamiento es uno de los elementos que se ha levantado sistemáticamente como barrera para producir los cambios organizacionales que exige la realidad competitiva de hoy.

Qué tipo de comportamiento laboral es el que ayuda a lograr los objetivos de eficiencia y adaptación en las organizaciones actuales es lo que intentaremos perfilar.

En primer lugar, podemos hablar de una conducta de compromiso con la misión y los valores de la organización; esto significa un primer nivel de simple conocimiento de esos objetivos para luego avanzar hacia una etapa en que las personas hacen suyos esos objetivos. El nivel óptimo se produce cuando las personas no sólo hacen suyos esos objetivos, sino que tienen plena conciencia del aporte que hacen con su trabajo para lograrlos.

En segundo lugar, podríamos mencionar la capacidad de auto-exigencia y auto-responsabilidad para llevar adelante ese compromiso. Ciertamente, las personas pueden tener muy claros los objetivos de la organización y el aporte a su logro, pero puede prevalecer en ellos la tendencia a centrarse más bien en lo que hacen los otros que en una mirada autocrítica a su propio comportamiento. La tendencia a responsabilizar a los demás por las cosas que suceden -especialmente si son negativas- es algo que todos podemos observar como una tendencia actual. Mientras más compleja es la realidad -y vaya si hoy lo es- resulta más difícil a las personas percibir que siempre hay un espacio dentro del cual cada uno puede actuar autónomamente y dentro del cual son responsables. La capacitación debería facilitar a las personas el desarrollar la conciencia de esa posibilidad y darle los instrumentos para generar la capacidad de auto responsabilizarse.

En tercer lugar, la velocidad de los cambios exige hoy -y esto a todo nivel, no sólo al de quienes ejercen los cargos directivos- un cierto grado de creatividad y una capacidad de innovar mucho mayor que la exigida por un contexto más estable y menos complejo. Esto, a su vez, va acompañado de una actitud proactiva frente al trabajo; de la capacidad de actuar con autonomía y de tomar decisiones cuando ello es necesario; y de asumir riesgos, también cuando se hace necesario.

En cuarto lugar, hablaremos de la conveniencia de crear las condiciones para que cada trabajador perciba que su desarrollo personal va ligado al desarrollo de la organización, y que lo esencial es su aporte concreto a los objetivos de esa organización y no el mero cumplimiento formal de una serie de tareas predefinidas. Pero además, y aquí una vez más la capacitación debería jugar un rol decisivo, resulta altamente positivo en este sentido, que las personas comprendan la sinergia que encierra el efectivo trabajo en equipo. Ello implica sacar al individuo de la actitud de “tener como referencia su metro cuadrado” y entender a cabalidad que romper esa tendencia significará un plus para todos.

Todos estos rasgos de comportamiento perfilan un tipo de conducta laboral que bien sabemos no es la más frecuente, especialmente en la administración pública. Y es destacable que dichos rasgos no se relacionan exactamente con los conocimientos técnicos, aquellos que son específicos de cada función. Una persona puede ser una fuente inagotable de conocimientos técnicos y al mismo tiempo puede ser una persona cuyo aporte a la organización es escaso. Incluso, a veces, es un obstáculo para su

pleno desarrollo. Este tipo de conducta se relaciona con un aspecto psicológico de cada persona que cada día cobra mayor importancia en las disciplinas que se ocupan de este tipo de problemas. Me refiero a la inteligencia emocional. Son las condiciones propias de este elemento las que se encuentran en la base de un perfil de conducta laboral como el que describimos. Por lo tanto, la capacitación debe incluir este aspecto en sus programas. Hablamos de la incorporación de procesos de enseñanza-aprendizaje que configuran lo que algunos denominamos “capacitación blanda”.

Ligado a lo anterior, evidentemente la capacitación relacionada con la incorporación de los saberes técnicos propios de las funciones organizacionales sigue siendo fundamental. Lo importante es que, desde el punto de vista del comportamiento laboral eficiente, esta dimensión de la capacitación también requiere de una nueva visión. Por las condiciones que hemos descrito, la capacitación técnica debe dar cuenta de algunos requisitos que son básicos:

- Cada saber técnico que se incorpora debe ser debidamente contextualizado en relación con el conocimiento organizacional.
- Es importante mantener siempre al menos un mínimo nivel de análisis crítico.
- Es básico relacionar permanentemente la teoría o la tecnología con la práctica concreta del trabajo. Y este proceso debe ser en lo posible un trabajo colectivo de los alumnos y el profesor.
- Es conveniente trabajar con los alumnos el tema del carácter permanentemente transitorio del conocimiento y ponerlo siempre en la perspectiva del crecimiento estratégico de la organización.

Tomando en consideración lo expuesto, diremos que el área de recursos humanos en general, debe plantearse dos grandes objetivos como aporte específico a la gestión global de la organización: por un lado, la constante preocupación tanto por mantener un clima organizacional adecuado como por desarrollar instrumentos para una permanente adecuación de la cultura organizacional a los cambios en el contexto; y, por otro lado, debe tener siempre la mira puesta en lograr niveles adecuados de eficiencia operativa y satisfacción laboral. Y la capacitación, en tanto función de la gestión de personal, debe diseñar sus acciones y programas teniendo en vista esos dos grandes objetivos. Algo así como la generación de las condiciones subjetivas -conocimientos, habilidades, actitudes, motivaciones, conductas- para el éxito de la organización.

