

El caso de México¹

Enrique Pieck Gochicoa²

INTRODUCCIÓN

En este documento se da cuenta de algunas experiencias significativas de formación para el trabajo en México. Las experiencias que aquí se analizan son desarrolladas por instituciones gubernamentales y se ubican en el Estado de México,³ espacio regional donde se recabó la información de los distintos programas, aunque algunos de ellos son de ámbito federal con cobertura nacional. La información que se ofrece fue obtenida de una muestra de programas sobre la base de la aplicación de entrevistas sostenidas con directivos de las diferentes instituciones (niveles de dirección general, coordinación académica y de vinculación). Se contó a su vez con documentos, estadísticas y resultados de evaluaciones de los propios programas. En el caso de los cursos de educación comunitaria, los datos que se proporcionan se sustentan en una investigación reciente sobre las características e impacto social de estas experiencias de formación (Pieck, 1991; 1995). El resultado fue una sistematización de algunos rasgos institucionales y pedagógicos que han servido para reflexionar sobre la vinculación que existe entre las diferentes prácticas educativas y el mundo del trabajo. El análisis gira en torno a rasgos comunes y diferencias entre las distintas experiencias, y concluye con una serie de consideraciones.

CRISIS ECONÓMICA, DESEMPLEO, POBREZA Y NECESIDADES EDUCATIVAS

La necesidad de atender las variadas necesidades educativas de los adultos se torna cada día más apremiante, particularmen-

¹ El autor agradece a Sylvia Schmelkes y a Eduardo Weiss sus comentarios al borrador previo, los cuales ayudaron para enriquecer las conclusiones. La responsabilidad por lo que aquí se dice es sólo del autor.

² El Colegio Mexiquense, A. C.

³ El Estado de México colinda con la Ciudad de México (prácticamente la rodea). Constituye una de las entidades más importantes en términos de población, industria y producción de maíz. Resulta un estado cuyo desarrollo se encuentra claramente articulado en términos económicos, sociales y políticos con el centro de la República Mexicana.

te de cara a un escenario de crisis social y económica por el que atraviesan muchos países de América Latina. El desempleo y la disminución de los niveles de vida configuran la cotidianeidad de amplios sectores de la población y México no es la excepción. La crisis que vive la sociedad mexicana desde 1982, acentuada por la “nueva crisis” de 1994, ha hecho estragos en la población. Los salarios han descendido a niveles sin precedentes: según datos del Banco Mundial, los años de crisis tuvieron un costo importante para los sectores pobres. Los ingresos promedio por habitante se redujeron en cerca del 10 por ciento durante el decenio 1980-1990: una cuarta parte de la población sobrevive con menos de dos dólares por día. En México, para 1990, el 62 por ciento de la población ocupada percibía ingresos inferiores a dos salarios mínimos. Según datos de la Encuesta Nacional de Ingreso-Gasto de los Hogares, entre 1984 y 1989 se registró un incremento de cuatro puntos porcentuales en la proporción de pobladores en México que vivía en condiciones de extrema pobreza: pasaron de 19,5 a 23,6 por ciento. Este aumento se manifestó de una forma más aguda en las zonas rurales, donde llegó a alcanzar en 1989 al 42,1 por ciento de la población (Alarcón, 1994: 135-136).

Como es de esperarse, la menor escolaridad se presenta entre los trabajadores que ocupan las categorías laborales más bajas. Los escasos niveles de bienestar y la marginación educativa se han convertido, en términos absolutos, en fenómenos fundamentalmente urbanos, aunque la población rural presente con mayor intensidad la exclusión. La asociación entre pobreza y educación es significativa: los grupos sociales menos favorecidos son los que cuentan con menores oportunidades educativas. Así, más del 40 por ciento 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). La situación de la población en cuanto a instrucción indica que el 10,6 por ciento no cuenta con educación de ningún tipo, el 41,8 por ciento tiene educación primaria, el 34,7 por ciento realizó estudios de secundaria y el 10,8 por ciento ha alcanzado el nivel superior (Latapí, 1993).

