

Segunda Parte
**LOS TEMAS CRÍTICOS Y LOS
DESAFÍOS PENDIENTES**

Educación de adultos y formación para el trabajo en América Latina: incidencia y posibilidades en los sectores de pobreza

Enrique Pieck Gochicoa¹

INTRODUCCIÓN

Si bien el afán de vincular la educación con el trabajo constituye una preocupación que data ya de varias décadas, hoy este énfasis ha cobrado matices particulares de cara a una realidad donde la población que vive en condiciones de pobreza es cada vez mayor y cada día más pobre. Ello ha llevado a organismos nacionales e internacionales a poner un acento especial en la urgencia de generar programas orientados a la vida productiva, con objeto de que estos puedan constituir mecanismos de sobrevivencia e integración social y laboral de las grandes mayorías pobres que caracterizan a gran parte de los países latinoamericanos. Hoy en día, existe tanto la preocupación de la educación de adultos (EA) por hacer de sus programas alternativas relevantes que respondan a las necesidades que enfrentan los sectores de pobreza, como de los institutos de formación para el trabajo (IFT) por idear estrategias que permitan llegar e impactar a sectores generalmente desatendidos dentro de la clientela propia de sus programas.² Se percibe la urgencia de ofrecer opciones educativas que tengan un sentido práctico para la vida que enfrentan estos sectores.

Una de las críticas más frecuentes respecto de la educación de adultos es su falta de efectividad para contribuir al mejoramiento de los niveles de vida de la población que habita en las zonas marginadas, destinataria propia de este campo de la educación. Los éxitos de algunos programas de alfabetización e instrucción básica resultan insuficientes

¹ El Colegio Mexiquense, A. C.

² En una investigación sobre experiencias de postalfabetización y trabajo en varios países de América Latina, se resalta una tendencia de los programas tradicionales de capacitación profesional a irse adecuando a la realidad de la economía informal y, en el caso de los proyectos de desarrollo comunitario o regional, a incorporar actividades productivas como parte del quehacer del programa (Schmelkes, 1988a: 85).

ante una realidad que exige otro tipo de respuestas. Existe actualmente un cuestionamiento generalizado a las actividades de educación de adultos que no estén vinculadas con el trabajo productivo (UNESCO/UNICEF, 1994). Asimismo, en el contexto de crisis económica y desempleo que se vive en la mayoría de los países, resulta claro que el eje central de dicha educación deberá relacionarse con las actividades productivas de las personas. El reto para la EA es enorme, a la luz de innumerables experiencias fracasadas y de una trayectoria que ha priorizado la alfabetización y la educación básica por encima de lo productivo. La capacitación para el trabajo permanece como el área menos atendida dentro de su campo (García Huidobro, 1986).

Por su parte, las experiencias de formación para el trabajo, al priorizar la articulación con el mercado formal, han tendido a dejar de lado a diversos segmentos de población (particularmente los habitantes de zonas marginadas) y a olvidar aspectos educativos (fundamentalmente estratégicos y metodológicos) que podrían contribuir sustancialmente al impacto de los programas e incidir en el desarrollo más amplio de las personas y de las comunidades.

El objetivo de este documento es situar a la educación de adultos y a la formación para el trabajo de frente a un escenario de crisis económica severa que incide día tras día en el desempleo y empobrecimiento de amplias capas de la población. Este objetivo se deriva de una problemática particular: el divorcio añejo entre ambas prácticas educativas. Es decir, ni la educación de adultos ha mostrado un interés real por ofrecer programas de capacitación para el trabajo a la población joven y adulta de los sectores pobres, ni por su parte los institutos de formación técnica y profesional han contemplado mayormente dentro de su actividad la canalización de programas que atiendan necesidades específicas de estos sectores. Continúan las viejas prácticas de disociación entre la educación regular y la educación de adultos (Weinberg, 1994: 217). Pareciera haber un intersticio sin responsable entre ambas estrategias educativas –una tierra de nadie– que deja sin atención en el campo de la capacitación para el trabajo a los grupos marginados de la sociedad; es el resultado de la contraposición entre una educación para los pobres y una educación para el desarrollo, entre una lógica tradicionalmente orientada a la sobrevivencia y al asistencialismo y otra cuya naturaleza y razón de ser es el trabajo. Ello conduce a la formulación de una serie de preguntas, tales como: ¿en qué medida estrategias educativas con armaduras racionales aparentemente distintas se pueden complementar?, ¿quién se encarga pues de la capacitación a los sectores pobres?, ¿pueden ambos programas aprender el uno del otro?, ¿cómo lograr una conjunción de actividades de forma que los sectores marginados de la sociedad puedan contar, en muchos casos por primera vez, con alter-

nativas educativas reales que les permitan enfrentar sus necesidades económicas cotidianas y con mejores oportunidades de empleabilidad en el dinámico mercado formal del trabajo?, ¿en qué medida perspectivas y metodologías propias de la educación de adultos pueden resultar útiles para las experiencias de formación para el trabajo?, ¿cómo fortalecer y promover la actividad de cada una de estas modalidades en los sectores de pobreza? Éstas son algunas de las inquietudes a las que pretende responder este documento.

Se han considerado en el análisis tres apartados principales, precedidos del señalamiento de algunos puntos de partida que tienen por objeto situar el examen que nos proponemos. En el primer apartado se mencionan ciertas perspectivas que nos han parecido importantes en torno a la preocupación de una educación de adultos vinculada con el trabajo, así como sobre la apertura de los institutos de formación para el trabajo hacia el sector social. En el segundo, se destacan diversas experiencias en ambos campos educativos con objeto de mostrar la manera en que la formación para el trabajo se incorpora en cada uno de los programas. Finalmente, a la luz de los planteamientos del primer apartado y de las reflexiones recogidas en el análisis de las diferentes experiencias, se derivan una serie de lecciones sobre la forma de fortalecer y complementar ambos campos.

Es importante señalar que el documento no pretende responder a una inquietud que data ya de varios años; más bien intenta aportar reflexiones para abonar un camino que tarde o temprano habrá que recorrer, so pena de excluir permanentemente a los sectores en desventaja de los alcances de una educación que responda efectivamente a sus necesidades, que les permita integrarse al desarrollo social, económico y político, y ser los protagonistas de sus propias estrategias.

Los puntos de partida

Ha parecido conveniente la consideración de algunas premisas básicas con objeto de precisar el ámbito en el que se sitúa el análisis:

a) **La ausencia de la capacitación para el trabajo en los sectores de pobreza, particularmente en las áreas rurales.** En el ámbito de la educación de adultos, los programas se han caracterizado por dar una mayor importancia a las áreas de alfabetización y educación básica, relegando la promoción de opciones educativas vinculadas con el campo del trabajo y las actividades productivas. Sus programas han sido canalizados con criterios de asistencia social y sobre la base de políticas remediales despreocupadas de generar vínculos significativos con posibilidades reales de mejoramiento económico.

La actividad que desarrollan las instituciones gubernamentales (responsables de la oferta mayoritaria) se ubica fundamentalmente en el campo de las experiencias de educación no formal. Se lleva a cabo a través de numerosos programas de desarrollo de habilidades domésticas y para la práctica de actividades menores de autoempleo, lo que en algunos países se incluye dentro del área de la educación comunitaria y que se desarrolla a través de instituciones no necesariamente relacionadas con el sector educativo (Schmelkes y Kalman, 1996; Pieck, 1996). Estos programas, a pesar de que en ocasiones se denominen como programas de capacitación para el trabajo, distan mucho de serlo; a lo más contribuyen al desarrollo de un autoempleo modesto (Pieck, 1991). Las razones se encuentran en la naturaleza de los talleres, la marginalidad de sus credenciales y en una lógica de corte remedial que no pretende articulaciones con la estructura formal del empleo, ni vínculos con el desarrollo social y económico de las comunidades. Conviene apuntar aquí la mención que hace B. Edwards sobre lo que implica la vinculación educación-trabajo:

“Una experiencia innovadora que vincula la educación y el trabajo es aquella que intenta, desde la acción de aprendizaje, transformar las relaciones y el contexto social de los participantes, mediante la puesta en marcha de propuestas en los campos de la currícula, la pedagogía y la evaluación. Estas experiencias apuntan al desarrollo del ser humano y estimulan el pensamiento creativo y participativo. Se realizan a través de procesos que se van perfeccionando en la práctica, a partir de una investigación participativa y reflexiva sobre las necesidades cotidianas de los sujetos.” (Edwards, 1993: 13)

Son regularmente las ONGs las que desarrollan experiencias educativas vinculadas al trabajo orientadas a los grupos marginados: jóvenes y adultos en el campo y en el sector informal de la economía. Se trata de experiencias, muchas de ellas exitosas, a cargo de asociaciones civiles, religiosas y grupos populares que parten de principios, metodologías y estrategias diferentes a aquellos de las instituciones gubernamentales; se tiene en cuenta fundamentalmente la participación de la gente, la consideración de los contextos y necesidades locales, y una estrategia educativa que trascienda en términos del desarrollo social y económico de las comunidades. Lamentablemente estas iniciativas constituyen casos aislados.

Por su parte, las experiencias de formación técnica para el trabajo, particularmente en el medio rural, han tenido una presencia discontinua y desigual. En muchas ocasiones son organizadas por instituciones que

se ubican en el sector agropecuario, sin encontrarse insertas en el marco de una estrategia de desarrollo rural global ni presentar articulaciones con el mercado del empleo (Gajardo, 1984). Es el caso de muchos programas de extensión agrícola y desarrollo rural que se llevan a cabo con una racionalidad eminentemente técnica y sin coordinación con un proyecto educativo que contemple el desarrollo de la comunidad. Ejemplo de ello es el programa implementado en México por la Dirección General de Educación Técnica Agropecuaria (DGETA), cuyas estrategias se basan en la detección de necesidades de capacitación que se derivan de las actividades económico-productivas que ocupan a la gente en las comunidades. El programa promueve una capacitación técnica en el trabajo, no obstante se carece de un programa educativo integrador de las actividades que realiza la institución.

Existen a su vez programas de capacitación técnica en el nivel medio básico, tales como los Centros de Capacitación Técnica Industrial (CECATI) en México, cuya actividad se localiza fundamentalmente en los centros urbanos y con presencia poco significativa en las poblaciones rurales y aisladas. Son más bien programas fuera del sector educativo los que proveen cursos de formación vinculados con el trabajo. Es el caso de diversas instituciones gubernamentales en las áreas de trabajo, salud, turismo, desarrollo económico, etcétera, que atienden distintas necesidades de capacitación de grupos con los que entran en contacto en el transcurso de sus programas; sin embargo, esta práctica resulta marginal al constituir tan sólo un complemento al giro propio de la institución.

Los IFP orientan tradicionalmente sus programas hacia el mercado estructurado del empleo en el sector formal. Cuando dirigen su actividad a los sectores de pobreza lo hacen por lo general a través de cursos técnicos –similares a los programas de educación no formal comunitaria–, que ofrecen perfiles de salida inferiores a sus centros formales de capacitación. Los IFP que cuentan con iniciativas exitosas destinadas a estos sectores representan casos aislados, tales como el INA en Costa Rica y el POCET en Honduras. De ellos se hablará más adelante.

