

La educación para jóvenes y adultos. Reconsideración del trabajo en una estrategia educativa para los sectores de pobreza*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXVIII, No. 1, pp. 79-113

Enrique Pieck Gochicoa**

“... la necesidad de capacitación es el primer motor a priori y movilizador de la educación de adultos” (Vielle, 1995).

“¿No convendría reexaminar nuestra definición de alfabetización, regresando a la fuente de las diferentes sabidurías del mundo?” (UNESCO, Rapport du Forum de réflexion au Conseil Exécutif, Paris, 1993).

RESUMEN

El documento trata acerca de la educación para jóvenes y adultos en México, en especial el segmento que habita en condiciones de pobreza en la ciudad y el campo; o sea, la educación no formal. La educación para adultos oficial ha tratado de dar respuesta a las necesidades rezagadas de amplios sectores de población, pero su impacto es actualmente limitado (por su enfoque, metodologías e inadecuación a esas necesidades) y se ha centrado sobre todo en alfabetización y educación básica, aunque existen algunas experiencias con sentido diferente. Los requerimientos educativos de esos sectores se deben vincular con sus necesidades básicas y al proceso por el que han logrado resistir la contracción del mercado, el empobrecimiento y el desempleo. Se trata de rescatar sus formas de conocimiento y plantear políticas educativas y de capacitación que tomen en cuenta los procesos eficientes de comunicación y transmisión de conocimientos relacionados con sus actividades económicas. Aspectos básicos son la participación de la comunidad, apoyos colaterales, la capacitación en el trabajo y la participación de las mujeres.

ABSTRACT

The paper treats on education for young and grown-up people in Mexico, especially the part which lives in poverty conditions, both in country-side and cities, namely nonformal education. Government education for adults has intended to meet the outstripped needs of large segments of population, but its impact now is low (because of its approach, methodology and inadequacy to educational needs) and has focused mainly in literacy and basic education, although there are experiences with a different orientation. The educational requirements of these segments of population should be linked with basic needs and to the process by which they have been successful in resist market contraction, poverty and unemployment. One must try to recover its ways of knowledge and to develop educational and training policies which take in account the efficient processes of communication and knowledge transmission about its economic activities. Other essential aspects are participation of community, external supports, training in workplace, and women participation.

** Este artículo se desprende de la ponencia presentada en el *Seminario Internacional Educação e escolarização de jovens e adultos*, realizado del 6 al 8 de mayo de 1996 en São Paulo, Brasil.

** Investigador del Área de Educación de la Universidad Iberoamericana.

INTRODUCCIÓN

Hoy día el empleo surge como una nueva demanda de parte de los jóvenes, quienes ven día a día perder sus puestos de trabajo y encuentran cada vez más difícil encontrar alternativas económicas que les permitan sobrevivir en contextos donde las oportunidades cada día son menos. Resulta interesante que, actualmente, las demandas de los jóvenes postergan banderas con idearios socialistas y de igualdad y se concentran en la inmediatez, en la necesidad de contar con una fuente de trabajo que les permita dar respuesta a sus más elementales necesidades de supervivencia. Al igual que en el caso de los jóvenes, en el mundo de los adultos las posibilidades de contar con actividad económica remunerada son cada día más remotas, particularmente en los medios rurales donde la población se ha visto obligada a emigrar en busca de un ingreso que resulta difícil obtener en su contexto local. Una de las grandes demandas de la sociedad hoy en día, tanto en países desarrollados como en los menos desarrollados, es sin duda el empleo; es decir, la necesidad de contar con un trabajo que permita, por lo menos en los sectores marginados, la obtención de un ingreso que garantice la supervivencia.

El documento aborda el tema particular de la relación de la educación de adultos con el trabajo. La necesidad de empleo representa una de las demandas más agudas y reales que tienen lugar en los contextos marginales, propios y típicos de nuestros países, que representan a un porcentaje mayoritario de nuestras poblaciones. El contexto en que se aborda el tema es el de México, aunque sin duda muchos aspectos pueden ser generalizables a América Latina. Hoy en día el desempleo y la falta de oportunidades laborales constituyen más bien fenómenos de características universales, y el contexto latinoamericano no es la excepción.

El documento trata sobre la educación para los jóvenes y adultos en México, particularmente el segmento que habita en condiciones de pobreza en las zonas marginales de las urbes y en el sector rural en general. Se inicia con la descripción de una serie de prácticas educativas desarrolladas por instituciones gubernamentales —no hay contraparte significativa todavía de lado de las organizaciones no gubernamentales (ONG)—, que no han podido, ni sabido, ni querido,

dar respuesta eficaz a las necesidades de los amplios sectores marginales del país.¹ El trabajo encierra un cuestionamiento a lo que han sido prácticas y experiencias educativas orientadas a los sectores marginales de la población y presenta una serie de consideraciones a tomar en cuenta en el diseño y operación de prácticas educativas efectivas que den respuesta a los jóvenes y adultos de los sectores de pobreza.

Hay un supuesto fundamental detrás de este planteamiento, que refiere al agotamiento de una práctica de educación de adultos que no interesa al gobierno ni responde a las expectativas de la gente, que no cuenta con recursos, que no tiene un lugar en los procesos de desarrollo, que opera con estructuras burocráticas, que no cuenta con instructores profesionalizados, que opera con un currículo que data ya de varias décadas y cuyo impacto es lamentable en su propósito de alfabetizar, proporcionar educación básica y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los sectores pobres. Pareciera claro que se ha estado ofreciendo a la gente un servicio que no desea, carente de metodologías apropiadas, con contenidos irrelevantes, ausencia de modelos diversificados y a partir de enfoques que poco tienen que ver con la realidad e intereses de los adultos. El principal cuestionamiento es pues: ¿en qué ha contribuido la educación de adultos hoy en día?

I. LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y EL TRABAJO

La vinculación entre la educación de adultos y el trabajo aparece hoy como una consideración fundamental a ser tomada en cuenta por los programas respectivos; resulta crucial en la respuesta que estos programas pueden dar a las necesidades sociales y económicas de los sectores marginados. Mucho se ha dicho ya en este terreno, por lo que el argumento se apoya en algunos de los señalamientos y proposiciones mencionados por diversos autores en espacios diferentes.

¹ Si bien el concepto de necesidades es polémico, se adopta éste ya que permite dar cuenta de la realidad en que viven sectores de pobreza donde las necesidades básicas - y éstas pueden ser de índole muy diversa-, van primero que los intereses y los valores, aunque éstos últimos se subsuman y formen parte del planteo de necesidades por parte de la población.

Ya hace tiempo que García Huidobro insistía en la necesidad de que la educación de adultos se vinculara estrechamente con las necesidades vitales más urgentes de los adultos: la imposibilidad de separar la educación de adultos de la realidad de pobreza de la región. Señalaba el autor que la situación de sobrevivencia en la que viven los sectores populares no permite ni justifica acciones con base puramente ideológica sino que requiere de acciones que permitan ver una transformación de las condiciones de vida latinoamericana (García Huidobro, 1986). Así, a lo largo del planteamiento que aquí se hace, se enfatizan algunos aspectos que merecen ser considerados de nueva cuenta en un espacio que se proponga analizar las experiencias educativas dirigidas a los jóvenes y adultos. Pretende ser de utilidad como marco para la reflexión y discusión de propuestas alternativas en un campo tan complejo y sin embargo tan promisorio. Esta idea, la de lo promisorio en la educación de adultos, es la que subyace y anima a este trabajo.

El presente documento se enfoca en el área de la educación no formal, un campo particularmente relevante en el ámbito de la educación de adultos, particularmente hoy día cuando las necesidades educativas de los sectores marginales se refieren fundamentalmente a la satisfacción de necesidades básicas (salud, vivienda, alimentación), a la puesta en marcha de diversas estrategias de supervivencia y mecanismos que les permitan, de una u otra forma, elevar su calidad de vida. Se aborda la importancia de esta forma de educación y su potencial para dar respuesta, hoy, a las necesidades de jóvenes y adultos de los sectores de pobreza.