4.2. Objetivos organizacionales

Rescataré aquí un concepto que me parece encierra con mucha riqueza las condiciones que la compleja y cambiante realidad de hoy exige de las organizaciones, tanto públicas como privadas, y que la capacitación puede ayudar a generar. Hablamos del concepto de “organización que aprende”. Lo que se quiere decir con este concepto es que, para hacer frente al problema del cambio continuo, las organizaciones de hoy deben tener, como condición de eficiencia, la capacidad de un proceso de adaptación continua. Dicho de otra manera, la organización debe crear las condiciones para que el aprendizaje individual se traduzca en una contribución al desarrollo organizacional.

Para lograr esa capacidad de adaptación deben asegurarse algunas condiciones de funcionamiento organizacional que la práctica ha demostrado como convenientes. Veremos cuáles son.

En primer lugar, y a nivel de las personas, es necesario estimular su aprendizaje continuo; pero con esto no estamos haciendo referencia sólo a la necesidad de desarrollar de manera continua y sistemática los programas de capacitación, sino que nos referimos también, y de manera importante, a la necesidad de asegurar otros elementos de la gestión de personal que también estimulan el aprendizaje individual, tales como un adecuado tipo de liderazgo que dé lugar a la reflexión y a la creatividad, y sistemas de recompensa que aseguren una relación directa y transparente entre el rendimiento de cada uno y la recompensa -sea ésta en dinero o no-, de manera tal que exista un estímulo real para el aporte individual.

En segundo lugar, es vital que el trabajo en equipo se transforme en la forma habitual de trabajo en el seno de la organización. Está claro que sólo el trabajo conjunto posibilita el intercambio de

conocimientos y experiencias y en esa medida permite aumentar la efectividad para aprehender los cambios del contexto y, por lo tanto, la necesidad de responder con cambios internos.

En tercer lugar, es relevante que al interior de la organización se construyan permanentemente espacios de reflexión colectiva que impliquen un alto en el trabajo cotidiano y en los cuales se puedan lograr dos objetivos esenciales: en primer lugar, analizar de manera crítica los procesos técnicos de trabajo de manera tal que se logre su adecuación y perfeccionamiento permanente, y en segundo lugar, socializar nuevos valores, nuevas visiones del trabajo y descubrir nuevos equilibrios entre las necesidades del individuo, de la organización y las demandas del entorno.

Por último, es necesario que la relación entre la organización y su contexto -hablamos de otras organizaciones, de los clientes o usuarios, del ámbito de lo político y de lo económico, etc.- se transforme en una preocupación real y permanente para todos los miembros de la organización. De esa manera se puede lograr que dicho contexto llegue a formar parte integrante de los procesos de aprendizaje que se dan al interior de la organización.

El diseño de una organización con estas características, obviamente, no es directamente la responsabilidad de la unidad de capacitación. Se relaciona con todas las unidades encargadas del diseño organizacional. Pero la capacitación puede aportar mucho en esta dirección. A nivel de las cuatro condiciones que mencionamos, existen herramientas que la capacitación puede implementar. Hablamos de actividades, talleres, seminarios, etc. que utilizan metodologías que permiten reforzar el trabajo en equipo, la actitud proactiva y creativa en el trabajo, formas de liderazgo que garanticen las condiciones que señalábamos y la preocupación permanente de las personas por lo que ocurre en el contexto en que están insertas.

Yo iría más allá. Pienso que la capacitación puede -y quizás debe- transformarse en una recompensa en sí misma que sirva como estímulo para desarrollar las conductas individuales y colectivas que hemos estado describiendo.

Resulta obvio que ello implica un cambio en la percepción que los altos ejecutivos tienen sobre la capacitación. En la actualidad, especialmente en los países en desarrollo, la mayoría tiende a ver la capacitación como un gasto y no como una inversión. Ciertamente es que a nivel del discurso se puede observar lo contrario. La importancia de la capacitación ha sido reconocida largamente e incorporada a cualquier intervención que se relacione con la modernización u otros conceptos. Pero en la práctica, los recursos que las empresas y organizaciones destinan a los programas de capacitación siguen estando muy lejos de lo que sería conveniente. La razón es obvia: los resultados de la capacitación no se pueden observar de manera inmediata; más aun, es difícil evaluarlos "objetivamente" dado que su resultado final, que es el cambio conductual, también es el resultado de otras muchas variables que entran en juego. En muchos casos la capacitación permite generar condiciones que, a su vez, son las que dan origen a esos cambios. Pero para quienes toman las decisiones no resulta fácil percibir esa relación y por lo tanto, frecuentemente, no se dan cuenta del rol que pudo haber jugado la capacitación.

6. Conclusión

En la medida que la función de capacitación y desarrollo del personal sea entendida y practicada como un instrumento de intervención organizacional, puede transformarse en un apoyo importante y real para orientar los procesos de cambio que, a su vez, permitan una eficaz adaptación de la organización a las exigencias del entorno. Sin embargo, si esa es la intención, es necesario que su diseño y la elaboración de los programas se realicen sobre la base de una profunda concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje que operan tanto a nivel personal como colectivo, y que constituyen el verdadero sustento del cambio organizacional.

Bibliografía citada

Argyris, Chris (1993), *On Organizational learning*, Cambridge, Blackwell Publishers.

- Drucker, Peter (1996), *Administración y futuro*, Editorial Sudamericana.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1984), *El árbol del conocimiento*, Editorial Universitaria.
- Motta, Paulo Roberto (2003), “Ansiedad y miedo en el trabajo: la percepción del riesgo en las decisiones administrativas”, en *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, N° 25, Caracas.
- Robbins, Stephen (1994), *Comportamiento organizacional*, México, Editorial P.H.H.
- Senge, Peter (1992), *La quinta disciplina*, Buenos Aires, Editorial Paidós.