Si bien en décadas pasadas las oportunidades educativas tuvieron un crecimiento significativo, subsisten aún importantes segmentos de población al margen de estos beneficios. Son estos grupos los que conforman la población potencial objetivo de los programas de capacitación. La oferta estatal de educación de adultos durante la pasada década estuvo orientada prioritariamente a la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria). Pero en los últimos años se ha dado un

énfasis mayor a los programas de formación para el trabajo destinados a los grupos de población que no tuvieron acceso a niveles superiores del sistema educativo formal.

El universo de población que atienden los programas es sumamente diverso y abarca por igual a varones y mujeres, variando su presencia según el tipo de experiencia. Las diferencias son significativas cuando se consideran las actividades económico-laborales, los distintos estratos socioeconómicos y la ubicación geográfica de la población; de ahí que los grupos incluyan a migrantes, campesinos, mujeres en el medio rural y urbano, indígenas, la amplia gama de trabajadores del sector informal, etcétera.

Las instituciones que atienden las necesidades educativas de estos diferentes grupos cubren niveles educativos que van desde medio básico hasta medio superior. En México, las alternativas en el nivel medio superior abarcan bachilleratos universitarios, centros de estudios tecnológicos, estudios bivalentes y estudios técnicos terminales, como el CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) (Ibarrola, 1993).

En el nivel medio básico, las opciones incluyen: a) los Centros de Capacitación Tecnológica Industrial-CECATI (dependientes de la Secretaría de Educación); b) la gama de programas de capacitación para el desarrollo de habilidades domésticas y para el autoempleo, campo a cargo de un gran número de instituciones que se encuentran vinculadas con diferentes sectores, tales como: el Instituto Nacional Indigenista (INI), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el Programa de Misiones Culturales y la Dirección de Educación Extraescolar (las tres últimas entidades dependen de la Secretaría de Educación Pública-SEP); y c) las diversas instituciones privadas que ofrecen cursos cortos de capacitación técnica.

Su grado de vinculación con el mercado del empleo formal e informal es variable y ello guarda relación, en muchos de los casos, con la formalidad o no formalidad de las experiencias, con ciertos rasgos institucionales y con el perfil de los alumnos. Las experiencias educativas de tipo no formal se vinculan más con el espacio del autoempleo y la adquisición de habilidades domésticas, éstas últimas con el potencial de convertirse en vías de autoempleo y mejoramiento del ingreso. Las de tipo formal generan por lo común un mayor cauce para la empleabilidad, aunque ello varía significativamente dependiendo de la estructura institucional y de los esfuerzos de vinculación (Jacinto, 1995).

La respuesta a las necesidades educativas básicas de los adultos depende mucho de las circunstancias particulares de los diferentes gru-

pos de población (Schmelkes, 1994), entre los que merecen particular atención los jóvenes de estratos marginales con bajo nivel de escolaridad. Muchos de estos jóvenes no han podido concluir sus estudios de nivel medio, sea por deserción, sea por problemas económicos, expectativas distintas, trayectorias educativo-laborales diferentes, u otras causas; conforman un segmento de población con necesidades educativas específicas que requieren respuestas a sus condiciones particulares de exclusión. Sus alternativas de vida –sus posibilidades de incorporación al mercado del trabajo– se ven seriamente limitadas por su bajo nivel de escolaridad, su edad, su desconocimiento de las relaciones laborales y su ignorancia respecto del código del mundo del trabajo.