La educación no formal tuvo un amplio desarrollo a partir de 1940 como una estrategia educativa que pretendía dar respuesta a las necesidades rezagadas de amplios sectores de la población y que los diferentes modelos de desarrollo no habían podido satisfacer. Los programas puestos en marcha cubrieron diversas áreas, entre ellas la salud, la vivienda, la productividad agropecuaria y la capacitación para el autoempleo, todas ellas encaminadas a elevar la calidad de vida de la población marginada, en zonas tanto urbanas como rurales. Hoy este campo de la educación de adultos –la educación no formal– constituye uno de los más impulsados por las

instituciones gubernamentales; sus alcances son sin embargo muy limitados (Pieck y Aguado, 1988). Curiosamente estos programas son los menos comentados cuando se toca el tema de la educación de adultos, la que refiere tradicionalmente al campo de la alfabetización y la educación básica. García Huidobro (1986:62), por ejemplo, cuestiona el privilegio tradicional que se otorga a estas dos áreas entre los sectores más pobres y marginalizados, pues ellos prefieren otro tipo de programas que enfrenten problemas más urgentes. Los efectos que ha desencadenado este olvido son materia central del presente análisis.

La falta de recursos y las condiciones de pobreza que hoy se viven en México, y en muchos otros países de América Latina, son fuertes argumentos en favor de la relevancia que podría tener una educación que sirviera, efectivamente, a un amplio sector de la sociedad. Este fue uno de los argumentos para impulsar esta modalidad educativa durante los cuarenta: su flexibilidad y capacidad para llegar a sectores de población aislados y responder a necesidades muy diversas. Sin embargo, es conocido el cuestionamiento tradicional al potencial que ha mostrado esta forma de educación para responder a las necesidades de los sectores pobres de la sociedad y contribuir al mejoramiento real de sus niveles de vida (Brandao, 1986; Bock y Papagianis, 1983; La Belle, 1986).

La apuesta continúa vigente. Las grandes preguntas son sin duda: ¿cómo lograr esta ansiada vinculación entre los programas y las oportunidades economicoproductivas?; ¿cómo hacer que los cursos trasciendan en las actividades cotidianas de la gente, más allá de la satisfacción personal, más en el terreno de la utilidad material: el poder contar con un ingreso adicional, incidir en el mejoramiento de la calidad de vida?

II. EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL EN MÉXICO

En este apartado se pretende realizar un breve recorrido por algunas experiencias de educación no formal en México. No es el objetivo hacer un análisis detallado de éstas, por lo que la atención se centrará

tan sólo en algunos ejemplos que pueden ayudar a ilustrar el argumento central que nos ocupa.²

En el contexto mexicano, en el campo de la educación de adultos, el programa de las Misiones Culturales durante los años veinte constituye una de las más exitosas iniciativas educativas oficiales dirigidas a los sectores marginales (Schmelkes, 1989:57). Tuvieron la virtud de apoyar su estrategia en equipos de trabajo multidisciplinarios, cuya actividad se centró en el desarrollo de las comunidades a partir de las inquietudes de la gente, en dar respuesta a sus expectativas y contar con apoyo y voluntad políticas. Hoy en día este programa aún continúa, sin embargo con alcances y apoyos muy lejanos a aquellos de otros días, sin la presencia de la mística de otrora y sin vinculaciones reales con procesos de desarrollo de la comunidad. Continúa siendo, sin embargo, un referente obligado de una educación de adultos comprometida con el desarrollo de las comunidades.

Desde 1920, se han promovido en México diversos programas dirigidos a las poblaciones marginales, tanto urbanas como rurales. Las áreas que se han tocado han sido diferentes e incluyen los campos de la agricultura, salud, organización, producción, capacitación para el autoempleo, alfabetización, educación básica y vivienda. El desarrollo de la educación de adultos ha sido incesante y la importancia que se le ha dado ha variado dependiendo de los diferentes contextos sociales, económicos y políticos; desde el énfasis puesto en las campañas de alfabetización, los programas de extensión agrícola y el desarrollo rural durante los años cuarenta y cincuenta, hasta la emergencia de la educación técnica agrícola e industrial a inicios de la década de los sesenta. El desarrollo de la educación de jóvenes y adultos ha corrido paralelo a la formalización del campo educativo a través de la creación de instituciones que han puesto en práctica diferentes programas. La formulación en 1975 de la Ley Nacional de Educación para los Adultos y posteriormente en

² Es difícil diferenciar entre jóvenes y adultos cuando se analizan las experiencias en este campo: por un lado, al adulto se le concibe como tal a partir de los 15 años; por el otro, tanto jóvenes (con edades entre 15 y 30 años), como adultos, asisten por igual a los diferentes programas. La mayor o menor presencia de uno u otro grupo está dada por sus intereses, necesidades y el tipo de cursos que se imparten (Pieck, 1995b).

1981 la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, como instituto líder en este campo, constituyen de hecho momentos de definición del estado mexicano respecto de esta área educativa.

Para nuestro propósito interesa destacar dentro de los programas de educación de adultos el amplio campo de la capacitación para las actividades domésticas y el autoempleo, ubicado en México dentro de los programas de educación comunitaria (incluye a las Misiones Culturales), y que a lo largo de los años han mantenido una presencia constante. Este campo es desarrollado por un gran número de instituciones que se encuentran vinculadas con diversos sectores, tales como el Instituto Nacional Indigenista (INI), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el programa de Misiones Culturales (MC), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

Los rasgos de estas prácticas educativas las ubican más bien en el campo de la educación no formal: su independencia de las instituciones responsables del sistema educativo formal (en el caso del DIF o el IMSS los programas dependen del sector salud); no cuentan con una infraestructura propia (talleres, salones de clase); el alcance de los cursos es limitado y se concentra más en el dominio de habilidades básicas que no alcanzan el nivel de especialidad; el nivel académico de los profesores y el programa curricular son inferiores al de instituciones como los Centros de Capacitación Técnica Industrial (CECATI); la intensidad de los cursos es menor y la marginalidad de los servicios que se proporcionan (en cuanto a calidad, materiales, pago de salarios) es significativa en estos programas.

El universo de población que atienden es muy amplio y se constituye por población joven y adulta. La presencia de población masculina es mínima debido a la práctica inexistencia de talleres de carpintería, electricidad y mecánica en las comunidades rurales y al predominio de talleres de corte doméstico o en general más orientados a la población femenina (cursos de corte y confección, tejido, manualidades, enfermería). Si bien los cursos que se imparten dentro de los programas que desarrollan estas instituciones no se ubican en la definición de la capacitación para el trabajo (del sector

formal), algunas de las temáticas encierran posibilidades de articularse con el autoempleo (cursos de belleza, enfermería, carpintería, herrería, electricidad, mecánica, corte y confección). Así, si bien no constituyen estrictamente experiencias de formación para el trabajo (en el mercado formal), sí en cambio proporcionan un nivel mínimo básico de habilidades que facilitan el ejercicio de actividades de autoempleo limitado.

Además de la actividad desarrollada por este tipo de programas, y fuera del campo de la educación no formal, existe la oferta de cursos de capacitación técnica formal dirigidos fundamentalmente a la población entre los 15 y los 25 años de edad. Particularmente desde los sesenta, al igual que en otros países de la región, se desarrollaron una serie de programas técnicos de nivel medio y medio superior dirigidos a este segmento de la población. Su objetivo fue ofrecer opciones de capacitación en diferentes oficios que permitieran al trabajador una mayor articulación con el mercado de trabajo, a la vez que ofrecer alternativas educativas vocacionales para la población que no deseaba o que enfrentaba problemas para incursionar en los niveles superiores del sistema educativo.

En México, los programas con un mayor impulso en el nivel medio superior han sido los del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), los Centros de Bachillerato de Educación Técnico Industrial (CEBETIS) y los Centros de Bachillerato de Educación Técnico Agropecuaria (CEBETAS). En estos centros se ofrecen opciones terminales de educación técnica profesional mediante cursos escolarizados con una duración promedio de dos años. En el nivel medio, el programa con mayor cobertura es el de los CECATI, que proporcionan cursos escolarizados modulares a los egresados del nivel secundaria o a desertores de este nivel, para quienes esta modalidad educativa constituye uno de sus últimos recursos educativos. Existen además un conjunto de institutos y academias privadas de capacitación que ofrecen cursos en el nivel medio: secretariales, computación, de electromecánica, desarrollo personal, etcétera.

A. El impacto de estos programas en los sectores de pobreza

Como ha sido señalado, la educación comunitaria, entendida como aquella que promueve, entre otras, la capacitación para la realización de actividades domésticas y para el autoempleo, ha sido la más

impulsada por un conjunto amplio de instituciones. Paradójicamente es el área menos favorecida por el INEA, institución que ha ido abandonando este campo de la educación para los adultos (Schmelkes y Kalman, 1995).