De las consideraciones anteriores se puede concluir que los grupos más marginados de la sociedad no cuentan con opciones reales de capacitación para el trabajo. Ni la educación de adultos ha fortalecido esta actividad, ni los institutos de formación profesional se han orientado hacia estos sectores. En ambos casos, sin embargo, las excepciones marcan senderos posibles para futuras estrategias.

b) El campo de la educación de adultos en América Latina y en los países en desarrollo es inseparable de la realidad de pobreza que viven amplios sectores de la población. La educación de adultos, como

señala García Huidobro (1986: 58) se define por su relación con la pobreza. En este contexto los programas representan una respuesta ante requerimientos educativos estrictamente ligados a la satisfacción de necesidades básicas en los campos de la salud, vivienda, nutrición y trabajo, por lo que, en muchas ocasiones, constituyen una salida frente a una dramática situación social de pobreza y explotación (Latapí, 1986: 274). En esta consideración, las propuestas de la EA y la FP se ubicarán fundamentalmente en el espacio de estos grupos de población.

c) **Los sectores de pobreza no constituyen una población homogénea.** Se trata muchas veces de poblaciones aisladas y heterogéneas, con deficiencia o carencia de servicios básicos (agua potable, drenaje, electricidad, vivienda digna, infraestructura urbana, servicios educativos), con problemas y necesidades educativas diversas. Abarca a los grupos indígenas, campesinos, pequeños productores, al amplio espectro del sector informal urbano y rural en sus diferentes escalas (migrantes, población desempleada, jóvenes y adultos, varones y mujeres), con trayectorias educativas y laborales diversas. Conforman una población que se ubica estadísticamente en los sectores de pobreza y que se caracteriza por sus rasgos de exclusión social, económica y política. Su magnitud varía de país a país siendo por ejemplo en México del 41 por ciento en el medio rural y del 70 por ciento en Honduras. Como se ha señalado, constituye un sector de población en continuo crecimiento en el marco de políticas económicas que no han podido impedir su desarrollo y continua polarización, haciendo a nuestras sociedades cada vez más desiguales (Meyer, 1996).

d) **En los sectores marginados la educación guarda una estrecha relación con el trabajo.** El hombre aprende trabajando: “la realización misma de un trabajo específico se convierte en la fuente más segura de adquisición de conocimientos y habilidades y en una modalidad de capacitación para el trabajo” (Vielle, 1989: 103). Esta premisa, si bien está presente en el sector informal a partir de la realización de diversas actividades económico-productivas, muchas de ellas estrategias de supervivencia, se encuentra particularmente vigente en el medio rural por la relación cercana que guardan sus habitantes con el entorno físico y por el relativo control social de los medios de producción. Se trata de actividades capacitadoras que constituyen *praxis* inherentes al desempeño del trabajo, formas en que la persona se enfrenta al proceso productivo y arma sus mediaciones conceptuales frente al objeto de trabajo y frente a las relaciones de producción (Ibarra, 1986). Partimos pues en nuestro análisis de que la educación, como señala Weinberg (1994: 190 citando a Salazar Bondy), “es un hecho cultural que tiene su fundamento en el trabajo y, es este último, el medio por el cual el hombre transforma su espacio y construye su historia.”

e) El mundo del trabajo adquiere una especificidad propia que es la que define las características que deberá tener un programa que intente responder a las necesidades de formación que prevalecen en los diferentes espacios. En este sentido, **el trabajo adquiere un significado particular en los medios marginales**, especialmente en el medio rural, al estar estrechamente ligado a las características del contexto y al desarrollo de estrategias de sobrevivencia. Mientras el mercado formal de trabajo plantea demandas específicas al campo de la educación, en el terreno de la informalidad (en los sectores de pobreza) el mundo del trabajo guarda estrecha relación con la propia cotidianeidad de los sujetos. Bajo esta luz, la formación para el trabajo hace referencia más a las actividades productivas de la gente, o a aquellas otras realizables y que se desprenden de la naturaleza del contexto, que a la necesidad de capacitar para un mercado formal de trabajo o de dar respuesta a las exigencias propias del desarrollo tecnológico en la corriente de la modernidad.

f) Finalmente, es necesario precisar que el documento no aborda el problema de hacer presente la capacitación para el trabajo en la educación básica de adultos (EBA), entendida ésta como una subárea del amplio campo de la educación de los adultos que atañe a su incorporación y reincorporación en el sistema educativo formal. Si bien ésta constituye una de las grandes inquietudes hoy en día, el interés que nos guía es más el de **la necesidad de incorporar el trabajo productivo en el amplio espectro de la educación de los adultos y el de dar cabida a los sectores de pobreza dentro del quehacer de los institutos de formación profesional**.

LA RELACIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO EN LOS SECTORES DE POBREZA: UNA INQUIETUD PERMANENTE

La educación para los adultos y las necesidades económico-productivas de sus destinatarios

El interés por una educación vinculada a las necesidades sociales y económicas de los adultos se remonta en América Latina a las recomendaciones emanadas de la UNESCO desde 1940. De ahí surgió el impulso a la **educación fundamental** y al **desarrollo de la comunidad**, estrategias que destacaban la participación de los adultos, la necesidad de partir de sus intereses y de orientarse hacia la resolución de sus problemas sociales y económicos. Se tomaba así la realidad de los adultos como premisa metodológica de los programas (Castillo y Latapí, 1983). La educación no formal presentaba ventajas únicas al constituir una modalidad que permitía llegar a lugares aislados no atendidos por el sistema

educativo formal y dar respuesta a requerimientos particulares de las poblaciones marginales. En el contexto de México el programa de las Misiones Culturales representa una de las experiencias en que fue posible esta articulación entre lo educativo y el trabajo; la realidad social y económica de las comunidades fue la auténtica generadora de programas educativos en armonía con las necesidades e intereses de una población entonces inalcanzada y marginada por el sistema educativo formal.

El marco de pobreza que caracterizaba a muchos países en esos años no ha cambiado; en muchos de ellos las condiciones más bien se han agravado. Pareciera que la apuesta continúa vigente, de frente a una actividad educativa que no ha sabido dar respuesta amplia a la población que habita en zonas de pobreza ni se ha constituido en una estrategia que garantice el mejoramiento de sus niveles de vida. Señala La Belle (1986: 265) que, “dada la complejidad de la experiencia humana y la evidencia con que se cuenta hasta la fecha, el poder de la educación no formal para lograr tales beneficios sociales permanece como un artículo de fe”. Este desapego de la educación de adultos de las necesidades reales de los sectores marginales es descrito por P. Weinberg cuando señala que:

“Una llamativa desactualización de los contenidos curriculares ha alejado a la educación de adultos, de los intereses y prioridades a las que debe atender. De ahí que, entre los grandes ausentes de los programas y sus enfoques, están las prácticas laborales, la vida cotidiana, los aspectos organizativos y la participación de la comunidad en el concierto nacional.” (Weinberg, 1994: 216)

La insatisfacción en los resultados de la educación de adultos ha llevado recientemente a poner un nuevo énfasis en la urgencia de incorporar la formación para el trabajo en el desarrollo de los programas. De hecho, este interés se convierte en preocupación desde comienzos de la década del ochenta cuando se subraya la relación inseparable de esa educación con la situación de pobreza en América Latina, al igual que se toma conciencia de que el analfabeto es también un indigente, explotado y excluido (García Huidobro, 1986; Latapí, 1985; Nagel y Rodríguez, 1982).

La búsqueda hoy día de una educación vinculada con el trabajo coincide con los actuales cambios en la concepción de la educación de adultos que, de acuerdo con García Huidobro (1994), están influenciados por la Conferencia de Jomtien, la propuesta CEPAL-UNESCO y los aportes de las investigaciones sobre educación popular de adultos. Una nueva tendencia se está perfilando que apunta a la consideración de la perspectiva de los participantes –los destinatarios– por encima de la perspectiva institucional predominante hasta ahora, donde el aprendizaje se

subordinaba a los procesos de enseñanza. En los planteamientos de Jomtien se aprecia un interés por la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos y, algo importante, un interés por colocar la educación de adultos al mismo nivel que los otros sistemas de enseñanza; destaca la importancia de rescatar la centralidad educativa en ese sistema y de evaluar los resultados, es decir, el impacto y eficacia de los programas. La CEPAL, por su parte, resalta la necesidad de invertir en la formación de recursos humanos, de cara a un contexto de crisis social y económica que demanda de la educación procesos de democratización, transformación productiva y equidad. Finalmente, los énfasis de la investigación educativa apuntan ahora al rescate de la óptica del sujeto de la educación y con ello a la consideración de su contexto, necesidades, conocimientos y actividades. Pareciera un regreso (¿rescate?) a las premisas iniciales que guiaron el quehacer de la educación de los adultos en los años cuarenta y que condujeron a la puesta en práctica de estrategias que tuvieron sin duda su auge y también su decadencia, como es el caso del desarrollo de la comunidad. Muchas causas explican el relativo fracaso de aquellos programas;³ entre ellas está el que la comunidad nunca se convirtió en el protagonista principal, quedando las decisiones en manos de agentes externos en quienes residía la planeación del desarrollo. El hecho es que los programas parecen no haber alcanzado a los sectores marginados y hay que idear nuevas estrategias que den respuesta a sus necesidades. Para ello, el foco actual tiende a centrarse en ciertos requisitos: que los programas de educación de adultos sean de calidad, que tengan como eje el logro de una mejor calidad de vida y que se encaminen hacia un desarrollo deseado (*Ibidem.* 30).

Esto contrasta con la poca importancia relativa que han dado los gobiernos a la educación de adultos, hecho que ha incidido en la posición marginal que guarda en el sistema educativo de los países latinoamericanos (Schmelkes y Kalman, 1996). Resulta irónico, como señala Weinberg (1994), que la modalidad educativa a la que corresponde atender las necesidades de la marginación para lograr su incorporación al desarrollo nacional, sea la más postergada en términos de recursos para llevar a cabo su tarea.

En la reunión sostenida por el grupo de Ministros de Educación y Cultura del Grupo de los Ocho en 1988, durante la cual se elaboró el Proyecto Regional de Educación Básica de Adultos vinculada con el Trabajo Productivo, se recalcaron las insuficiencias de los servicios de educación de adultos y de su vinculación con la planta productiva. Como ideas orientadoras del proyecto se ponía atención en los grupos de población que se encuentran en situación crítica de pobreza en todas sus

³ Sobre este tema hay posiciones encontradas. Gajardo (1984: 96), por ejemplo, menciona que la práctica de la alternativa del desarrollo de la comunidad planteado durante esos años mostró la imposibilidad de generar un desenvolvimiento autónomo basado en la movilización de las fuerzas locales, las inconveniencias de la sectorialización del desarrollo, las falacias de una participación restringida a los márgenes de la vida comunal y la incapacidad de las organizaciones locales para transformar las estructuras que inhiben sus posibilidades de crecimiento.

dimensiones: económico-social, educativa, cultural y política. Se señalaba además la necesidad de promover un tipo de educación que generara acciones de formación **en** y **para** el trabajo productivo. La iniciativa es retomada por la OEA-PREDE para formular el Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo: prioridades 1995-2000 (ver OEA-PREDE, 1988).

A la luz de este breve recorrido, se puede concluir que el interés por una educación de adultos vinculada con el trabajo productivo no es nuevo, sin embargo hoy día cobra un énfasis renovado. Conviene aquí hacer mención de ciertos trabajos que ilustran esta preocupación y que se constituyen en referentes importantes en este campo.