En México, en 1993, los jóvenes entre 15 y 19 años sumaban 10,1 millones, es decir el 11,6 por ciento de la población total, con una tasa de desocupación abierta que duplicaba el promedio nacional (Izquierdo, 1995: 13). Según estimaciones del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en 1995 la población con primaria que no completó sus estudios de secundaria ascendió a 16.395.799, el 28,3 por ciento del total. Para el mismo año la proporción de los que registraban educación básica incompleta fue del 59,8 por ciento, cerca de 35 millones de personas, de las cuales la población que contaba entre 15 y 29 años (rango de edad predominante en los cursos de capacitación) representaba cerca del 32 por ciento, o sea el equivalente a unos 11 millones de personas, que constituyen propiamente la población objetivo de los programas de formación para el trabajo en este nivel (INEGI, 1990). Datos adicionales señalan que en el ciclo escolar 1992-1993, de la población de 15 a 17 años, las dos terceras partes –cuatro millones– no cursaron educación media superior (bachillerato y profesional medio) (Izquierdo, 1995: 15).

Al sector informal están encaminados muchos de estos jóvenes, con demandas educativas claramente relacionadas con estrategias económico-productivas –sus alternativas de vida– en respuesta a su imperiosa urgencia de generación de ingresos. Es en este sector, como señala Vielle (1995a), donde puede ubicarse a la gran mayoría de los adultos que requieren de los servicios educativos una respuesta directa y concreta a sus necesidades cotidianas.

Muchos programas vinculados al sistema educativo formal ofrecen opciones de capacitación de nivel medio superior a jóvenes que cuentan con estudios de nivel medio concluidos. Sin embargo, las alternativas de capacitación para el grupo de edad 15-25 años con estudios de primaria y, en ocasiones, de nivel medio no concluido presentan una problemática diferente. Como se señalaba, constituyen segmentos de población que, por sus características, están destinados a ocupar posi-

ciones inferiores en el mercado del empleo, actuar como cuentapropistas u optar, eventualmente, por continuar estudios superiores.

Las mujeres, por su lado, conforman el grupo menos favorecido en la sociedad, y cubren espacios que van desde el medio urbano hasta el rural con sus críticas condiciones, particularmente dentro del sector indígena. La discriminación hacia este grupo se deja sentir tanto en las grandes ciudades, donde el reducido monto de los ingresos y el limitado acceso a posiciones de alta remuneración contrasta con las oportunidades de los varones (Muñoz y Suárez, 1990: 18), como en el medio rural donde las opciones de formación presentan vínculos débiles con el mercado del empleo: la "educación no formal no vocacional" (Jayaweera, 1979), con programas cuyos contenidos priorizan los conocimientos y habilidades domésticas, resultando irrelevantes en cuanto a las necesidades inmediatas y al contexto de la población. Los programas de educación comunitaria (preparación doméstica y para el "autoempleo") representan prácticamente las únicas alternativas de capacitación para la población femenina joven que habita en zonas rurales y marginadas. De hecho, en México las experiencias de formación para el trabajo en el medio rural se ubican dentro de la educación no formal.

La reducida canalización de programas educativos hacia las mujeres ha desconocido su aporte al trabajo productivo (principalmente en las áreas rurales), su papel en el hogar administrando recursos escasos y distribuyendo el gasto familiar, y la influencia positiva que tienen en el desempeño escolar de los hijos cuando han podido acceder al nivel de educación básica (Szasz, 1994). Las consecuencias de que sea el gobierno el principal proveedor de este tipo de programas ha llevado a que los cursos se encuentren segmentados, pongan poco énfasis en el componente educativo y no muestren demasiada sensibilidad ante las preocupaciones e intereses de las mujeres, participantes mayoritarias en este tipo de programas (Stromquist, 1987).

La sistematización de experiencias de la que se da cuenta en este documento trata justamente sobre las características de algunos programas educativos que se canalizan hacia este gran grupo de población: varones y mujeres jóvenes de los sectores marginados, con bajos niveles educativos.