Pareciera innecesario hablar de los problemas por los que atraviesa este campo de la educación, conocidos por todos aquellos que de una u otra forma participan en esta actividad: promotores, supervisores, maestros, directivos e investigadores. Es cosa común el referirse a su falta de presencia y de reconocimiento como una estrategia educativa con un papel importante a desarrollar en la sociedad. De ahí deriva su status marginal, su falta de recursos y de apoyos, el tipo de currículo que se promueve, el perfil de los instructores, tipo de materiales, aulas, etcétera.

Estos programas son los que atienden, a su manera, la “capacitación para el trabajo” en poblaciones marginadas, aunque entre los cursos que ofrecen 156 instituciones sólo el 40% tiene que ver con la ‘capacitación para el trabajo’; el resto es de bienestar familiar (40%), recreación (9%) y política (11%) (Schmelkes y Narro, 1988:254). Una investigación reciente realizada con el propósito de conocer la función y el significado de estos programas señala que, a pesar de las condiciones marginales en que éstos se desarrollan, tienen sin embargo un alto significado para la gente de las poblaciones marginales al responder a expectativas propias de estos contextos. No obstante, los cursos rara vez van más allá de la respuesta a necesidades personales inmediatas y cuentan con pocas posibilidades para trascender en las economías familiares y en el desarrollo local (Pieck, 1996). En la opinión de algunos autores, esta forma de educación, que es de suma importancia para la población marginal al preparar para una actividad económica, tiene todavía que demostrar su valor, admitir sus fracasos y proponer alternativas de solución (Schmelkes y Narro, 1988:254).

Lejos queda la práctica actual de los programas de educación comunitaria de la experiencia de las Misiones Culturales de la etapa posrevolucionaria. Hoy estos programas permanecen en una inercia ancestral, desarrollados por instituciones desinteresadas de cualquier derivación posible que los participantes hagan de los cursos o de cualquier efecto que pudiera tener el programa en proyectos y necesidades de la comunidad. La falta de voluntad política marca su sello

inevitable en la marginalidad que envuelve a este quehacer educativo. Si antes el trabajo y las actividades de la gente de las comunidades constituían el eje alrededor del cual giraba la actividad de los misioneros, hoy se parte más bien de una oferta preestablecida de cursos pensada con el ánimo de que éstos puedan ser de alguna utilidad. Como ya se ha señalado, es la propia gente de las comunidades quienes rebasan en su práctica la utilidad potencial de los programas (así como de un curso de corte se pueden realizar maquilas a domicilio, lo mismo un curso de manualidades genera necesidades de comercialización). Los resultados de una investigación sobre el impacto de estos programas destacan la predominante función social y política que éstos cumplen, más allá de la trascendencia que éstos pudieran tener en el mejoramiento de las economías familiares (Pieck, 1996).

Finalmente, para el caso de los cursos de capacitación que promueven los programas del CECATI, que no entran en el campo de la educación de adultos, conviene tan sólo anotar que éstos son prácticamente inexistentes en las zonas marginales.

III. FUNDAMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS VINCULADA AL TRABAJO

Teniendo como marco el panorama anterior, en esta sección se subraya la importancia actual de una subárea particular de la educación para los adultos: la educación no formal y su vinculación con el trabajo. La necesidad de darle una nueva dimensión a este tipo de prácticas se basa en las siguientes consideraciones:

- La crisis que vive la sociedad mexicana desde 1982, acentuada por la "nueva" crisis iniciada en diciembre de 1994 y que ha hecho estragos en la población. Los salarios han descendido a niveles sin precedentes: en México, para 1990, 62% de la población ocupada percibía salarios inferiores a dos salarios mínimos. Tan sólo de 1984 a 1989 se registró un aumento del 19.5% al 23.6% en la proporción de pobladores que vive en condiciones de extrema pobreza. Este aumento se manifiesta de una forma más aguda en

las zonas rurales, donde llegó a alcanzar en 1989 al 42.1% de la población (Alarcón, 1994:135-136).

La pobreza en México, como ha sido señalado por algunos autores, es básicamente un fenómeno que se presenta en las áreas rurales. Campos y Vélez (1994:181), apoyándose en datos de la Encuesta Nacional de Ingreso-Gasto de los Hogares (ENIGH) de 1989, señalan que la gran mayoría de los jefes de hogares rurales pobres eran jornaleros o trabajadores por cuenta propia; asimismo, se presenta una correlación entre la desposesión de activos y la pobreza de los padres, lo que habla de las limitaciones de movilidad social para este sector de la población y de la importancia de aplicar medidas y programas que incidan en el mejoramiento de sus condiciones de vida. Baste como muestra el señalamiento de que los niveles de desnutrición entre la población rural presentan variaciones que van del 20 al 50% (*ibidem.*).

La asociación entre pobreza y educación es también significativa y son los grupos sociales menos favorecidos los que cuentan con menores oportunidades educativas. Casi 95% de los jefes de hogar pobre tienen un grado inferior al de primaria incompleta. Se estima que más del 40% de la población económicamente activa (PEA) tiene niveles de calificación técnica que limitan su incorporación a la fuerza de trabajo con niveles de productividad y remuneración adecuados (Trejo, 1988:30). Actualmente, se calcula que 13 millones de jóvenes entre 15 y 25 años se encuentran desvinculados del sistema educativo (Aboites, 1996).

La situación económica que hoy prevalece incide inevitablemente en el crecimiento del sector informal de la economía. La informalidad ha devenido la salida obligada mediante la cual grandes sectores de la población se han visto forzados a generar sus propias estrategias de supervivencia, dando así una respuesta propia al problema de la falta de trabajo y de ingreso. Recientemente se han incrementado las estrategias utilizadas por diferentes sectores para enfrentar la pérdida y disminución de sus ingresos (talleres diversos, servicios de comida, comercio informal, etcétera).

- Los programas de capacitación han tenido una orientación tradicional al sector formal de la economía, por lo que se definen más

bien como programas de capacitación *para el* trabajo. Ello ha llevado a que la capacitación se dirija menos a atender las necesidades de los sectores marginales, que es donde se concentra el grueso de la actividad informal. Esta orientación conlleva el riesgo de exclusión de los sectores marginales de programas en el área de formación *para el* trabajo y *en el* trabajo y del acceso a cualquier tipo de empleo que cuente con una mejor remuneración (Muñoz Izquierdo, 1995; Posner, 1995).

- Aunado a lo anterior, los sectores marginados se han visto relegados por instituciones que ofrecen programas en el área de la capacitación para el autoempleo. Los programas que se orientan a estos sectores presentan problemas de falta de recursos y condiciones materiales para instalar talleres más “sofisticados” (carpintería, herrería, electricidad) en las comunidades con mayores índices de marginación. La capacitación para el trabajo en los medios marginados se torna por tanto una “tierra de nadie”, donde ni la educación de adultos se caracteriza por contar con una oferta vinculada con el trabajo productivo, ni la capacitación técnica orienta sus programas hacia estos sectores.
- El mercado laboral se encuentra restringido incluso para aquellos que gozan de mejores niveles de formación técnica: en el México de hoy –podemos generalizar a Latinoamérica– contar con mejores calificaciones técnicas no garantiza una plaza en el mercado de trabajo. Resulta así cuestionante la capacitación para el trabajo en un contexto donde las contrataciones permanecen limitadas en el amplio abanico del sector productivo y de servicios. Aunado a ello, resulta poco útil promover programas de capacitación para el trabajo a grupos de población que no cuentan con los requisitos mínimos (escolaridad, habilidades) para incorporarse al mercado de trabajo. Estos sectores requieren otro tipo de capacitación que valore sus habilidades, estilos de aprendizaje y experiencias de vida (Smith, 1994).
- Las marcadas limitaciones del mercado de trabajo y su tendencia en el corto y mediano plazos llevan a pensar en otro tipo de estrategias educativas. La capacitación para el autoempleo se ha planteado en diversas ocasiones como una de las alternativas a las limitantes que enfrenta hoy la formación para el trabajo. Sin

embargo, es claro que la capacitación para el autoempleo presenta también sus limitantes. Los resultados de investigación al respecto son muy elocuentes: emprender una actividad por cuenta propia demanda experiencia previa, una red de relaciones y un capital inicial, requisitos que difícilmente llenan los jóvenes por su corta edad (Jacinto, 1995). Por su parte, los adultos, debido a restricciones económicas propias de los medios marginales, enfrentan igualmente serias dificultades cuando desean emprender una actividad por cuenta propia.