Weinberg (1994:196-197), por ejemplo, señala que el carácter suplementario y remedial de los programas de educación de adultos se ve actualmente modificado por dos factores fundamentales que incidirán en su orientación y en las características que asuman: una demanda creciente por parte de una población –jóvenes y mujeres principalmente, de bajos recursos, con mínima escolaridad y sin experiencia laboral– que no se ha incorporado o que deserta de los servicios educativos regulares; y la necesaria incorporación de los jóvenes en términos de modernidad, de cara a un proceso no sólo de exclusión económica y social, sino también de índole cultural.

En el análisis se señala la importancia tradicional que los programas de educación de adultos han dado al componente educativo en detrimento de los aspectos técnico-productivos y de vinculación con el trabajo, lo que ha dejado poco espacio para demandas que se derivan del trabajo, de la producción, de la participación política y de la superación de la marginación e inequidad social. Se hace eco por tanto de la preocupación formulada en ocasiones por otros autores en torno al privilegio de la alfabetización y la educación básica por encima de programas que permitan responder a las necesidades de los sectores pobres de la sociedad y contribuyan al mejoramiento real de sus niveles de vida (García Huidobro, 1986). En este sentido, se resalta la preocupación tangencial de los programas por incorporar el trabajo productivo, donde la capacitación ocupacional se limita a aspectos meramente instrumentales, es decir, a la transmisión de habilidades, conocimientos y destrezas. Se señala la falta de interés por trascender más allá del curso mismo y abordar cuestiones vinculadas a la empleabilidad de los participantes, o bien a la promoción y fortalecimiento de sus actividades económico productivas (Weinberg, 1994; Pieck, 1991).

En opinión de Weinberg, una educación que contemple el trabajo productivo como eje central precisa elevar la calidad de sus contenidos y métodos con objeto de que éstos abran posibilidades a los participantes de aprender a aprender, a investigar y a trabajar. Es decir, una educa-

ción que promueva la creación de hábitos y actitudes que hagan viable su incorporación en procesos de educación permanente y les permitan adecuarse a los cambios que exige la modernización del aparato productivo. Resalta en estas consideraciones el impacto que tendría la naturaleza formativa de los programas de educación de adultos en la promoción de una cultura del trabajo productivo. De ahí que “la incorporación de esta dimensión –la cultura del trabajo y de la producción– en los programas de educación de adultos, puede llegar a constituir una herramienta de transformación profunda de los sistemas de producción y de los esquemas de organización del trabajo, superando a las prácticas ‘instrumentalistas’ y ‘productivistas’ de muchos programas de capacitación” (Weinberg, 1994: 201).

Desde una mirada diferente, se ha señalado la importancia de que la educación en el trabajo sea el resultado de las posibilidades, aspiraciones y limitaciones de los grupos marginales, grupos que poseen estrategias eficientes de comunicación y transmisión de conocimientos relacionados con los procesos de producción, las cuales son socavadas por las actividades de las pedagogías oficiales, por lo que es necesario aprovechar la energía y creatividad del sector informal rural y urbano (Posner, 1995). En este sentido, se destaca la importancia de reconocer que la pedagogía de los sectores informales cuenta con elementos útiles que, dada su disposición para la instrumentalidad y su adaptabilidad, pueden servir de sustento a un nuevo concepto de la relación entre educación y producción (*Ibidem*. 137). De ahí, la exigencia de que los programas de adultos incorporen aspectos productivos y vinculados con el trabajo –la necesidad de la capacitación– lleva a pensar en cómo cambiar el proceso de transmisión de conocimientos para que el aprendizaje se desarrolle en un ambiente pedagógico positivo, aspecto central hoy día.⁴

El ambiente de aprendizaje que se sugiere es el que se registra comúnmente en el ámbito de algunas experiencias de educación popular llevadas a cabo por distintas ONGs. En este tipo de prácticas, tan estrechamente ligadas a las necesidades y rasgos del contexto de los participantes, es común que los propios procesos de aprendizaje de la gente permeen e incidan en la estrategia pedagógica de los programas, un factor que podría ser decisivo en el impacto de las experiencias.

Con un acercamiento similar, se ha puesto énfasis en una educación de adultos centrada en el trabajo, partiendo de la necesidad de redefinir al sujeto de dicha educación en función de las actividades que realiza, es decir, desde la perspectiva del trabajo; de ahí que la educación de adultos en el sector informal deba ser ante todo capacitación (Vielle, 1995). Según este planteamiento, las demandas educativas de los trabajadores del sector se derivan del trabajo específico que ellos desempeñan y to-

⁴ El tema de la Quinta Conferencia Mundial sobre la Educación de Adultos de la UNESCO, en 1997, se centra justamente en el proceso de aprendizaje.

man sentido tan sólo en función de la actividad desempeñada. La capacitación representa una necesidad ineludible de supervivencia y un medio de superación en las tareas que realizan; constituye el primer motor *a priori*, motivante y movilizador de la educación de adultos y no, como se piensa a menudo, su complemento *a posteriori* (Vielle, 1995).

En esta urgente adecuación de los programas a las particulares necesidades educativas planteadas por los jóvenes y adultos que se encuentran incorporados –o que desean incorporarse– en actividades productivas, se ha señalado la importancia de que los programas contribuyan a esclarecer una noción de trabajo y productividad que responda a las mayorías (Cámara, 1994: 48). En este sentido, sobran ejemplos en que los sectores en desventaja han generado sus propias alternativas productivas –estrategias de sobrevivencia– de acuerdo con la dignidad que defienden, con sus propios recursos y poniendo en práctica conocimientos adquiridos en la trayectoria de la informalidad.

Siguiendo esta misma línea y en contra de una tendencia modernizante que hace nulos u obsoletos y subestima los conocimientos locales y tradicionales, y de un sistema que tiende a la exclusión de los sectores marginados, ha crecido el interés por desarrollar –¿reencontrar?– una nueva noción de alfabetización (¿*literacy*?) que rescate e incorpore saberes y habilidades que los sectores en desventaja se han visto obligados a generar para hacer frente a sus necesidades cotidianas de sobrevivencia. Se trata de un *know how* adquirido a través de diferentes trayectorias de vida, educativas y laborales (Gallart y otros, 1991), que resulta de gran utilidad para emprender diversas estrategias económico-productivas (Hautecoeur, 1996). Esta posición habla en pro de una revaloración del conocimiento y de las actividades locales y de la necesidad de políticas y programas que permitan dar cauce a este tipo de iniciativas (Hautecoeur, 1997).

Después de este breve recorrido cabe hacer una rápida mención de las diferentes posturas y preocupaciones a las que se ha hecho referencia:

- La ausencia de la capacitación para el trabajo en los programas de educación para los adultos.
- La preocupación por una educación de adultos vinculada a la vida productiva, emanada de los planteos de Jomtien, de la propuesta CEPAL-UNESCO, del proyecto PREDE-OEA y de los nuevos caminos emprendidos por la educación popular.
- La importancia de aprovechar la energía y creatividad del sector informal urbano y rural y de reconocer la utilidad de su pedagogía.

- La necesidad de redefinir al sujeto de la educación de adultos desde la perspectiva del trabajo y, en este sentido, de esclarecer una noción de trabajo que responda a las mayorías.
- La importancia de reencontrar una noción-estrategia de educación para los adultos que rescate el saber de los sectores informales.

Los institutos de formación profesional y su apertura al sector social

La trayectoria de las instituciones de formación profesional parece haber atravesado por tres etapas evolutivas (Weinberg, 1994: 202-203): una primera que se identifica con el adiestramiento de la mano de obra para ocupar puestos en el mercado de trabajo; una segunda, que se caracteriza por el acento en lo social, resultado de los índices de desempleo y marginalidad; y una tercera, que intenta equilibrar las dos anteriores y donde el énfasis se pone en la formación para el trabajo productivo. Este último cambio es importante en cuanto reconoce al aparato productivo formado por una heterogeneidad de unidades económicas, con condiciones de trabajo diversas, las cuales, por tanto, plantean variados requerimientos de formación para el trabajo. En esta orientación, el universo se amplía e incluye todo el rango de unidades productivas, desde las más desarrolladas tecnológicamente hasta las pequeñas microempresas ubicadas en el sector informal. Esta nueva lógica ha llevado a la necesidad de generar readecuaciones en los programas, proceso por el que atraviesan la mayoría de las instituciones de América Latina; se hace referencia a una nueva noción de trabajo productivo, concebido éste como un elemento dinamizador e integrador, y como un factor clave en la transmisión y circulación de los bienes y frutos de la modernidad (Weinberg, 1994).

De acuerdo con un estudio realizado por CINTERFOR-OIT (1990), la vinculación de las instituciones de formación hacia el sector social se empieza a generar en el umbral de los años setenta. Esta incursión en un espacio “no propiamente suyo” se da como resultado de dos factores: el reconocimiento de que la informalidad constituye un fenómeno interdependiente de la estructura económica y no un fenómeno aislado; y la creciente presión social ejercida por los sectores desfavorecidos para acceder a los servicios de las instituciones. Esta tendencia de apertura se dio en el marco de la tensión establecida por las esferas de acción de la UNESCO y la OIT, tensión entre una educación concebida en su sentido amplio, y otra más vinculada con la formación profesional (ver Leite, 1995). Los procesos de apertura se han ido mostrando, en el quehacer de los IFP en América Latina, con diferentes énfasis, enfocados hacia distintos segmen-

tos de población objetivo y basándose en las estrategias particulares de cada institución.

¿Cuál ha sido la vinculación real de las instituciones de formación profesional con los sectores desfavorecidos? A lo largo de dos décadas y media se han conocido una serie de experiencias destinadas a esos sectores. Sin embargo, pareciera que si bien estas experiencias existen, no constituyen una práctica general dentro de la actuación de las instituciones. Cuando se revisan las diversas iniciativas, se descubre una orientación general hacia la formación vinculada con la futura inserción de los participantes en el mercado formal del trabajo. Las incursiones de los IFP en el sector social se han caracterizado más bien por la extensión de talleres en actividades puntuales y con rasgos semejantes a los cursos comunitarios de los programas de educación no formal de adultos. La actividad capacitadora para los sectores de pobreza se deja por lo general en manos de otras instituciones, muchas de ellas ubicadas en ámbitos diferentes al educativo y que atienden marginalmente las necesidades de la población de bajos recursos y de la que se ubica en el sector informal de la economía. En la práctica de la educación no formal, los programas distan mucho de preparar a la gente para el mundo del trabajo y se encuentran poco vinculados con el desarrollo económico de las comunidades donde operan.

Quizá entre las pocas opciones con las que se cuenta en el medio rural, se encuentra el programa de unidades móviles de capacitación, utilizadas en diferentes países por diversas instituciones de capacitación técnica y formación profesional para llegar a las poblaciones aisladas. Sin embargo, estas alternativas no son consideradas prioritarias dentro de la actividad de las instituciones, por lo que su impacto es más bien ocasional y con poca cobertura. Las unidades presentan la desventaja adicional de no poder incluir toda la gama de talleres que se imparten en los cursos regulares.

Otra opción la conforman los centros de capacitación técnica en el nivel medio, tales como el programa de los CECATI en México. Algunos de estos centros se ubican cerca de comunidades aisladas y con índices altos de marginación; pero son los menos frecuentes y conllevan el problema ya señalado de que los cursos se encuentran desligados de las actividades e intereses de la comunidad. Programas de este tipo presentan gran similitud en cuanto a sus alcances con los de educación no formal desarrollados por los programas de educación comunitaria.

No obstante este escenario global, hay excepciones interesantes, como es el *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial* (SENAI) en Brasil, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Colombia y el Instituto

Nacional de Aprendizaje en Costa Rica, experiencias que serán comentadas en el siguiente apartado.