OBJETIVOS Y ORGANIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO DE JÓVENES DE HOGARES POBRES

Para propósitos específicos del presente documento, se analizarán tres experiencias que a nuestro parecer resultan fundamentales y que

guardan representatividad en este campo: 1) el Instituto de Capacitación y Adiestramiento para el Trabajo Industrial (ICATI); 2) los Centros de Capacitación Tecnológica Industrial (CECATI); y 3) en el ámbito de la educación no formal, el Programa de Desarrollo de la Comunidad del DIF y el Programa de Capacitación para el Trabajo del Departamento de Educación de Adultos. De las experiencias que se describen y analizan, el ICATI y el Departamento de Educación de Adultos se ubican en la jurisdicción del Estado de México; las otras son de ámbito federal.

a) El Instituto de Capacitación y Adiestramiento para el Trabajo Industrial (ICATI) tiene sus antecedentes en la Escuela de Artes y Oficios (EDAYO) fundada hace cerca de cien años. Ofrece opciones de capacitación y brinda cursos de acuerdo con los requerimientos de las diversas regiones, para lo que cuenta con centros de capacitación (Centros de capacitación en artes y oficios-CECAOS) en diferentes lugares del Estado de México. Ha cumplido ya quince años de experiencia en el ramo y constituye una institución clave en el ámbito de la capacitación para y en el trabajo.

Este instituto maneja tres programas fundamentales: a) capacitación para el trabajo: se realiza en los 18 centros de capacitación, con 20 especialidades; b) capacitación en el trabajo: se conforma por los cursos a trabajadores de empresas; y c) vinculación: consiste en acciones de formación de recursos humanos en apoyo a comunidades, asociaciones, gobierno estatal y municipal, así como operación de convenios. En este documento se centrará la atención en los programas de capacitación para el trabajo y vinculación, por ser los que guardan una relación directa con la atención educativa a jóvenes de hogares pobres.

La misión del ICATI es proporcionar capacitación para el trabajo a una población desempleada cuya edad fluctúa entre 15 y 29 años y que cuenta, como promedio, con escolaridad secundaria. Dado el perfil de su clientela, la formación se orienta a la adquisición de conocimientos y habilidades específicas correspondientes a los niveles iniciales del mercado de trabajo, consciente la institución de que el acceso a niveles superiores lo proporcionan centros de capacitación de rango medio superior, como el CONALEP o los Centros de Bachillerato para la Educación Técnico Industrial (CEBETIS), dado que cuentan con cursos de mayor duración y con una currícula más amplia.

b) Los Centros de Capacitación Técnica Industrial (CECATI) son programas federales que dependen de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo de la Secretaría de Educación Pública. Sus antecedentes se remontan al año 1960. Representan la experiencia con mayor antigüedad en este ramo de la educación; su cobertura es nacional, cuentan con el mayor apoyo en términos de

infraestructura y de instructores a su servicio y tienen la más variada gama de cursos. Su infraestructura física es de 198 planteles, 34 unidades móviles de capacitación y 16 unidades móviles de apoyo a la capacitación en las áreas industrial, de servicios y artesanal. Su planta docente es de 3.451 instructores que ofrecen cursos modulares agrupados en 51 especialidades y 205 cursos. Existe un promedio de 35 a 40 alumnos por grupo y el mínimo para dar inicio a un curso es de 15 alumnos.

Los centros manejan distintas modalidades: de capacitación para el trabajo, en el trabajo, cursos de perfeccionamiento para egresados de los CECATI, el Sistema de Capacitación a Distancia (SICADI) y el Reconocimiento Oficial de la Competencia Ocupacional (ROCO). Para este documento el análisis se centrará fundamentalmente en la modalidad de capacitación para el trabajo.

El programa de los CECATI tiene como finalidades: proporcionar a la gente programas de capacitación que permitan su incorporación a un trabajo remunerado, estable y socialmente útil; y vincularse con el sector productivo para la revisión permanente de planes y programas de estudio, con objeto de que los capacitandos tengan acceso a la planta productiva para complementar su formación y facilitar su adaptación al proceso de producción. El objetivo específico de los CECATI es atender la capacitación técnica para el trabajo formal, mediante la formación de recursos humanos destinados a cubrir los puestos operativos de la industria y el sector servicios. Los aprendizajes técnico-especializados se consideran el inicio de la formación profesional.