IV. LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS FUNDAMENTALES

De las anteriores consideraciones se desprende la importancia de apuntalar hoy una forma de educación que dé respuesta *donde* la población lo necesite. El crecimiento de la informalidad urbana y rural, y de los niveles de pobreza entre la población, demanda respuestas sociales y económicas que permitan si no la incorporación de la población a un debilitado mercado formal de trabajo, al menos mejorar sus condiciones de empleabilidad, o bien, la generación de oportunidades economicoproductivas que constituyan para estos sectores recursos efectivos de supervivencia.

En el contexto latinoamericano ésta es una necesidad apremiante. En una situación como la de México, donde la tercera parte de la población se encuentra en condiciones de extrema pobreza y día con día aumenta el número de desempleados, que de una u otra forma se incorporan al sector informal de la economía, la educación de adultos tiene que adaptarse y diseñar estrategias que respondan a las diversas necesidades que plantean estos sectores. Es importante que cobre una nueva dimensión que le permita articularse con los intereses reales y actividades propias de la gente.

No es nuevo lo que se señala. Estas consideraciones se ubican en el postulado consabido de la educación de adultos de que los conocimientos y habilidades adquiridas deben guardar relación con las actividades cotidianas productivas de la gente y contribuir al mejoramiento de sus niveles de vida. Estas consideraciones parten de los planteamientos ya tradicionales de que los programas deben partir

de las necesidades y del contexto en que vive la gente. Estamos hablando aquí de los principios elementales; el **abecé** de la educación de adultos. Lamentablemente muchos programas han optado por pasar encima de estos principios sin reflexionar en el impacto del programa aplicado.

Si, como señala Vielle (1995), lo que se busca es apoyar las actividades economicoproductivas que desarrollan los adultos, como la respuesta propia de estos sectores a la necesidad de elevar su calidad de vida, habría que preguntarse acerca de las actividades que desarrollan estos adultos, que se ubican, fundamentalmente, en el sector informal de la economía. El trabajo, como se desprende de innumerables investigaciones, constituye la necesidad más clara en los adultos, principalmente hoy en día (Schmelkes y Kalman, 1995).

¿Cómo detectar las necesidades educativas de estos sectores? Vielle (*ibid.*) lo expone claramente y señala que estas necesidades se derivan del trabajo específico que ellos realizan y toman sentido tan sólo en función de la actividad desempeñada. La pista la tiene que dar el proceso mediante el que los pobres han sabido resistir el empobrecimiento y el desempleo (Cámara, 1994). Se trata pues de rescatar formas de conocimiento que poseen, tanto los trabajadores de los sectores informales como la población rural de las comunidades, y que utilizan en la puesta en práctica de sus diferentes estrategias de supervivencia. Ello cobra sentido cuando de lo que se trata es de plantear políticas educativas y de capacitación que se enraizen en la experiencia de los trabajadores (Gallart *et. al.*, 1991), que tomen en cuenta procesos eficientes de comunicación y transmisión de conocimientos relacionados con la producción que poseen los sectores informales rural y urbano, y que están siendo socavados por las pedagogías oficiales, sean del Estado o de agencias particulares (Posner, 1995:133).

La capacitación que se canalice a estos sectores deberá pues tomar en consideración la multiplicidad de actividades en que participan los jóvenes y adultos de estos medios. Es inútil, como ha sido señalado por varios autores, partir de una concepción de trabajo tradicional donde se privilegie, entre otras cosas, la preparación para un puesto específico.

Las *nuevas* realidades que viven nuestros países: globalización de la economía, preponderancia de sectores punta, contracción del mercado, crecimiento de actividades económicas informales, hacen imperante una nueva noción de trabajo (Cámara, 1994); esta misma nueva noción de trabajo hace imprescindible una nueva noción-estrategia de capacitación. Igualmente, habría que señalar que las *viejas* realidades que caracterizan a nuestros países, donde en el mundo de la pobreza el trabajo guarda estrecha relación con la cotidianeidad de los sujetos, la formación para el trabajo deberá estar referida a las actividades productivas de la gente y a aquellas que se desprenden de la naturaleza del contexto local, en lugar de dar respuesta a las exigencias del desarrollo tecnológico en las oleadas de la modernidad.

V. CONSIDERACIONES PARA UNA ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN NO FORMAL

De lo hasta aquí mencionado se desprenden una serie de consideraciones en torno a varios aspectos a tomar en cuenta en una estrategia de capacitación para los jóvenes y adultos de los sectores marginales.

A. El vínculo entre las actividades educativas –capacitadoras– y los proyectos en los cuales se encuentra la gente participando

Esto lleva a hablar de la capacitación *en* el trabajo a grupos marginales; no aquella que se dirige a capacitar a trabajadores en empresas del sector formal (las grandes compañías), sino a aquellas microempresas y microproyectos que desarrolla la gente de sectores pobres. Se trata de apoyar los pequeños talleres productivos, de maquila, de servicios; proyectos productivos como pueden ser una productora de quesos que se derive de un establo lechero, cultivo de la trucha, desarrollo de invernaderos, panaderías, confección de calzado, cooperativas de compra de insumos, etc. Todos estos proyectos requieren de apoyos; no para aumentar sus ganancias sino para

poder seguir existiendo y constituir así alternativas útiles que procuren un ingreso que permita hacer frente a las necesidades económicas cotidianas de la población que habita en regiones de pobreza.

Estos proyectos son aquellos en que la gente se encuentra involucrada poniendo en práctica un conjunto de conocimientos adquiridos de muy diversas formas, casi siempre por vías informales o como resultado de diferentes trayectorias laborales. Frecuentemente, lo que estos grupos de población requieren es un apoyo educativo que les permita continuar, emprender o mejorar sus proyectos. Casi siempre se trata de un apoyo específico que responda a sus muy particulares necesidades. Requieren de una capacitación *en* sus proyectos: nuevas técnicas de corte y confección, apoyos de comercialización, herramientas administrativas, apoyo para nuevos diseños de producción, formas de organización, ubicación de nichos de mercado, etcétera.

El vínculo de los programas de capacitación con estas actividades cotidianas de los adultos, ayuda a que el aprendizaje sea significativo al ser parte de la realidad de la gente (Willinsky, 1990). En este sentido, el mundo del trabajo, la esfera de lo doméstico, las actividades sociales y económicas en que la gente se encuentra incorporada, conforman lo cotidiano, punto de arranque y de referencia obligada para cualquier programa de educación. Como Vielle (1995) señala: "... la necesidad de capacitación es el primer motor *a priori* y movilizador de la educación de adultos". Contar con un enfoque educativo que tenga esta orientación tiene la ventaja de dar respuesta a los tradicionales cuestionamientos sobre la eficacia de los programas de capacitación, sobre su falta de vinculación con las necesidades de la gente y con el mundo del trabajo.

Las necesidades que plantean estos sectores son muy diversas; difícilmente alguno de los programas de capacitación existentes puede responder a sus demandas. No existen muchas experiencias con esta orientación. Hay algunas, sin embargo, que es importante comentar en este espacio.

La experiencia del Instituto de Capacitación Técnica Industrial (ICATI) en México resulta interesante. El Instituto desarrolla tres modalidades de capacitación: a) para el trabajo; b) en el trabajo; y c) actividades de vinculación. A través de esta última modalidad

se establecen nexos con organizaciones a las que se apoya mediante cursos específicos que responden a necesidades particulares de proyectos económicos desarrollados por grupos marginados. Ser una institución que depende de la Secretaría del Trabajo contribuye a que el énfasis principal se ponga en la capacitación vinculada con el trabajo, a diferencia de instituciones que dependen del sector educativo, donde el énfasis recae más en el proceso educativo que en los resultados directos de la capacitación. Finalmente, el hecho de ser una institución local facilita la coordinación con otros organismos de la entidad, de donde se deriva el apoyo a diferentes grupos con microproyectos a los que se asesora y apoya en sus necesidades técnicas y organizativas.

Un segundo ejemplo es el CONALEP, que a partir de 1995 instrumentó un Programa de Atención a Zonas Marginadas (PAZM) con el propósito de apoyar a la población para que se incorpore al aparato productivo o propicie el autoempleo en sus propias comunidades. Entre sus estrategias está la de atender a las necesidades específicas de cada localidad y proporcionar capacitación vinculada con las actividades economicoproductivas de la población, una estrategia que en principio busca dar respuesta a necesidades reales y no simplemente la canalización de cursos técnicos sin que éstos guarden relación con los intereses de la comunidad. Queda por evaluar el impacto de esta estrategia de orientación a los sectores marginados por parte de un instituto de formación profesional.