LAS EXPERIENCIAS DE VINCULACIÓN EDUCACIÓN - TRABAJO

El campo de la educación de adultos

Se ha señalado ya que en el campo de la educación de adultos las experiencias exitosas son desarrolladas generalmente por ONGs (asociaciones religiosas, grupos independientes), las cuales utilizan en su actividad estrategias y metodologías diferentes de las que se llevan a cabo en las instituciones gubernamentales. Se basan comúnmente en los principios de la educación popular y de la investigación participativa, a saber: el partir de la realidad y contexto de los participantes, de sus necesidades; el establecimiento de relaciones pedagógicas horizontales entre el equipo promotor y la comunidad; la incorporación de la participación de la gente en todas las fases del proceso; y la consideración de sus actividades y conocimientos para el desarrollo de proyectos sociales y económico-productivos.

Resulta importante la presencia del trabajo en muchas de estas experiencias, y su ubicación dentro de un proyecto amplio comunitario donde lo educativo constituye el rasgo definitorio del proyecto. En los programas desarrollados por ONGs el vínculo con las actividades productivas de la gente constituye un elemento central de su metodología. Ni lo educativo predomina, ni tampoco la capacitación técnica, entendida ésta como la simple transmisión de conocimientos y habilidades para la adquisición de destrezas específicas. El encontrarse inicialmente comprometidas e interesadas en el desarrollo social y económico de las comunidades en donde trabajan, las ha llevado a incorporar de una forma u otra actividades vinculadas con la capacitación para el trabajo como un medio de incorporar a la población (desempleada) en procesos productivos y contar con vías que permitan incrementar el nivel de vida.⁵ Experiencias de esta índole hay muchas en cada país; destacaremos algunas.

Una experiencia interesante es la emprendida por la comunidad de los sacerdotes salesianos en diferentes países latinoamericanos (ver Ramírez, 1996 y Alvarado y otros, 1996). Los programas que llevan a cabo, conocidos como **Centros Sociales Don Bosco**, ofrecen servicios de capacitación laboral a jóvenes provenientes de comunidades marginales. Los centros constituyen una ramificación social de los colegios de educación media vocacional que tradicionalmente operan los salesianos;

⁵ Resulta interesante observar que entre los resultados de la investigación coordinada por Schmelkes (1988a: 80), se destaca que la naturaleza de la institución, gubernamental o no, parece no tener relación con los logros e impactos de los programas.

de hecho utilizan la infraestructura de estos colegios aunque, en algunos casos, cuentan con infraestructura educativa en las propias comunidades donde se ofrecen especialidades diversas, entre ellas: ebanistería, metalistería, mecánica y electricidad.

El marco pedagógico está fundamentado en el paradigma salesiano de “capacitar al joven en forma integral para hacerlo útil a la sociedad productiva”. La formación se realiza mediante el trabajo y específicamente por el aprendizaje de un oficio sobre la base de programas que tienen una duración de dos años: en el primero, el alumno rota por los diferentes talleres y en el segundo, se prepara en una sola especialidad que es seleccionada por él mismo después de su paso por una empresa. Las actividades prácticas predominan en los cursos y se equilibran con un conjunto de materias relacionadas dirigidas fundamentalmente al manejo del lenguaje, a los componentes de educación para el trabajo y a la formación cristiana. Un factor importante es que los docentes son los mismos que enseñan en los colegios formales, por lo que cuentan con un nivel adecuado de formación y con un perfil supuestamente *ad hoc* para el trabajo que realizan (Ramírez, 1996).

Un ejemplo destacable de la experiencia salesiana es el Polígono Industrial Don Bosco (PIDB), que opera en El Salvador. Se trata de un proyecto comunitario cuyo propósito es propiciar el desarrollo económico-social de comunidades urbanas marginales a través de la creación de empresas cooperativas de trabajo asociado. La metodología se inicia con un programa de trabajo que intenta responder a las necesidades económicas de los miembros de las comunidades, con el objetivo de crear empresas autogestionadas que propicien fuentes de trabajo permanentes. Se partió de la creación de catorce empresas en diferentes áreas, por ejemplo: tapicería, panadería, productos de aluminio. El proyecto se apoya a su vez en un programa de capacitación técnica –la Escuela Taller– a través del cual se forma a los futuros nuevos socios para el desempeño de un oficio y para la participación cooperativista. Los alumnos acuden a la cooperativa en calidad de aprendices sin costo alguno; sin embargo, para subsistir, pueden contar con los beneficios generados por la producción de un día a la semana, beneficios que se distribuyen en forma de bienes o servicios que necesiten los participantes. Este proceso de capacitación puede llevar varios años hasta que se cumplan los requisitos mínimos para que se dé la transición de alumno a socio de la cooperativa.

El PIDB cuenta a su vez con un programa de educación formal que opera a través del Instituto Tecnológico Cooperativo en los niveles de educación secundaria, vocacional y medio superior. Funciona en horario nocturno para facilitar el acceso a los socios de las cooperativas. Dis-

pone también de un programa de asistencia técnica que opera en una cooperativa de servicios profesionales, a través de cuyos técnicos se hace viable el funcionamiento del PIDB como proyecto de desarrollo comunitario. El trabajo de esta cooperativa es eminentemente el apoyo a la gestión de las empresas asociadas, las que reciben asistencia –de forma colectiva e individualizada– en administración, finanzas, mercadeo y producción.

Puede señalarse otra experiencia que ha intentado vincular el trabajo en un proyecto educativo con sectores marginales: el planteamiento del **Centro de Estudios para el Desarrollo Rural** (CESDER) en México (Berlanga y Márquez, 1995). Se propone en él un modelo que trata de equilibrar la utilidad individual de la educación por un lado, con la necesidad de una práctica educativa liberadora que apunte hacia la transformación social, por otro. De acuerdo con esto el modelo debe ofrecer: a) la promoción de una conciencia social de identidad cultural grupal y comunitaria; b) una relación con la realidad a través de una práctica educativa de transformación de las condiciones de vida familiares y locales, que tenga repercusiones inmediatas en el mejoramiento de los medios de subsistencia y en la recuperación de niveles mínimos de producción; c) un conjunto de competencias efectivas que faciliten a los jóvenes una inserción competitiva en el mundo productivo (no necesariamente agropecuario). Todo esto supone no sólo competencias técnicas y profesionales, sino también una serie de conocimientos, valores, actitudes y habilidades que faciliten la inserción (*Ibidem.* 724).

La propuesta educativa del CESDER se encuentra organizada en cuatro ejes curriculares, o “centros prácticos de interés”: 1) la empresa educativa comunitaria, como estrategia educativa y de inserción en el mundo del trabajo y la producción; 2) el trabajo para el mejoramiento de las condiciones de producción y de bienestar familiar, como estrategia para maximizar la función de utilidad y de oportunidad de la educación para los educandos y sus familias; 3) la vinculación con la comunidad mediante el trabajo comunitario; 4) los conocimientos generales del nivel educativo, como estrategia que posibilite todo lo anterior y que facilite el acceso a otros niveles. Estos ejes están sustentados en relaciones entre producción-educación y trabajo-educación, las que se asumen como un compromiso por parte de los participantes (*Ibidem.* 728-730).

Cursar el currículum supone pues varias condiciones: cumplir con los compromisos laborales en la empresa educativa comunitaria; demostrar el mejoramiento de los niveles de bienestar familiar mediante la aplicación de los conocimientos y habilidades aprendidos en la capacitación agropecuaria; cumplir con los compromisos de trabajo comunitario establecidos grupalmente; cursar los módulos de formación, capaci-

tación y adquisición de conocimientos complementarios, y demostrar su aprovechamiento en las tareas anteriores.

Un aspecto interesante a resaltar en el planteamiento del CESDER es la importancia que se otorga en el modelo al papel concientizador que debe contener la experiencia, elemento no siempre presente en programas de ONGs y que ha sido señalado por diversos autores; es decir: el papel de la educación de los adultos en las transformaciones estructurales que permitan acabar con la pobreza, producto de una organización social injusta. Ejemplo de ello es un trabajo realizado sobre la educación de adultos en el contexto del desarrollo comunitario, donde se reflexiona sobre el papel social de la educación en la consolidación de los proyectos económicos de los grupos populares, lo que implica: concientizar a estos sectores populares; proporcionarles capacitación técnica (productiva, administrativa, económica y organizacional); e inspirar nuevos valores que apoyen una formación política para el manejo del poder social que derive del poder económico en crecimiento (Latapí, 1986: 193). De ahí que la microempresa en la experiencia del CESDER se conciba como:

“Una situación educativa que va más allá de la calificación en un oficio o proceso de producción; va más allá de la calificación como “trabajador” que domina un proceso y una lógica de producción: no se trata de una escuela de artes y oficios que prepara “mano de obra” siempre insuficientemente capacitada. La microempresa educativa (...) es un proyecto de formación que tiene que ver con el desarrollo de formas grupales de hacer y de ser, con nuevos comportamientos económicos y sociales, con formas de responsabilidad social y con el desarrollo de capacidades grupales para participar en la disputa por la nación.” (Berlangu, 1993)

Fuera del campo de las experiencias desarrolladas por ONGs, es importante la mención del **Instituto Nacional para la Educación de los Adultos** (INEA) en México, el cual constituye un ejemplo de una institución oficial que nació con buenos augurios en tanto rectora y líder a nivel nacional en este campo. Desde su creación en 1981, la actividad predominante se orientó a la alfabetización y la educación básica; sin embargo se promovió en el período 1981-1985 un programa de capacitación integral dirigido a fomentar las capacidades individuales y comunitarias para el desarrollo de proyectos de autoempleo en el sector informal. La actividad del INEA se ha ido deteriorando con el paso de los años, ha sido utilizado más con fines políticos que educativos y se ha ido relegando el campo de la educación para el trabajo (Latapí, 1994; Schmelkes y Kalman, 1996). El INEA intenta reformular hoy la incorpo-

ración de la capacitación para el trabajo en la educación básica de los adultos (INEA, 1994), pero más como área vinculada con la alfabetización y educación básica que como actividad interesada en el desarrollo de habilidades productivas.

Se puede señalar que las instituciones de educación para los adultos han mostrado poca actividad e incidencia en la promoción de una educación vinculada con el trabajo. Son más bien experiencias desarrolladas por ONGs –entre las cuales las del CESDER y de los salesianos son algunas de las muchas que se llevan a cabo en diferentes latitudes–, las que ubican sus programas en los espacios más marginados y relacionando siempre el trabajo con los procesos educativos.

El campo de los institutos de formación para el trabajo

La experiencia del ***Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial*** (SENAI) en Brasil (ver Leite, 1995: 169-192) resulta de particular importancia por la magnitud de su orientación hacia el sector social, por su larga trayectoria y por las características que asume el programa. El hecho de estar financiado por los industriales de acuerdo con una contribución obligatoria, le da el carácter bivalente de entidad privada y social. En atención a esta última, el SENAI fortaleció sus actividades orientadas a la comunidad desde inicio de los años setenta a través de programas de corta duración dirigidos a poblaciones pobres, desempleadas e integradas en el sector informal. Proporciona básicamente formación para el trabajo como complemento a la actividad que realiza en sus escuelas. Lo que se busca es extender las oportunidades de capacitación a poblaciones que tienen difícil acceso a la formación profesional.