La acción desarrollada por el SENA en Colombia constituye otro de los ejemplos que ilustran este tipo de estrategias. Uno de los ejes de este programa, denominado “promocional”, tuvo el objetivo de fortalecer acciones económicas ya existentes que permitieran aumentar la creación del empleo y los ingresos. En este campo se dio una particular importancia al apoyo a empresas ya existentes. Palma (1992) comenta que 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 apoyar ahora 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, el programa de Calidad Integral y Modernización (Cimo) en el Estado de México desarrolla una estrategia de capacitación con grupos marginales que constituye un paradigma diferente dentro de los programas de capacitación. La estrategia se apoya en la realización de diagnósticos integrales previos, oferta de cursos de capacitación y realización de actividades de consultoría en procesos (asesoría contable, organizacional, comercialización, etc.), elementos que la distinguen de otras instituciones. El Cimo opera desde 1984 con recursos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y depende de la Dirección General de Empleo de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. El programa se desarrolla a partir de una estrategia compartida donde el Cimo aporta aproximadamente un 55% de los recursos, las instituciones en que se apoya (por ejemplo, el Instituto Nacional Indigenista, el Instituto de Capacitación, la Secretaría de Desarrollo Agropecuario) un 30% y el restante 20% es aportado por los grupos. Si bien el programa se ha caracterizado fundamentalmente por su apoyo a las pequeñas y medianas empresas, desde 1995 ha mostrado una orientación clara hacia el sector social (áreas marginadas urbanas y rurales), utilizando la estrategia de capacitación que ha caracterizado a este programa. Actualmente los grupos objetivos de Cimo abarcan a la población marginal, grupos indígenas, proyectos de mujeres, etc., representando hoy día cerca del 50% de su actividad.

El desarrollo de una estrategia de capacitación en el trabajo supone un cambio de orientación, donde el eje de la actividad educativa sean las actividades de la gente y no los programas preestablecidos que se ofrecen. Vielle (1995:155-158), para el caso de México, ha llegado

a sugerir la necesidad de convertir al INEA en un “Instituto Nacional de Formación para el Trabajo”, cuya misión central sea la de dirigir apoyos de capacitación a grupos dispuestos a crear microempresas, o a gente que participa en programas economicoproductivos y que tiene necesidades de capacitación. La estrategia se sugiere a través de un directorio de instructores cuyo trabajo consiste en atender necesidades específicas de los grupos demandantes. La actividad del ICATI constituye una experiencia interesante en este sentido, al apoyar a grupos en sus diferentes necesidades mediante la contratación de instructores especializados.

Algunos ejemplos de esta estrategia de capacitación son el apoyo dado a productores de leche para la confección de quesos y cremas; los cursos sobre preparación de alimentos y bebidas a familias con pequeños restaurantes en una zona campestre; el apoyo en diseño que estudiantes universitarios dan a grupos de alfareros; cursos de ensamble de mesas para jóvenes carpinteros, etc. Estos constituyen apoyos específicos que atienden demandas reales y que contribuyen a que estas actividades economicoproductivas sigan existiendo, proporcionando a la gente de estos lugares un espacio de actividad y de participación.

Una variante en la actividad de Cimo es la previa realización de un diagnóstico de los proyectos. Esta labor de diagnóstico previo constituye un factor crucial dentro de la estrategia; se trata, como señala Palma (1996:21), de que el proceso capacitador arranque de un diagnóstico participativo que explicita las posibilidades, desafíos, obstáculos y carencias que cada grupo particular enfrenta en la tarea que los reúne. Implica entender la capacitación como una respuesta a las necesidades que plantea el proceso productivo considerado éste de manera integral y no como una respuesta puntual a necesidades de capacitación.

Hay tres aspectos que conviene resaltar dentro de una estrategia de capacitación que se vincule con las actividades económico productivas de la población que habita en zonas de pobreza:

- En la puesta en práctica de las estrategias de supervivencia, la gente utiliza todo un cúmulo de conocimientos adquiridos por diferentes vías informales: herencia, tradición, imitación, empleos diversos desde edades tempranas, etc., que resultan para la gente

de mayor utilidad, en muchas ocasiones, que los conocimientos que pueden adquirir a través del sistema de educación formal (Hautecoeur, 1996). De ahí se deriva la importancia de enfatizar la clase de conocimientos que la gente desarrolla a través de su propia práctica y trabajo cotidiano y que le son verdaderamente útiles y significativos, porque constituyen su propia forma de responder a sus necesidades sociales y económicas. Este hecho es el que hace que el *aprendizaje sea significativo*, que cobre un sentido al estar referido a proyectos y actividades en que los adultos participan y donde se realizan como sujetos sociales; de ahí la importancia de vincular la capacitación con el conocimiento operativo.

- Lo anterior lleva a resaltar un aspecto poco abordado, tanto por la investigación educativa como por los programas de capacitación, que se refiere a *la consideración de los procesos de aprendizaje en los sectores informales*, un vacío crucial en los programas de educación para los adultos. De ahí se deriva la necesidad, en lo que toca al proceso educativo, de tomar en consideración las formas particulares en que se realiza la transmisión y recepción del conocimiento en estos sectores. Algunos autores han avanzado en la definición de ciertas diferencias claves entre la pedagogía oficial y la de los sectores informales, comentando sobre la “exclusión del proceso pedagógico de los sectores informales”, sectores que “engendran las pocas proposiciones viables para orientar la educación hacia la producción” (Posner, 1995).
- La motivación constituye uno de los aspectos más importantes para el éxito de cualquier programa educativo. Sin ella difícilmente se pueden esperar logros significativos. Detrás de la motivación está el interés y la utilidad que la gente encuentra cuando emprende sus actividades, cuando toma la decisión de incorporarse a un programa de capacitación. Así, el sentido que da la gente a su participación es un elemento crucial en el diseño de los programas que lleva a redimensionar y revalorar al sujeto de las actividades de capacitación.

El hecho de que la gente sienta que está aprendiendo, poniendo en práctica nuevos conocimientos y habilidades, representa un aspecto motivacional importante que ayuda a que un proyecto sea exitoso y que motiva a la gente dentro de su proceso de capacitación. Por ello, empezar por lo que la gente realmente necesita y por sus principales intereses (sea hacer muebles de madera, sea comercializar artesanías, etc.) constituye uno de los incentivadores naturales de la participación y punto de arranque de cualquier programa. Son muchas las lecciones que sobre esto nos han dejado las experiencias de las ONG.

B. El fortalecimiento de la educación comunitaria

Se trata de una forma de capacitación con la posibilidad de apoyar y estimular el emprendimiento de pequeñas actividades económicas coproductivas. En este sentido es importante señalar el potencial que tienen estos programas al ser ampliamente impulsados por las instituciones oficiales y al ofrecer cursos que presentan, no ya una vinculación con el mercado formal de trabajo, pero sí modestas posibilidades de autoempleo en los sectores marginales.

Sobre este aspecto es importante no olvidar que muchos de estos programas son verdaderamente exitosos al responder ampliamente a las expectativas de la gente. No sorprende que en un contexto social marcado por la marginalidad, las expectativas y motivaciones coincidan en gran medida con los rasgos marginales de los cursos y con las posibilidades inherentes del lugar que se ocupa dentro de la división social del trabajo (Pieck, 1996). Queda sin duda ir más allá de la satisfacción de estas necesidades iniciales y reforzar el potencial de estos cursos para vincularse con posibilidades reales de autoempleo, de apoyo a la economía familiar y a las actividades propias en que la gente se encuentra participando. Si bien los resultados de la investigación al respecto son elocuentes de la utilidad y alto significado de estos cursos, el simple hecho de dar respuesta a ciertas necesidades de la gente no lleva a justificar el permanecer en la inercia que ha caracterizado a este tipo de programas.

Este tipo de cursos son utilizados por la gente desde hace tiempo en la resolución de algunos de sus problemas cotidianos; no han rebasado sin embargo su carácter asistencial. Son cursos cuyos contenidos se perciben, especialmente por las mujeres, como útiles para la vida doméstica, independientemente de que puedan convertirse en un oficio (Jacinto, 1993:6; Pieck, 1991). En otras ocasiones son los/as alumnos/as quienes confieren a los cursos esta posibilidad, que rebasa en la práctica las pretensiones de este tipo de programas (Pieck, 1996; Silva, 1996).

Los cursos adolecen sin duda de apoyos colaterales de organización, producción, comercialización, etc., que los conviertan en auténticas alternativas económicas para la gente. Muchas veces la falta de estos apoyos hace que los cursos sean intrascendentes y cumplan una función ante todo de contención social (Jacinto, 1995; Pieck, 1995; Martinic, 1988). A lo anterior se añade la falta de consideración de la diversidad de los sujetos y de sus necesidades, así como la persistencia de una inercia curricular que no prioriza la socialización para el empleo. Así, si bien estos programas revisten un carácter más bien compensatorio, pueden no obstante contribuir a vincular a la gente con oportunidades productivas. Puede ser el caso de cooperativas maquiladoras para aprovechar la experiencia en costura de la gente, apoyo para las actividades artesanales, comercialización de manualidades, mejoramiento de los perfiles de salida con base en una renovación de los programas curriculares, etcétera.

Ello lleva a pensar en el amplio potencial que pueden tener estos programas –habida cuenta de los recursos que se encuentran ya comprometidos–, para proporcionar a la gente capacitación que les garantice más efectivamente la práctica del autoempleo o el fortalecimiento de sus actividades. Dado el impacto que tienen estos programas, en términos de la utilidad que de ellos derivan sus participantes, es importante evaluar la forma de aprovechar su estructura y experiencia y dotarlos de una mayor calidad en la capacitación que proporcionan. Con esto nos referimos a considerar modificaciones en el currículo que contribuyan a que los cursos tengan un mayor vínculo con oportunidades economicoproductivas y que satisfagan expectativas de conocimiento y desarrollo personal en los participantes. Stromquist (1987:38), por ejemplo, habla de la importancia

de que estos cursos –a los que califica como “educación no formal no vocacional”– fortalezcan procesos emancipatorios en las mujeres (como la clientela mayoritaria de estos programas), a través de proporcionar capacidades para la producción, reproducción y emancipación.

Es importante, sin embargo, que los cursos no generen falsas expectativas en sus promesas de vinculación con el mercado de trabajo, ya que no es raro que las expectativas vayan más lejos que las posibilidades y se generen a la postre procesos de frustración inevitables. Ello sugiere la necesidad de ubicar claramente su potencial y la medida en que estos programas pueden dar respuesta a necesidades particulares de estos grupos de población.

Finalmente, se hace imprescindible considerar en la currícula de estos programas contenidos que incluyan los conocimientos que la gente de estos medios necesita aprender para tener un mejor acceso a espacios diferentes, conocimientos sobre la forma en que operan las relaciones en otros contextos; es decir, el acceso a códigos diferentes. En un nivel concreto, esto se materializa en el conocimiento del mercado, en la necesidad de formular trámites, en el conocimiento de derechos, etc. Este tipo de conocimientos resultan de primordial importancia cuando se desea emprender un determinado proyecto económico. Su desconocimiento provoca en muchas de las ocasiones el permanecer al margen, no avanzar en los proyectos, ni poder imaginar escenarios diferentes. La integralidad con que se conciben estos programas contribuirá a que los proyectos puedan tener mejores perspectivas.

VI. SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ECONÓMICAS

De algunos programas de educación popular se puede aprender mucho en lo que toca a *la participación*, condición *sine qua non* de estos procesos y que, a la luz de lo hasta aquí señalado, cobra una dimensión particular.

Es necesario enfatizar aquí la noción de participación como un derecho humano fundamental que guarda estrecha relación con la calidad de vida. La calidad de vida no tan sólo referida al disfrute de mejores condiciones materiales de existencia: un ingreso mínimo, vivienda adecuada, servicios

básicos, educación, etc., sino también a la posibilidad de los sectores marginales de proyectar su voz, salir de la exclusión social, entrar al manejo de códigos más amplios que les permitan un intercambio y relaciones igualitarios con el resto de la sociedad. Todo ello guarda relación con la participación social en los muy variados ámbitos: político, económico, cultural y social-comunitario. Refiere a la autodeterminación de los pueblos indígenas, al respeto de formas diversas de organización, a la posibilidad de emprender y dar cauce a iniciativas propias, sean éstas de índole social o económica.

La población joven y adulta de los medios marginales tiene sus propias formas de participación social y éstas varían según sea el tipo de población, el contexto y las necesidades. Para el tema que nos ocupa, la participación está dada por las actividades y empresas que desarrollan los sectores de pobreza. Esta participación sin duda es la que hay que respetar y promover en los programas de capacitación: es la única que interesa a la gente. El Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL)³ en México, por ejemplo, tuvo sin duda esa clara ventaja: ofrecer apoyos económicos para que la gente emprendiera o continuara actividades de su interés, para que pusiera en práctica conocimientos y habilidades adquiridas por diversos medios (tradicción, cursos, etc.) y en los que se sentía capaz. Brindó a la gente la posibilidad de participar en lo suyo, aspecto esencial en cualquier programa de capacitación para jóvenes y adultos.

De experiencias como éstas se aprende a ver la participación de la gente en sus manifestaciones más elementales y no de los estereotipos de participación social y política a los que muchas veces nos tienen acostumbrados la sociología y la política. La participación de la gente, y éste es un punto central, hay que buscarla muchas veces en su expresión económica, en las actividades que cotidiana-

³ Se trata de un programa gubernamental encaminado a promover y apoyar el desarrollo social y económico de las poblaciones marginadas mediante programas de salud, educación, nutrición, vivienda, empleo, infraestructura y proyectos productivos. La estrategia se sustenta en la participación de la sociedad con el gobierno en las diversas actividades que se emprenden. El programa ha sido visto a partir de las posiciones más encontradas: desde aquellos que lo consideran como un paliativo social de cara a la aplicación de medidas económicas neoliberales, hasta aquellos que lo ven como la forma de vincular a la democracia con la justicia social y como complemento necesario a la reestructuración económica (Dresser, 1994).

mente desarrolla, actividades que tienen claramente un sentido, una significación y una alta utilidad social e individual. Ejemplo de estas actividades son la mirada de estrategias que se ponen en práctica para la supervivencia cotidiana: el taller mecánico, la venta de productos, las maquilas de corte y confección, las panaderías locales, el negocio de ferretería, la venta de flores, etc. Es importante reconocer que lo que la gente busca en un programa educativo es la “esperanza de la participación” (Rodríguez Trejo, 1995), de poder llevar a cabo sus inquietudes sociales, económicas, culturales, de cualquier clase. Esta incipiente participación es la que brinda a la gente el sentimiento de autoestima, tener cabida en la esfera social, económica y política, una forma de vivir y sentirse parte de la sociedad. Como señala Chourin (1996:124): “... ciertamente las estructuras de inserción económica no pueden por sí solas erradicar el desempleo..., no son sino una forma de acercamiento, entre otras, a una ciudadanía que se vive de forma diferente”.

La actividad educativa, en este caso la educación no formal, además de vincular a la gente con el ámbito productivo podría tener un papel social importante al contribuir en el desarrollo de una mayor participación social, el fortalecimiento de la sociedad civil, el ejercicio de derechos; a facilitar el acceso y promover la equidad.

Estas actividades –diversas formas de inserción económica– tienen, como señala Chourin (1996:124), dos niveles de utilidad pedagógica:

- en relación con las personas, quienes se aglutinan en torno a una actividad remuneradora para hacer frente a las limitaciones del mercado de trabajo, y que en esta actividad reconstruyen su valor individual, familiar y social y un status profesional determinado;
- en relación con los tomadores de decisiones y políticos, a quienes se interpela a partir de una nueva forma de “abordamiento social del desempleo” y desde una perspectiva diferente de exclusión social y económica.

Bajo esta luz, la participación de la comunidad en la resolución de sus problemas es crucial como una forma de contrarrestar la falta

de voz y de poder en los sectores marginales de la población. La participación puede ser la llave para un ejercicio gradual de una voz que conlleve en sí mismo un proceso de fortalecimiento (*empowerment*) en la gente, al cual sigue una cualificación en la naturaleza de las demandas de la gente (D'Emilio, 1995). La participación de las mujeres en las comunidades puede partir de la demanda de un taller de costura y dar lugar posteriormente a la demanda de la mejora en los servicios públicos y por tener una voz en la sociedad.