La actividad de la institución se realiza en asociación con entidades públicas y particulares que actúan en el plano socio-educacional: intendencias municipales, asociaciones religiosas, sindicatos, grupos barriales, etcétera. Sobre la base de esta asociación, el SENAI provee asesoría técnica, entrena a los instructores, transfiere recursos para su pago y para el material, y supervisa los aspectos técnicos, didácticos y administrativos; por su parte, las diferentes entidades aportan instalaciones y apoyo administrativo y se encargan de la ejecución del programa. La matrícula en este tipo de programas del SENAI representa aproximadamente la quinta parte de la oferta total de matrículas de la acción directa del SENAI-São Paulo en el período 1987-1993, lo que habla de una considerable canalización de apoyos educativos hacia el sector social (ver Leite, 1995).

Las temáticas de los programas se relacionan con las áreas tradicionales de formación del SENAI; de ahí que correspondan más bien al mercado de trabajo industrial. Los participantes derivan utilidades per-

sonales de lo aprendido en los talleres, sea en el ámbito doméstico, sea en la realización de actividades informales. Al igual que se muestra como resultado de otras investigaciones (Pieck, 1996; Silva, 1996), los contenidos que se imparten dependen de la disponibilidad de instalaciones, equipamientos y recursos humanos en las diferentes entidades, lo que limita la oferta de talleres en oficios como la tornería. El sello de los programas está dado por la falta de calidad en la capacitación que se proporciona, resultado en general de las limitaciones físicas y humanas. No obstante, de acuerdo con una investigación que data de 1992 (Leite, 1995), los cursos satisfacen expectativas económicas definidas entre los sectores que habitan en situaciones de pobreza.

Para el propósito que guía la reflexión de este documento interesa rescatar de la actividad del SENAI los siguientes aspectos: su vinculación con otras organizaciones; el conducir a un cuestionamiento sobre si los programas forman para el trabajo o adoptan más bien un carácter asistencial; y el reconocimiento de que presentan pocos vínculos con el desarrollo amplio de la comunidad.

Otra experiencia es la implementada por el **Servicio Nacional de Aprendizaje** (SENA), que corresponde al modelo de instituciones de formación profesional que surgió en Colombia bajo un esquema tripartito (Estado, sector empresarial y sector laboral). Si bien no constituye su principal actividad, el SENA ha dirigido importantes esfuerzos a poblaciones pobres, más en el pasado que en el presente debido a decisiones políticas que han encauzado de nuevo la práctica de la institución hacia los sectores estructurados de la economía. Los resultados de estos programas han sido cuestionados, aunque parecen haber dejado enseñanzas importantes que han sido retomadas por ONGs (Ramírez, 1996).

De ese pasado del SENA se puede destacar uno de los ejes del programa basado en una estrategia de vinculación con los proyectos productivos de la gente. Es un eje “promocional” que se propuso fortalecer las acciones económicas que permitieran elevar la creación del empleo y de los ingresos, para lo cual se dio particular importancia al apoyo a empresas ya existentes. En opinión de algunos autores (Palma, 1992:108), este tipo de estrategias plantea una serie de desafíos a la tarea educativa:

- En lugar de la capacitación tradicional sobre los elementos técnicos del proceso de producción, la estrategia lleva a apoyar más la capacitación en áreas que complementan las tareas de producción.
- Se rompe el marco tradicional de la actividad capacitadora, para fortalecer proyectos a los cuales se asesora y organiza en torno a problemas y necesidades comunes.

- Se proporciona una respuesta más integral a la problemática producción-empleo. Ello demanda una coordinación interinstitucional que puede rebasar la naturaleza sectorial de muchas instituciones.
- Se termina apoyando al sector más consolidado de la informalidad.

Finalmente, es importante comentar la experiencia de los **Talleres Públicos de Capacitación-Producción del Instituto Nacional de Aprendizaje** (INA) en Costa Rica. El programa se inició en 1982, dirigido a un sector que anteriormente no contaba con oportunidades de participar en acciones formativas regulares de la institución. En concreto, la experiencia de los Talleres representa una opción de formación profesional en el marco de la educación de adultos utilizando para ello una metodología adecuada a las características de la población marginada.

Los Talleres ofrecen a los participantes diferentes opciones encaminadas a: la reducción de gastos domésticos; la obtención de ingresos complementarios; la formación de pequeñas empresas y la incorporación al mercado de trabajo formal. En este sentido, el programa trasciende la mera oferta de cursos técnicos y posibilita diferentes salidas ocupacionales. De hecho, a raíz de un proceso de transformación reciente, los Talleres, como modalidad de formación, quedan en igualdad de condiciones respecto de otros programas del INA, lo que permite contar con apoyos diversos (becas, asesoría profesional) y que los alumnos puedan integrarse en acciones de formación de un mayor nivel, mejorando con esto los perfiles de salida. Ello puede conducir asimismo, en el mediano plazo, a opciones de formación de nivel superior, o a futuras posibilidades de inserción productiva.

En términos físicos, el Taller Público se conforma por un conjunto de aulas-talleres, oficinas, bodegas, equipos, herramientas y máquinas necesarias en la formación inicial y complementaria de personas para el trabajo. Las especialidades que se imparten están orientadas a satisfacer requerimientos del hogar y de la comunidad, aunque deben responder también a las exigencias del mercado. Dado que la población objetivo está conformada por jóvenes y adultos desempleados en zonas marginales, la flexibilidad es el rasgo más importante en el funcionamiento de los Talleres; de ahí que los alumnos acudan según sus posibilidades y en el horario que les resulte más conveniente mientras cumplan con un mínimo de horas semanales. Entre las áreas de capacitación que se ofrecen se cuentan las de peluquería, confección textil, ebanistería, repostería, reparación de aparatos electrodomésticos, reparación de bicicletas. La metodología de formación se centra en el participante y se sustenta en métodos eminentemente prácticos basados en una estrategia de “aprender haciendo” que combina los procesos de enseñanza-aprendizaje y de producción.

Algo a destacar en este programa es el apoyo que se brinda a los alumnos para la formación de microempresas y los vínculos que desarrollan los Talleres con la comunidad. Sobre esto último, cabe mencionar las acciones para atender necesidades diversas planteadas por la gente de las comunidades vecinas; por ejemplo, el apoyo del Taller de soldadura para la protección de una escuela o, en otro caso, la contratación con el Taller para la fabricación de sillas destinadas a un evento determinado.

Los rasgos que asume la apertura al sector social en el caso del **Proyecto de Educación para el Trabajo** (POCET)⁶ en Honduras son de índole particular, ya que se trata de una experiencia original –insólita en cierta medida– que representa la conjunción entre el Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP) y la Secretaría de Educación Pública. Interesante a su vez porque representa una experiencia exitosa desarrollada por instituciones gubernamentales en el amplio campo de la educación popular, terreno donde los éxitos son por lo general atribuibles a ONGs. El proyecto constituye un ensayo que busca contribuir al mejoramiento de las modalidades actuales de educación no formal de jóvenes y adultos, y ser un punto de partida para la propuesta de constitución y puesta en marcha de un Sistema Nacional de Educación para el Trabajo.

Los planteamientos del POCET parten de la ineficacia que han mostrado los sistemas educativos para proporcionar a las poblaciones más necesitadas los instrumentos que les ayuden a superar sus actuales niveles de pobreza, que alcanzan, hoy en día, a cerca del 70 por ciento de su población (Martínez y otros, 1996). Ante el fracaso de esfuerzos parciales y aislados y que han quedado lejos de lograr sus objetivos, el proyecto se plantea la necesidad de estrechar vínculos entre la educación formal y no formal con el trabajo. Ello sugiere la relevancia de entender que la educación formal responde sólo a una porción de la problemática educativa y, por tanto, la importancia de que ambos sistemas, el formal y el no formal, refuercen su inclinación al trabajo y creen mecanismos internos de complementariedad.

La propuesta del POCET encierra especial pertinencia para el medio rural, prioritario en Honduras, el cual requiere apoyo educativo y tecnológico con clara orientación hacia sus trabajadores. Como señalan sus promotores, el escenario futuro más probable es que el país afiance su vocación agrícola.

El proyecto entiende a la educación para el trabajo como un proceso permanente y continuo de educación no formal de adultos que, a partir de las características y necesidades de la población, proporciona los elementos formativos correspondientes para la incorporación del ser humano al trabajo productivo, con objeto de lograr su bienestar y contribuir en mejor forma al desarrollo comunitario.

⁶ La sistematización de la experiencia del POCET se encuentra publicada en la colección “Metodología para la Educación para el Trabajo”, editada por el Gobierno de los Países Bajos, el Gobierno de Honduras y la OIT.

La propuesta metodológica está concebida en función de los adultos. De una práctica educativa de carácter remedial, el proyecto evoluciona hacia una educación funcional que responda a la situación y necesidades propias de los adultos, pase por el entrenamiento vocacional para el empleo y, finalmente, desemboque en una educación para el desarrollo a través del trabajo.

La educación para el trabajo planteada por el POCET propone integrar los componentes de alfabetización y educación básica con los de capacitación ocupacional y, al mismo tiempo, hacer que los procesos educativos fructifiquen en trabajo productivo mediante la realización de actividades concretas y la constitución de asociaciones comunales o intercomunales de producción, de carácter autogestionario.

Interesante observar cómo se incorporan dentro del proceso metodológico del trabajo del POCET elementos propios de la educación popular, particularmente en lo referente a prácticas de investigación participativa. El proceso cumple los siguientes pasos: 1) una fase inicial de promoción; 2) a ella se une la realización de una investigación comunal participativa; 3) se traza posteriormente el camino entre la realidad actual y la deseada mediante una fase de planificación del desarrollo comunal; 4) continúa una fase de organización para el desarrollo, consistente en el agrupamiento de los miembros que desean participar; 5) sigue la ejecución de proyectos productivos o sociales ideados, diseñados y ejecutados por el grupo y que se constituye en una base para la adquisición de conocimientos y destrezas necesarias para el ejercicio de actividades productivas; 6) por último, se procura la consolidación e integración empresarial destinada a dar sostén a los grupos participantes.

Un supuesto de la experiencia, confirmado en una reciente evaluación, es que las comunidades campesinas avanzan en su desarrollo cuando disponen de una oferta educativa que las prepara para participar en la solución de sus problemas inmediatos y para emprender acciones de transformación con la mirada puesta en el futuro. Después de siete años, los resultados de la experiencia se han mostrado hoy día fundamentalmente en términos de niveles de organización más altos, nuevas y reales oportunidades de trabajo e ingreso y elevación de los niveles educativos mediante la superación del analfabetismo. Sus contribuciones en el sector informal han sido: rescatar a la PEA con déficits educativos y situarla en niveles más aceptables; proporcionar una calificación para el trabajo; y fortalecer la economía social a través del espíritu del desarrollo empresarial, iniciativas micro-empresariales de autoempleo y asociaciones productivas.

Como ya se anotaba, a raíz de un incesante deterioro en los niveles de vida de las mayorías de los países latinoamericanos y de cara a un

desempleo de corte estructural de largo plazo, se ha constatado recientemente una predisposición a intensificar y canalizar los programas de capacitación hacia los sectores en desventaja. Un ejemplo es el caso del Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP) en México que, últimamente, y como respuesta a la necesidad de atender a los 25 millones de mexicanos que habitan en zonas marginadas, de los cuales 14 millones viven en condiciones de pobreza extrema, instrumentó un Programa de Atención a Zonas Marginadas (PAZM). Su propósito es apoyar a la población para que se incorpore al aparato productivo o propiciar el autoempleo en sus propias comunidades. Entre sus estrategias se cuenta la de atender a las necesidades específicas de cada localidad y la de proporcionar capacitación en el trabajo. El programa está por empezar y queda aún por ver sus resultados; no obstante se puede señalar de antemano que sería pionero al llevar a cabo una estrategia vinculada estrechamente con las actividades económico-productivas que desarrollan los adultos. Este objetivo particular del programa contempla el contacto y compromiso institucional con las comunidades, un aspecto que genera dudas fundamentadas, debido a que por lo general se ha convertido en el “talón de Aquiles” de muchas iniciativas oficiales; factor que ha logrado salvar con éxito el POCET.

Otro ejemplo de esta tendencia es el diseño del proyecto *Educação para o Trabalho*, como parte de las actividades del *Centro de Educação Comunitária para o Trabalho* del *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial* de Brasil (SENAC). Éste busca facilitar el acceso de los jóvenes de las comunidades periféricas al mercado de trabajo después de observar por largo tiempo las dificultades que enfrentan dichos jóvenes. Hay programas, sin embargo, como el SENATI en Perú, cuyos proyectos escasamente tocan a los sectores en desventaja, y ello a través de iniciativas no expresamente dirigidas a ellos (el caso del programa de formación profesional en oficios).

A manera de resumen cabe señalar las diferentes orientaciones que han tenido los IFP en su incursión dentro del sector social:

- Extendiendo talleres de capacitación basados en cursos técnicos de corta duración, pero sin ofrecer perfiles de salida similares, ni la gama de apoyos y cursos con que cuentan los centros formales de capacitación profesional (el caso de los talleres del SENAI en Brasil y de los CECATI en México).
- Extendiendo talleres de capacitación basados en cursos técnicos de corta duración que ofrecen perfiles de salida y apoyos similares a los de los centros formales de capacitación profesional. Brindan además apoyos colaterales a la capacitación técnica, promueven la formación de empresas y desarrollan vínculos con las necesidades de la comunidad (el caso del INA en Costa Rica).

- Vinculándose con actividades en el campo de la educación de los adultos basadas en estrategias estrechamente relacionadas con el trabajo en los sectores más marginados (el caso del POCET).
- Brindando apoyo técnico y organizativo (capacitación en el trabajo) a proyectos económico-productivos y a necesidades planteadas por habitantes y grupos de las zonas de pobreza (el caso del SENA en Colombia y la estrategia por desarrollar del CONALEP en México).
- Atendiendo a las áreas rurales a través, básicamente, de las “unidades móviles de capacitación”, aunque los talleres de capacitación para sectores de pobreza se han extendido, por lo general, en el medio urbano marginal. La incursión de un IFP a través del POCET en el medio rural, resulta una experiencia excepcional.

LECCIONES APRENDIDAS

Sobre la presencia de la atención en el trabajo a los sectores pobres

Es importante ser claros en que la atención en el trabajo a los sectores pobres existe, tanto por el lado de los institutos de formación profesional como por el campo de la educación de adultos, con menor o mayor grado de vinculación, con calidad variable en los servicios que ofrecen y con una ubicación predominante en el medio urbano marginal. No obstante, el problema reside en que ambas modalidades educativas se encuentran lejos aún de lograr una real asociación entre la educación y las características que asume el trabajo en los sectores informales, sectores que contemplan como sus destinatarios. En el caso de la actividad no formal desarrollada en las comunidades, los programas no han rebasado la mera capacitación instrumental en oficios menores, no han implementado estrategias que permitan dar seguimiento a los cursos ni vincularlos con el trabajo que se desarrolla en esos espacios. Hay, empero, ciertas experiencias generalmente aisladas y puntuales a cargo de distintas ONGs, y programas de excepción como el POCET.

La unidad mínima de articulación está dada por la comunidad y su desarrollo

Considerando que la educación de adultos en América Latina se encuentra estrechamente vinculada con los sectores de pobreza, típicos y mayoritarios de nuestras sociedades, es evidente en las experiencias que la unidad mínima de articulación entre la EA y la formación para el trabajo está dada por la comunidad y su desarrollo. En este sentido, es importante tener claro que la articulación en el campo de la empresa

presenta dificultades para los sectores marginales. Por otra parte, dado que la naturaleza del trabajo adquiere rasgos particulares en los sectores informales, la educación se da espontáneamente a través del trabajo cotidiano de la gente. Experiencias como la del POCET muestran que la capacitación para el trabajo aparece de una forma natural a lo largo del proceso de desarrollo de la comunidad y permite incluso su diversificación en una estrategia de desarrollo local.

La capacitación técnica por sí sola no basta

Cabe precisar que la mera canalización de capacitación técnica no basta para mejorar las condiciones de vida de los sectores pobres. En muchos casos es la práctica productiva transformada de la gente la que trasciende más allá de los objetivos que se persiguen con los cursos (Schmelkes, 1988b). Aunque los institutos de formación profesional canalicen programas de capacitación hacia los sectores marginados, tienen pocas posibilidades de trascender si no adoptan una estrategia que los vincule con las actividades o posibilidades productivas de sus destinatarios. De nuevo, la especificidad que adquiere el trabajo en medios marginales determina las características de la oferta educativa que se requiere: una educación de calidad que sea de relevancia para ellos.

Los resultados de la investigación sobre esta materia son elocuentes. A partir de un esfuerzo de sistematización de experiencias significativas de educación popular, Miryan Zuñiga (1994: 27-28) resalta que “los programas de capacitación para el trabajo surgidos en el contexto de las experiencias sistematizadas, no se limitaron al entrenamiento de los participantes en habilidades específicas para desempeñarse en un oficio, sino que se preocuparon por el desarrollo de competencias básicas para poner en marcha proyectos productivos y consolidar organizaciones comunitarias en el proyecto de sus culturas y hacia el horizonte de sus planes de desarrollo colectivo”. Los ejemplos que cita la autora permiten advertir que la actividad educativa trasciende la mera transmisión de cursos sobre formación de habilidades: la capacitación en cultivos se da paralelamente a la formación en desarrollo comunitario y organización de empresas asociativas; los cursos de confección se complementan con capacitación en administración de la empresa y en el desarrollo de valores comunitarios; etcétera. En este sentido se ha señalado el diferente impacto que tienen los cursos cuando se encuentran integrados a un amplio proceso dentro de la comunidad, cuando son demandados por la gente y responden a sus intereses (Prawda, 1985: 227).

Las siguientes proposiciones sintetizan resultados reiteradamente señalados por múltiples investigaciones (Schmelkes, 1986, 1988b; Latapí,

1986) y prácticas educativas realizadas por diversas ONGs en los sectores de pobreza:

- La relación educación-trabajo es más significativa cuando se inscribe en una estrategia integral de desarrollo y es mediada por procesos de organización comunitaria en el contexto de la cultura de los participantes.
- El aprendizaje para el trabajo es más relevante cuando el proyecto educativo se articula con la posibilidad de operar proyectos o empresas productivas.
- El compromiso y la relación pedagógica que promueven los agentes educativos en los programas de educación y trabajo en contextos comunitarios son definitivos en el éxito de la experiencia (Zuñiga, 1994: 28).

La importancia de una capacitación orientada a apoyar proyectos productivos

Siguiendo el sentido de la argumentación anterior, una estrategia de capacitación en el trabajo acercaría las prácticas de los institutos de formación profesional a las desarrolladas por la educación popular. La experiencia del SENA en Colombia ilustra esta posibilidad al implicar justamente la puesta en práctica de una perspectiva que prioriza al sujeto de la capacitación –y con ello el aprendizaje– por encima de orientaciones que estructuran la enseñanza sobre la base de diagnósticos institucionales. Este hecho simple –la articulación, el compromiso– lleva a que las actividades de formación para el trabajo trasciendan el enfoque meramente técnico y tengan mayores posibilidades de incidir en el mejoramiento de las comunidades. Retomando a Palma (ver *supra*), se trata de estrategias que implican una nueva noción y práctica de la actividad capacitadora, lo cual permite responder de una forma más integral al problema del empleo.

Entre los resultados de una investigación realizada sobre experiencias de educación y trabajo en varios países de América Latina, se encontraba que aquellos proyectos que realizan capacitación en el trabajo mencionan con mayor frecuencia logros en la capacidad de gestión y en el fortalecimiento organizativo entre sus beneficiarios (Schmelkes, 1988a: 81). Igualmente, se manifestaron dos formas de entender la relación educación-producción en los diferentes proyectos: los que ponen énfasis en los aspectos productivos y aquellos que dan prioridad a lo educativo. En los primeros, la educación cumple una función claramente instrumental al apoyar mediante la capacitación los objetivos de los proyectos. En los segundos, la educación, al formar parte del proceso, tiene la posibilidad de trascender su papel instrumental y apoyar la

concientización y formación valoral. Sin embargo, en los programas educativos, se encontraron dificultades para incorporar contenidos de educación básica y alfabetización relacionados con el trabajo. A partir de ello se constata en el análisis que las actividades educativas cuentan con mayores posibilidades cuando se encuentran vinculadas con las actividades de transformación productiva.

Sin duda, la empleabilidad no constituye el objetivo clave dentro de estos programas. Aquí la efectividad y agilidad de las respuestas se convierte en imperante ante las necesidades cotidianas de supervivencia de la gente que habita en los sectores de pobreza. “Quien tiene hambre no puede esperar” (Leite, 1995: 190). De ahí la importancia de sustentar la actividad de formación en torno a proyectos sociales y económico-productivos. Estos, a su vez, se constituyen en espacios que permiten la detección de las diversas necesidades educativas.

De lo anterior se deriva la importancia de la integración entre la formación para el trabajo y la educación de adultos, ya que es esta última la que apoya en las fases de promoción, sondeos previos y detección de carencias en la comunidad, con el objeto de organizar posteriormente estrategias de capacitación puntuales e integrales. Por ello, un papel clave de la formación para el trabajo es llenar vacíos de capacitación técnica en las experiencias de educación para los adultos.

La importancia de reforzar los programas de capacitación no formal para el autoempleo con apoyos integrales que eleven la calidad de la formación

Los programas de educación no formal en el desarrollo de habilidades domésticas y para el desempeño de un autoempleo modesto representan opciones educativas importantes para los grupos marginados. Sin embargo, es claro que no constituyen alternativas propias de capacitación para el trabajo y que, si bien la población obtiene de ellos utilidades marginales inmediatas, los cursos pueden ser calificados de opciones educativas remediales y marginales con funciones sociales y políticas predominantes (Pieck, 1995; Leite, 1995). Lo que hace interesante a estos programas es que constituyen propiamente el punto de contacto –de acercamiento– entre la educación de adultos y la formación para el trabajo, el punto en el que se encuentran dos lógicas distintas de actuación, dos opciones vértice.

De nuevo, se hace evidente la urgencia de contar con una capacitación vinculada con los proyectos económico-productivos de la gente, de integrar y articular los diferentes programas para que la acción educativa tenga una mayor trascendencia en términos productivos y sociales.

Ejemplos de estas articulaciones son los apoyos que los distintos sectores (social, salud, turismo, desarrollo económico, universidades) pueden brindar a las diversas actividades que se emprenden en los programas de educación de adultos; sería el caso de colaboración para el diseño y la comercialización de productos, para lograr vínculos con las necesidades planteadas en la comunidad, para facilitar asesoría técnica en el cultivo de huertos familiares, etcétera. La cooperativa de servicios en la experiencia de los salesianos ilustra una de las formas en que se pueden apoyar los diversos y cambiantes requerimientos técnicos de los proyectos.