Esto es observable en muchas experiencias promovidas por organizaciones no gubernamentales en el marco de la educación popular. Sin embargo, no sólo ahí; es posible verlo prácticamente en cualquier experiencia en que se haya dejado a la gente participar y donde se les hayan brindado los apoyos. La posibilidad que se brinda a través de diversos programas al otorgar el crédito necesario para que grupos diversos puedan emprender, continuar y fortalecer sus diferentes actividades, muchas de ellas auténticas estrategias de supervivencia, permite ver a grupos de gente realizar lo propio, acceder y realizar actividades que en cierta forma les brindan independencia, permitiéndoles expresión y realización personales. Sobre este tema, Coraggio (1994:30) comenta que:

[...] es necesario que nuevas políticas sociales, dirigidas a invertir "en la gente", reorganicen los recursos nacionales, mediante una transferencia sin precedentes de conocimientos y capacidades, pero también de medios básicos de vida, de crédito, de tierras, de acceso privilegiado a mercados y tecnologías, a favor de la economía popular.

Otro ejemplo es el de las mujeres que participan en los diversos programas de capacitación para el autoempleo. En éstos es posible ver la incipiente emancipación de la mujer, el fortalecimiento de su voz, su creciente presencia en la comunidad y el deseo de organizarse alrededor de actividades que emprenden como resultado de los conocimientos y habilidades adquiridas en los cursos. Estos procesos parecieran sin embargo estar aún ocultos, conformando lo que se ha dado en llamar la caja negra de la investigación educativa. Sin embargo, estos fenómenos muestran otra perspectiva que da cuenta de los impactos diversos que pueden tener estos programas.

Coraggio (1994:14), por ejemplo, al hablar de la relación entre las actividades económicas y lo político, señala que:

[...] una transformación productiva sustentable requiere transformar la acción económica desde las bases de la sociedad, lo que es imposible sin la acción voluntaria de los múltiples agentes populares, orgánicamente solidarios en un sistema de economía popular. Economía y política se vinculan aquí de otra manera, no como condiciones externas una de otra sino como aspectos de un proceso inseparable de democratización y desarrollo económico.

Existe pues una necesidad imperiosa de tomar en cuenta las propuestas comunitarias y de ver cómo los cursos pueden fortalecer y complementar las actividades emprendidas por las comunidades. Resulta crucial tener confianza en aquello que la gente emprende, respetar sus propias formas de organización y apoyar precisamente donde la gente lo necesita, para el logro de sus objetivos particulares. En este sentido, hay la urgencia de revalorizar a las personas en sus capacidades profesionales (Chourin, 1996), donde sus actividades –sus objetos– se inscribirán en el terreno de la utilidad económica y social: la que va desde proyectos económico productivos familiares y comunitarios hasta proyectos orientados a un bien común, tales como mejoramiento de la vivienda, reparación de caminos, entubamiento de agua, servicios públicos comunitarios, etcétera.

Las consideraciones que se han presentado se refieren al rescate de la perspectiva individual, del respeto irrestricto al sujeto de la capacitación. Mucho se ha experimentado ya a partir de ópticas institucionales; innumerables han sido los fracasos. ¿Por qué no abordar el problema desde la otra perspectiva? ¿No resulta claro que los programas tienen una mayor probabilidad de ser exitosos cuando parten de las expectativas de la gente y responden a sus necesidades? ¿Acaso no vale la pena llevar a cabo programas donde el punto de partida sea la forma en que la gente aprende, sus propios procesos de aprendizaje? ¿No ha sido demasiado elocuente la ineffectividad de numerosos programas que no han hecho sino violentar una realidad permanentemente, en vez de adecuarse a una realidad con intereses, condiciones y procesos diferentes?

VII. LA ECONOMÍA POPULAR Y EL DESARROLLO LOCAL

No es el propósito entrar en la discusión de este tema, que rebasa sin duda las pretensiones de este trabajo. Su mención, sin embargo, es obligada por el camino que ha ido trazando el argumento. Apuntaremos, pues, unas notas breves apoyados en autores que han trabajado este tema particular.

Una estrategia educativa como la que se sugiere lleva a fortalecer las diferentes prácticas sociales y económicas que se llevan a cabo en las comunidades. La estrategia se encuentra encaminada a dar importancia –fortalecer– el quehacer cotidiano de los pequeños espacios, a apoyar los desarrollos locales mediante el fortalecimiento de la economía popular. No representa el regreso a posturas que pretendan aislar a las comunidades, en una visión utópica (más hoy en día) que aleja a las comunidades y economías locales de las corrientes de desarrollo nacional. La necesidad de fortalecer estas estrategias –y de aprender de ellas– cobra importancia ante las limitantes que enfrenta la economía para poder incorporar a una amplia fuerza de trabajo. El desarrollo, como señala Palma (1996:5), “es de la iniciativa y responsabilidad que construye a los sujetos; eso si que, en la mirada del desarrollo local, esas cualidades personales no pueden desarrollarse sino en relaciones prácticas con las cosas a las cuales esas personas se refieren”.

Al analizar las relaciones entre desarrollo local y economía popular, señala Palma (*ibidem.*) que:

[...] ambos proyectos buscan incorporar, educar y desplegar la iniciativa, la responsabilidad y la solidaridad... construir y consolidar sujetos –singulares y colectivos– a través de prácticas intencionadas que, en un caso, dicen más a la economía y, en otro, más a la convivencia y al consumo colectivo.

Es importante respetar y fortalecer este tipo de lógicas de producción locales, de formas de convivencia, en tanto prácticas de economía popular, y, a la vez, articular estas actividades con las tendencias dominantes en la economía; sin duda uno de los retos más importantes de la propuesta.

Se trata pues de promover acciones educativas que fortalezcan las actividades económicas propias de las comunidades. No son actividades que se rijan por la lógica de la ganancia ni que se basen en la compra-venta de fuerza de trabajo. Son más bien actividades –estrategias– que los sectores pobres se han visto forzados a adoptar para dar respuesta a sus necesidades económicas cotidianas fundamentales, donde el capital fundamental lo constituye el trabajo, es decir, las capacidades productivas de la gente. De ahí la necesidad y la importancia de orientar acciones que desarrollen esas capacidades de trabajar que están ya presentes en amplios sectores de la población (Razeto, citado por Palma, 1996:10).

VIII. COROLARIO: LA NECESIDAD DE UNA NUEVA PERSPECTIVA

Entre las tesis que Sylvia Schmelkes (1996) menciona en torno a las necesidades básicas de aprendizaje, se señala en la cuarta tesis que “la principal pregunta de la educación de adultos no debe ser la de las necesidades básicas de aprendizaje, sino la de las necesidades básicas en general, y la de los adultos en situación de pobreza en particular”. La especificidad del quehacer educativo, comenta la investigadora, es la de proporcionar competencias para una vida de calidad; y en el caso de los adultos la vida está referida al aquí y ahora. En palabras de Jean Paul Hautecoeur (1996: 392): “...se trata de ayudar a asegurar en lo inmediato la supervivencia, reforzando al mismo tiempo, para los individuos y las comunidades en que ellos se insertan, la voluntad, la competencia y el poder de expresar sus opciones, de escoger las vías para realizarlas”.

El argumento que subyace a este ensayo apuesta en este sentido. Las condiciones de pobreza de porcentajes mayoritarios de nuestras poblaciones, junto con la crisis de desempleo de largo plazo –sin visos de pronta solución–, llevan imperiosamente a pensar nuevas estrategias educativas nuevas orientaciones en las prácticas de educación para los adultos– que respondan a las necesidades y expectativas de estos sectores en el ánimo de contribuir a elevar su nivel y calidad de vida. Constituye un cuestionamiento, que se une al de García Huidobro (1986), al privilegio tradicional de la alfabetización y

la educación básica por encima de programas educativos que den respuesta a problemas más urgentes.

Llama la atención que dentro de la agenda de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos no haya constituido ésta una preocupación fundamental y que la reunión haya estado más bien permeada por la perspectiva que de ella tienen los países industrializados. Hoy, más que nunca, debería concentrarse la educación de adultos en el diseño de estrategias y metodologías orientadas al combate de la pobreza. La vinculación que pudieran tener los programas con los proyectos que jóvenes y adultos emprenden, o están por emprender, constituye, a nuestro parecer, una de las grandes estrategias a seguir, al igual que el dotar de integralidad y calidad a los programas de capacitación para el autoempleo.