Asimismo, en el campo de la currícula, hacen falta cambios que la enriquezcan en términos de: una vinculación con las actividades de la gente; una amplia gama de contenidos que permitan dar cabida a intereses y expectativas diversas de la población en el medio rural; y una integración con el mercado de trabajo. Bajo este esquema, sería importante aprovechar los recursos y personal comprometidos en la actividad desarrollada por programas de educación no formal y ofrecer un tipo de capacitación como la que se brinda a través de los centros de capacitación técnica de nivel medio (el caso de cursos de costura modulares que alcanzan el nivel de costura industrial, en lugar de cursos de corte y confección que no rebasan el ámbito de lo doméstico).

Los centros de capacitación técnica de nivel medio, como los del CECATI en México, representan opciones educativas de mayor calidad y vinculación con el mercado de trabajo (instalaciones, equipo, personal, currícula), lo que lleva a considerar la necesidad de mejorar la calidad de la capacitación que se imparte a través de los programas de educación no formal, la llamada educación comunitaria. La experiencia de los Talleres Públicos en el INA de Costa Rica constituyen un claro ejemplo de la viabilidad de que la formación para el trabajo llegue a los sectores marginados. Los programas de educación no formal en el campo de la educación de adultos y el programa de talleres por parte de los IFP, podrían lograr un mayor impacto en los sectores de pobreza si promovieran las modificaciones necesarias. Con todo, es menester señalar que, incluso los talleres del INA, no constituyen propiamente centros de formación profesional sino que su actividad se ubica más bien en el campo de la capacitación para el autoempleo. Su gran ventaja respecto de las otras opciones es la de proponer un servicio de calidad, apoyar integralmente la capacitación, ofrecer un perfil de salida mejorado (y con posibilidades de incorporación a ciertos espacios del mercado de trabajo) y establecer vínculos con el desarrollo comunitario.

Si bien este tipo de estrategias podrían caer en el “riesgo” de convertirse en un mero apoyo técnico y no trascender en el ámbito educativo y social (difícilmente las instituciones gubernamentales adoptarían

estrategias propias de la educación popular en el terreno de la concientización o de la promoción de valores religiosos), las experiencias del POCET –como programa gubernamental– y del CESDER –como ONG– permiten esta reflexión: los programas trascienden la mera capacitación técnica cuando la estrategia parte de los intereses de los participantes y cuando se les apoya en sus procesos de organización.⁷ Resulta una constante en ambas experiencias, el desarrollo de un programa educativo con el sustento de un equipo de asesores que siguen los principios básicos de la educación de adultos. Como se señalaba en los resultados de investigación de Zuñiga (1994), el papel que desempeñan los agentes educativos resulta clave en el impacto de la experiencia (ver *supra*).

La importancia de fortalecer el desarrollo local

Cada vez son más frecuentes los planteamientos que subrayan la relevancia de promover el desarrollo y la participación a nivel local en las comunidades. Pareciera crecer la convicción de que es importante respetar y confiar en lo que la gente emprende y dar los apoyos pertinentes (capacitación, crédito, respaldos técnico-productivos, organizativos y de comercialización, etcétera), con el objeto de encauzar las iniciativas locales que pueden constituir, para los habitantes de regiones pobres, medios de superación personal y económica. En este sentido, se ha señalado que es imperioso atender a las prioridades del desarrollo humano: “entender que las soluciones a los problemas globales dependen, en muchas ocasiones, de la solución a los problemas locales” (Fuentes, 1996: 33). Este interés resulta compartido por las nuevas orientaciones en la educación popular, donde la apertura es cada vez mayor hacia la necesidad de crear espacios de democracia ciudadana o de promover instancias de poder en la base local (Rivero, 1996).

En un contexto de globalización se hace más que nunca imprescindible el rescate de lo local, no como una autarquía romántica ni basado en planteamientos de décadas pasadas en que las fórmulas de “desarrollo de la comunidad” dieron poca cabida al protagonismo de las propias gentes, al ejercicio de su voz. En sectores que se han visto progresivamente excluidos en los ámbitos social, económico y político, poca incidencia pueden tener programas orientados hacia el empleo en el sector formal. La competitividad dice poco en estos espacios y hace ver la flexibilidad y diversificación de las ofertas como elementos *sine qua non* de una estrategia que permita responder a las necesidades de estos sectores y articularse con su vida cotidiana; es decir, con sus actividades económico-productivas, con su trabajo en el contexto local. Siguiendo a Berlanga (1993), se trata de avanzar en la constitución y fortalecimiento

⁷ Este aspecto constituye uno de los resultados más contundentes de una evaluación sobre proyectos de educación y trabajo en América Latina (Schmelkes, 1988a).

de instancias organizativas en la producción, en los mercados, en los espacios sociales, políticos y culturales. Se trata de la generación de organizaciones locales que disputen el control de los programas de atención al campo, de las instancias de poder político, regional y municipal. En este sentido, una acción formadora en los sectores de pobreza deberá tener el potencial de desatar energías y conocimientos locales, el propio saber-hacer que permita a la gente la práctica de sus diferentes intervenciones económicas y, por ende, sus distintas formas de interlocución social.

La concertación como imperativo

La concertación de acciones aparece como un imperativo ante la certeza de que el problema es de tal magnitud que no puede ser atacado por una sola instancia. De ahí, la imprescindible coordinación con instituciones de otros sectores (salud, vivienda, trabajo) y entre las diferentes formas de organización en la sociedad (universidades, ONGs, gremios, sindicatos, entre otras). Resalta aquí el reto de lograr consensos entre los distintos actores. La experiencia del SENAI muestra vías posibles al plantear su actividad en asociación con varias entidades públicas y privadas a las que apoya para la ejecución de los programas.

Asimismo, a la luz de experiencias exitosas desarrolladas por ONGs, que cuentan con diferentes fuentes de apoyo financiero para el desarrollo de sus actividades (centros de formación, becas, créditos para proyectos), se hace necesario reforzar el vínculo entre el Estado y la sociedad civil con miras a idear estrategias de financiamiento con riesgo compartido. El aspecto financiero constituye sin duda una de las grandes limitaciones para los proyectos que pretendan tener un mayor impacto en el mejoramiento económico de las comunidades y trascender el ámbito de las micro experiencias exitosas. En este sentido, el programa del POCET en Honduras representa en cierta medida la posibilidad de llevar a cabo programas efectivos de formación para el trabajo en el medio rural, que rebasen el espacio local y que se orienten hacia estrategias de nivel nacional.

¿Cuál es el lugar de la formación para el trabajo en los programas de educación de adultos? ¿En qué medida se pueden derivar aprendizajes?

Pueden ensayarse las siguientes respuestas:

- Trascendiendo el enfoque puramente técnico de sus programas. Es decir, no relegar la currícula a la mera transmisión de conocimientos y habilidades sino ampliar la noción de competencias en términos de la

promoción de una cultura del trabajo vinculada con las necesidades locales. Desde hace tiempo se ha señalado la importancia de que las iniciativas futuras de la educación de adultos adopten características propias de la educación popular (García Huidobro, 1986: 83): “En este planteamiento sobresalen consideraciones que refieren tanto a la necesidad de tomar seriamente la participación de los adultos, como a la motivación evidente que despiertan este tipo de programas en los participantes” (Ibídem.).

- A partir de integrar y apoyar su actividad en los programas de otras instituciones desempeñando así un imprescindible papel complementario.
- Al apoyar puntualmente a los programas de educación de adultos en las diferentes necesidades técnico-productivas que se generan en los proyectos. Si se observan los casos analizados, pareciera que la vinculación entre la educación de adultos y la formación para el trabajo está dada por el apoyo técnico, puntual y oportuno, de esta última. Ello aparece en las experiencias del POCET, de los salesianos, del SENA y del CONALEP.
- Otorgando integralidad a la capacitación técnica que se proporciona a través de los IFP. Esto significa el seguimiento de los cursos con asesorías en administración, comercialización, diseño de proyectos, etcétera. De nuevo las experiencias del INA y el POCET marcan rumbos en este tipo de estrategias.

Diversificación e integración institucional *versus* masificación de las experiencias

Las experiencias de vinculación entre los programas de educación de adultos e instituciones de formación para el trabajo son pocas, de ahí lo insólito de la iniciativa del POCET. En cambio, los programas de educación de adultos que incorporan el trabajo son más representativos, aunque pertenezcan en general al radio de acción de las ONGs. Difícil concebir a estas experiencias como una estrategia masiva si lo que se pretende es una acción eficiente, útil y relevante (Schmelkes, 1986: 234); por eso se hace necesario contar con servicios integrados y apoyos diversos en los distintos niveles de la marginalidad. Sobre este aspecto es importante tener claro que los grupos en desventaja no representan una población homogénea y que hay una gran variedad de subgrupos que requieren de la educación respuestas particulares. Las desigualdades sociales deben ser enfrentadas a partir del trato diferenciado a cada situación (Rodríguez, 1994). Weinberg (1994: 214), por ejemplo, tipifica a los variados sectores marginales de acuerdo con tres factores: causas

estructurales del sistema económico y del mercado laboral; su ubicación sociocultural, sociodemográfica o etnocultural; y razones específicas o coyunturales. La atención a cada uno de ellos demanda sin duda apoyos, estrategias y metodologías diferenciales, así como la presencia y coordinación de instituciones sectoriales (salud, vivienda, desarrollo económico, agricultura, etcétera) que los respalden con programas específicos. Difícil pues encasillar a poblaciones muy diversas dentro de una categoría única de pobres; igualmente difícil hablar de un mercado de trabajo homogéneo cuando existen múltiples opciones que pasan por el autoempleo, la pequeña empresa, el vínculo con el pequeño taller y los trabajos comunitarios.

En este sentido, si bien resulta cierto que los institutos de formación para el trabajo en el nivel medio básico –la llamada capacitación técnica– no tienen una presencia significativa en los ambientes marginales, ni sus programas responden a las necesidades particulares de estos contextos, es claro que las opciones de capacitación que ofrecen pueden tener relevancia particular para determinados segmentos de la población.

De lo anterior se deriva la importancia de poder ubicar los nichos de sectores de población en las regiones de pobreza, en cuanto a sus falencias concretas de formación y a sus posibles salidas ocupacionales. Ciertamente las experiencias del POCET, del INA, del CESDER y de los salesianos no atienden a los mismos segmentos de población, si bien todos ellos se ubican en zonas marginadas. Por eso se requieren variadas estrategias educativas que respondan a diferentes grupos: poblaciones en zonas de agricultura de subsistencia; jóvenes desempleados; pequeños productores; mujeres en sus diversas necesidades domésticas y productivas; muchachas jóvenes en sus intentos de vinculación con el mercado de trabajo; desertores del sistema educativo; personas que deseen incursionar en niveles superiores de formación profesional; grupos con intenciones de emprender actividades por cuenta propia, etcétera. Los requerimientos de formación de esta población heterogénea dependen, además, de factores como la edad, la escolaridad, las trayectorias ocupacionales, los recursos locales, las actividades tradicionales, entre otros.

El paso de lo micro a la macro: la necesidad de trascender

La necesidad de que las experiencias micro superen el nivel de lo local y trasciendan a nivel macro en términos de política educativa ha sido planteada en repetidas ocasiones. Se expresa en la búsqueda de alternativas y mecanismos que permitan que experiencias que han sido relativamente exitosas puedan ser llevadas a cabo en una escala más amplia.