Sorprende que la educación de adultos se piense generalmente como las modalidades de alfabetización y educación básica, quedando la educación no formal y la capacitación laboral relegadas tanto en el terreno de la práctica como en el conceptual. Parecieran dos mundos aparte, la educación de adultos y la capacitación productiva. Actualmente, cuando se requiere establecer una relación entre ambas prácticas, la educación no formal (la educación comunitaria) pareciera estar en el vértice de ambas: entre el ser y no ser capacitación para el trabajo. Weinberg (1994) en su trabajo sobre educación de adultos y trabajo productivo, advierte que este vínculo no debe constituirse en la respuesta que consagre a esta modalidad dentro de los esfuerzos educativos nacionales. Estamos conscientes de esta advertencia y hay un claro entendido de que la educación no basta por sí sola. Lo que hemos querido subrayar es la urgencia de reorientar la práctica de educación de adultos hacia el apoyo al desarrollo de las economías locales, como una alternativa con un potencial para reportar beneficios a los sectores marginados. Como señala Palma (1996, citando a Rivero), una de las formas en que la educación puede apoyar a la economía popular es atendiendo a los lineamientos generales desarrollados y ensayados por lo mejor de la educación de adultos.

Las lecciones que se pueden aprender de experiencias desarrolladas por las ONG en el marco de la educación popular, a pesar de que tengan sus propios problemas, son muy ricas: en términos de

metodologías, formas de participación, compromiso por parte de los educadores, vinculación del trabajo educativo con la comunidad, diálogo, etc. Son ellas las que han partido –por su origen y concepción– de los principios básicos en la educación para los adultos: responder a los intereses de los participantes, tomar en consideración el contexto, partir de una relación diferente maestro-alumno, etc. Si bien la población objetivo es la misma en los programas de educación popular que en los programas oficiales, no así las intenciones ni las estrategias organizativas y pedagógicas. Hay en estas experiencias un interés real por partir de los intereses de los participantes y dar cabida a la participación. Estos dos elementos, tan frecuentemente ausentes en los programas gubernamentales, constituyen el punto de partida de muchos programas llevados a cabo en el marco de la educación popular. La experiencia acumulada en este sentido por amplias experiencias de ONG a lo largo del subcontinente latinoamericano permanece aún como una fuente de gran aprendizaje que ha faltado sistematizar y utilizar en el diseño de estrategias educativas efectivas en su respuesta a las necesidades de los sectores marginales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÓN, Diana. “La evolución de la pobreza en México en la década de los ochentas”, en *Frontera Norte*, Vol. 6, Núm. 1, México, 1994.

BOCK, John y George Papagianis. “Some Alternative Perspectives on the Role of Nonformal Education in National Development”, en John Bock and George Papagianis (eds.), *Nonformal Education and National Development*, New York/London, Praeger, 1983.

BRANDAO, Carlos. R. “Estructuras sociales de reproducción del saber popular”, en Marcela Gajardo (coord.), *Teoría y práctica de la educación popular*, México, CREFAL (col. “Retablo de papel”, Núm. 15), 1986.

CÁMARA, Gabriel. Participación en: *La capacitación para el trabajo en la educación básica de adultos: encuentro de especialistas*, México, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), 1994.

CAMPOS, Emma y Félix Vélez. "La pobreza rural en México", en Félix Vélez (comp.), *La pobreza en México: causas y políticas para combatirla*, México, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)/Fondo de Cultura Económica (FCE), 1994.

CHOURIN, Michel. "Education et Formation", en Jean Paul Hautecoeur (ed.), *Alpha 96: Literacy and Work*, Québec, UNESCO, 1996.

CORAGGIO, José Luis. "Contribuciones posibles de la economía popular urbana a la transformación productiva con equidad", en *Ponencias*, Núm. 10, Quito, Instituto Fronesis: pedagogía, comunicación y sociedad, 1994.

DRESSER, Denise. "Pronasol y política: combate a la pobreza como fórmula de gobernabilidad", en Félix Vélez, *op. cit.*, 1994.

D' EMILIO, Lucía. "Pobreza de la educación y propuestas indígenas: lecciones aprendidas", en Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coords.), *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, México, UNICEF/El Colegio Mexiquense, 1995.

GALLART, María Antonia *et al.* *Los trabajadores por cuenta propia del Gran Buenos Aires: sus trayectorias educativas y ocupacionales*, Buenos Aires, CENEP, 1991.

GARCÍA Huidobro, Juan Eduardo. "Educação de adultos: necesidades e políticas: pontos para um debate", en MEC/Fundação Educar/OEA/ICA, *Teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*, Brasília, MEC/Fundação Educar/OEA/ICA, 1986.

HAUTECOEUR, Jean Paul. *Alpha 96: formation de base et travail*, Québec, UNESCO, 1996.

JACINTO, Claudia. “Los adolescentes de sectores populares en la educación de adultos”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, segunda época, Vol. 1, Núm. 3, México, 1993.

_____. “Formación social y empleabilidad de jóvenes de bajos niveles educativos: ¿una articulación posible?”, en María A. Gallart (coord.) *La formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social*, Buenos Aires, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP/OREALC-UNESCO, 1995.

LA BELLE, Thomas. *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution*, New York/London, Praeger, 1986.

MARTINIC, Sergio. *El otro punto de vista: la percepción de los participantes en la educación popular*, Santiago de Chile, Documento de discusión Núm. 31, 1988.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos. “Educación básica para adultos vinculada al trabajo”, en Oscar Zires *et al.* (coord.), *Necesidades educativas básicas de los adultos*, México, INEA, 1995.

PALMA, Diego. “Educación, empleo e informalidad”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 2, Colombia, marzo-agosto, 1992.

_____. *La educación, el desarrollo local y la economía popular*, ponencia presentada en el Seminario Taller Regional UNESCO/CEAAL, “Los nuevos desarrollos curriculares de la educación con jóvenes y adultos en América Latina”, México, 1996.

PIECK, Enrique. “Hacia un perfil de la educación comunitaria en el Estado de México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXI, Núm. 3, México, 1991.

_____. “Reproducción y resistencia: algunas implicaciones del proceso educativo desde la perspectiva del participante”, en Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coords.), *op. cit.*, 1995a.

_____. “La importancia de la capacitación para el autoempleo en el medio rural: las motivaciones de los participantes”, en *Revista Interamericana de educación de adultos*, segunda época, Vol.3, Núm. 1, 1995b.

_____. *Función social y significado de la educación comunitaria: una sociología de la educación no formal*, México, UNICEF/El Colegio Mexiquense, 1996.

PIECK, Enrique y Eduardo Aguado. *La educación no formal rural en el Estado de México. La actividad desplegada por las instituciones de Estado: un estudio empírico*, México, El Colegio Mexiquense, col. “Cuadernos de trabajo” Núm. 5, 1988.

POSNER, Charles. “La educación de adultos y el trabajo”, en Oscar Zires *et al.* (coord.), *op. cit.*, 1995.

RODRÍGUEZ Trejo, Eufrosina. “Dos experiencias educativas en Chiapas”, en Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coords.), *op. cit.*, 1995.

SCHMELKES, Sylvia. “La educación de adultos en México: una visión general del trabajo desde el Estado”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIX, Núm. 3, México, 1989.

_____. “Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina”, ponencia presentada en el Seminario Taller Regional UNESCO/CEAAL, “Los nuevos desarrollos curriculares de la educación con jóvenes y adultos en América Latina”, México, 1996.

SCHMELKES, Sylvia y Judith Kalman. *La educación de adultos: estado del arte: hacia una estrategia alfabetizadora para México*, México, Centro de Estudios Educativos (CEE)/INEA, 1994.

SCHMELKES, Sylvia y Luis Narro. "Adult Education and Training in Mexico", en *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. XXXIV, Núm. 3, Canadá, 1988.

SILVA L., Yengny. *Los alcances de la educación para el trabajo en los centros-taller nuclearizados: el punto de vista de sus participantes*, México, tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, 1996.

SMITH, Zira J. "Self-employment Skills Training: Educational Survival Strategy for Adults with Low Skills: A Model for Oral Instruction", tesis doctoral, Northern Illinois University, Estados Unidos, 1994.

STROMQUIST, Nelly P. "Empowering Women through Education: Lessons from International Cooperation", en *Adult Education and Development*, Núm. 28, 1987.

TREJO, Raúl. *Empleo para todos*, México, FCE, 1988.

VIELLE, Jean-Pierre. "La educación de adultos centrada en el trabajo", en Oscar Zires *et al.* (coords.), *op. cit.*, 1995.

WEINBERG, Pedro Daniel. "Educación de adultos y trabajo productivo", en UNESCO/UNICEF, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*, Santiago de Chile, UNESCO/UNICEF, 1994.

WILLINSKY, John. *The New Literacy: Redefining Reading and Writing in the Schools*, New York/London, Routledge, 1990.