Parece haber coincidencia en que la satisfacción de las vastas necesidades educativas de los sectores populares requiere la intervención de las instituciones gubernamentales (Werthein, 1983); son ellas las que desarrollan una actividad en el campo de la educación no formal de adultos, actividad que hoy día no tiene contraparte del lado de las ONGs.

El no poder prescindir de la acción gubernamental, aunado a la necesidad de incorporar el aprendizaje derivado de las ONGs –como una metodología educativa con innegables logros– ha llevado a sugerir diferentes estrategias posibles a partir de la búsqueda de espacios educativos autónomos. Se han propuesto algunas opciones, tales como la importancia de contar con una educación no formal de adultos que sea “descentralizada, apoyada y organizada por el Estado, pero sin ser conducida y ejecutada fundamentalmente por él” (Kaplún, citado por García Huidobro, 1986: 86). Desde otras posiciones, se ha planteado la creación de un organismo estatal que coordine las diferentes acciones, o bien la concreción de mecanismos a través de los cuales se transfieran recursos financieros a organizaciones populares para llevar a cabo programas educativos en beneficio de sus integrantes (ver García Huidobro, 1986: 83-88).

Entre las lecciones indudables de estos proyectos, surge la importancia de la vinculación entre los programas educativos y el trabajo, la relevancia de concebir y desarrollar un sistema amplio de educación para el trabajo en el que se termine con la disociación entre la formación que se promueve en las instituciones educativas y aquellas que dependen del sector laboral: evocación inevitable de la polémica entre las concepciones de la UNESCO y la OIT.

Ejemplos de esto se observan en la búsqueda de un esquema de complementariedad entre la educación y la formación, con el objeto de dar respuesta a las necesidades de capacitación amplia y continua que plantea un aparato productivo en constante transformación. En algunos casos se habla de la creación de un consejo nacional para la formación de recursos humanos, con la representación de diferentes secretarías de Estado, agentes públicos y privados de formación profesional y de educación para el trabajo, universidades, microempresarios y representantes de los trabajadores. Su finalidad sería atender, tanto las necesidades del sector moderno de la economía, como las de los sectores de producción campesina y de la economía informal (Martínez y otros, 1996).

En México, por ejemplo, se ha llegado a sugerir la transformación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en un Instituto Nacional para la Formación para el Trabajo, donde el eje de las actividades esté dado por acciones de apoyo en materia de formación para el trabajo a diversos grupos demandantes. Dentro de este plantea-

miento, el Instituto sustentaría su actividad en la coordinación con la red nacional ya existente de empresas, organismos y asociaciones civiles de capacitación y formación para el trabajo, con el objeto de que estos servicios puedan ser también aprovechados por los grupos más necesitados mediante el apoyo económico del Instituto (Vielle, 1995).

De ahí que surja un interrogante acerca de cómo generar estrategias de apoyo a las ONGs donde el Estado desempeñe un papel constructivo e impulsor de la experiencia. Las soluciones están en proceso de gestación. Iniciativas como la del POCET y la del INA son muestras de la posibilidad de que en el ámbito de la actividad gubernamental se obtengan logros significativos en la vinculación educación-trabajo dentro de los programas que se canalizan a los sectores populares. Este tipo de experiencias proyectan luz en los caminos que recorren estos horizontes, y dan esperanza a su vez en un quehacer educativo que permita brindar opciones efectivas para grupos de población cuyas necesidades se ubican hoy día en el nivel de la sobrevivencia.

Bibliografía

- ALVARADO, Edwin y otros (1996) *Experiencias de capacitación para lograr la integración social de sectores marginados y luchar contra la pobreza*. Ponencia presentada en el "Seminario subregional sobre educación en el mundo del trabajo, la competitividad y la integración social". Caracas, Venezuela (24-26 septiembre): IPE-UNESCO y Fundación Polar.
- BERLANGA, Benjamín (1993) *La educación rural hoy: problemas y desafíos para lograr una educación de calidad y adecuada que sea factor de desarrollo*. Ponencia presentada en el "Encuentro latinoamericano de alternativas en la educación media rural". Zautla, Puebla, marzo.
- BERLANGA, Benjamín y Ulises Márquez Nava (1995) Las escuelas rurales de formación para el trabajo: una opción educativa para la agricultura de la pobreza. In: Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coords.) *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*. México: UNICEF y El Colegio Mexiquense.
- CÁMARA, Gabriel (1994) Participación en el libro organizado por INEA: *La capacitación para el trabajo en la educación básica de los adultos*. México: INEA
- CASTILLO, Alfonso y Pablo Latapí (1983) *Educación no formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas*. Santiago, Chile: OREALC.
- CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL-UNESCO.
- CINTERFOR-OIT (1990) *La formación profesional en el umbral de los 90. Un estudio de los cambios e innovaciones de las instituciones especializadas de América Latina*. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR-OIT.
- EDWARDS, B. (1993) "Cuarto seminario-taller sobre diagnóstico regional, programación y evaluación", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Nueva Época, vol.1, N° 1: 9-14.

- FUENTES, Carlos (1996) Hacia el milenio. In: *Los compromisos con la Nación*. México: Plaza & Janes.
- GAJARDO, Marcela (1984) "Educación de adultos en América Latina. Problemas y tendencias. Aportes para un debate", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 3(1 y 2).
- GALLART, María A. y otros (1991) *Los trabajadores por cuenta propia del Gran Buenos Aires; sus estrategias educativas y ocupacionales*. Buenos Aires: CENEP (Cuadernos, 45).
- GARCÍA HUIDOBRO, Juan E. (1986) Educação de adultos: necessidades e políticas. Pontos para um debate. In: MEC/Fundação Educar/OEA/IICA, *Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*. Brasil: MEC/Fundação Educar/OEA/IICA.
- GARCÍA HUIDOBRO, Juan E. (1994) Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. In: UNESCO/UNICEF, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO/UNICEF.
- HAUTECOEUR, Jean Paul (ed.) (1996) *Formation de basse et travail*. Québec: Ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec/Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.
- HAUTECOEUR, Jean Paul (ed.) (1997) *Literacy and institutional environments*. Québec: Ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec/Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (en prensa).
- IBARRA, A. Agustín (1986) "La capacitación en el medio rural como una modalidad significativa de la educación de adultos en América Latina", *Pedagogía*, 3(7). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- INEA (1994) *La capacitación para el trabajo en la educación de adultos*. México: INEA.
- INEGI (1990) *Censo Nacional de Población*.
- LA BELLE, Thomas (1986) *Nonformal education in Latin America and the Caribbean. Stability, reform, or revolution*. Estados Unidos: Praeger.
- LATAPÍ, Pablo (1985) Perspectivas de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina. In: Pablo Latapí y Alfonso Castillo (comp.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. México: CREFAL
- LATAPÍ, Pablo (1986) A alfabetização de jovens e adultos no contexto do desenvolvimento comunitário. In: MEC/Fundação Educar/OEA/IICA, *Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*. Brasil: MEC/Fundação Educar/OEA/IICA.
- LATAPÍ, Pablo (1994) *Proceso N° 899* (enero).
- LEITE, Elenice (1995) La función "social" del SENAI: evolución de la atención a la comunidad. In: María A. Gallart (coord.), *La formación para el trabajo en el fin de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social*. Buenos Aires, Santiago, México: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP y OREALC-UNESCO (Lecturas de Educación y Trabajo, 4).
- MARTÍNEZ, Marco A. y otros (1996) *La educación para el trabajo en Honduras: la experiencia del POCET*. Ponencia presentada en el "Seminario subregional sobre educación en el mundo del trabajo, la competitividad y la integración social". Caracas, Venezuela, 24-26 de septiembre, IPE-UNESCO y Fundación Polar.

- MARTÍNEZ, S. Jorge (1981) "La educación no formal en proyectos rurales sociales y económicos en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(4): 83-92.
- MEYER, Lorenzo (1996) Estado, soberanía y nacionalismo. In: *Los compromisos con la Nación*. México: Plaza & Janes.
- NAGEL, José A. y Eugenio Rodríguez (1982) *Alfabetización, políticas y estrategias en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC
- OEA-PREDE (1988) *Proyecto Regional de Educación Básica de Adultos vinculada al trabajo productivo*. Pátzcuaro: CREFAL.
- PALMA, Diego (1992) "Educación, empleo e informalidad", *Revista Iberoamericana de Educación* (España), marzo-agosto, N° 2.
- PIECK, Enrique (1991) "Hacia un perfil de la educación comunitaria en el Estado de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(3).
- PIECK, Enrique (1995) Reproducción social y resistencia. Algunas implicaciones sociales del proceso educativo en los programas de educación comunitaria: la perspectiva del participante. In: Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coords.), *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*. México: UNICEF y El Colegio Mexiquense.
- PIECK, Enrique (1996) *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*. México: UNICEF y El Colegio Mexiquense.
- POSNER, Charles (1995) La educación de adultos y el trabajo. In: Oscar Zires y otros (coord.), *Necesidades educativas básicas de los adultos*. México: INEA.
- PRAWDA, Juan (1985) *La planeación en el sector educativo*. México: Grijalbo.
- RAMÍREZ G., Jaime (1996) *Evaluación socio-pedagógica e institucional de experiencias colombianas de capacitación laboral para jóvenes de hogares pobres*. Documento presentado en el Seminario del Grupo de Trabajo del proyecto de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP sobre "Formación para el trabajo para jóvenes de hogares pobres". Montevideo, 25-28 de marzo. (Versión original del primer artículo del autor incluido en esta publicación).
- RIVERO, José (1996) *Los desafíos de la educación de adultos en América Latina en el medio rural*. Ponencia presentada en el "Encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural". México: UNICEF y CONAFE, 13-15 de septiembre.
- RODRÍGUEZ, Ernesto (1994) "Estrategias de capacitación para el trabajo y políticas de juventud en América Latina: un vínculo a construir", *Boletín Cinterfor*, 128, julio-septiembre.
- SCHMELKES, Sylvia (1986) Pressupostos teóricos para o planejamento da educação de adultos em zonas rurais. In: MEC/Fundação Educar/OEA/IICA, *Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*. Brasil: MEC/Fundação Educar/OEA/IICA.
- SCHMELKES, Sylvia (1988b) "El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(3-4).
- SCHMELKES, Sylvia (coord.) (1988a) *Postalfabetización y trabajo en América Latina*. México: OREALC/CREFAL.
- SCHMELKES, Sylvia y Judith Kalman (1996) *La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

- SILVA L., Yengny (1996) *Los alcances de la educación para el trabajo en los centros-taller nuclearizados: el punto de vista de sus participantes*. México: Universidad Iberoamericana (tesis de maestría).
- UNESCO/UNICEF (1994) *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO/UNICEF.
- VIELLE, Jean Pierre (1989) "Educación y trabajo: apuntes para un marco conceptual", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 12 (1): 97-116.
- VIELLE, Jean Pierre (1990) "Notas para la fundamentación del proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo de la OEA", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 13 (2): 69-83.
- VIELLE, Jean Pierre (1995) La educación de adultos centrada en el trabajo. In: Oscar Zires y otros (coords.), *Necesidades educativas básicas de los adultos*. México: INEA.
- WEINBERG, Pedro D. (1994) Educación de adultos y trabajo productivo. In: UNESCO/UNICEF, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO/UNICEF.
- WERTHEIN, Jorge (1983) *La educación de adultos en los procesos de desarrollo rural*. Documento presentado en la Consulta Técnica Regional de Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, La Habana, 5-10 de septiembre.
- ZUÑIGA, Miryan (1994) "La relación educación-trabajo desde la sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos en Colombia", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Nueva Época, 2(3).