Ambas instituciones pues, el ICATI y los CECATI, presentan claridad en sus objetivos respecto de las posibilidades que ofrecen estos cursos para el segmento específico de población que atienden a través de sus programas.

c) La educación no formal: Se destacan en este campo por su importancia el Programa de Desarrollo de la Comunidad del DIF y el Programa de Capacitación para el Trabajo del Departamento de Educación de Adultos (DEA). Son los que cuentan con mayor apoyo institucional, una estructura organizativa más sólida y una marcada presencia y trayectoria en el campo de la educación no formal. Son, además, las instituciones que ofrecen el mayor número de cursos en este ramo abarcando un amplio rango de especialidades. Ambos programas manejan cursos con una duración de uno a dos años según sea la especialidad.

Si bien estos cursos no constituyen estrictamente experiencias de formación para el trabajo (en el mercado formal), sí en cambio proveen conocimientos y habilidades que proporcionan un nivel mínimo básico

de formación con posibilidades de articularse con el autoempleo (cursos de belleza, enfermería, carpintería, herrería, electricidad, mecánica, corte y confección).

Existe una serie de rasgos en la práctica educativa de estas instituciones que permite ubicarlas en el campo de la educación no formal, tales como: su independencia de las instituciones responsables del sistema educativo formal (en el caso del DIF); la ausencia de una infraestructura propia (talleres, salones de clase); el alcance limitado de los cursos, los cuales se concentran preferentemente en el dominio de habilidades básicas y no llegan a cubrir una especialidad; el nivel académico de los profesores, inferior al de experiencias como la de los CECATI; la menor intensidad de los cursos y la significativa marginalidad de los servicios que proporcionan (calidad, salarios, materiales, etcétera).

Ambos programas, el DIF y el DEA, han mantenido a lo largo de los años una inercia en el rango de especialidades que ofrecen; la asistencia a los cursos es el resultado de la demanda espontánea y tradicional por actividades de corte y confección, tejido, cultura de belleza, manualidades, enfermería. En el caso de los varones, las temáticas que más se promueven son las de carpintería, electricidad, herrería y mecánica. Sin embargo, la ausencia de estas últimas especialidades en el medio rural es muy marcada debido a la falta de condiciones y recursos para la instalación de los talleres correspondientes. No existen requerimientos específicos para el ingreso, en cuya promoción juegan un papel fundamental las maestras, al ser ellas quienes frecuentemente participan en el reclutamiento de sus alumnas mediante visitas domiciliarias.

Los programas del DIF y del DEA no tienen entre sus objetivos explícitos capacitar para el trabajo, a pesar de que el DEA califique a sus cursos dentro de esta denominación. Su propósito fundamental es que la gente de bajos recursos logre las habilidades y conocimientos que les permitan mejorar su bienestar familiar y, en ocasiones, procurarse un ingreso mediante el desarrollo de pequeñas estrategias de autoempleo. El certificado que expiden estos programas consiste en un diploma oficial que tiene ciertamente poco valor en el mercado de trabajo cuando se lo compara con aquellos otorgados por instituciones como los CECATI o el ICATI.

A diferencia de los programas de educación comunitaria, el ICATI y los CECATI sí desarrollan vínculos con el mercado formal de trabajo como parte de sus estrategias. En este sentido, las posibilidades de que egresados de programas del DIF o del DEA se incorporen a dicho mercado son muy remotas.

Financiamiento y autonomía

Las experiencias que se analizan son desarrolladas por instituciones gubernamentales, por lo que las fuentes de financiamiento provienen en su mayor parte de fondos públicos, hecho que incide en el margen de autonomía de los programas. Así, los CECATI, al igual que el DIF y el DEA, constituyen programas federales del gobierno, debido a lo cual se encuentran subsidiados, mayoritariamente, por recursos públicos federales y tienen un presupuesto asignado. Su grado de autonomía es, por tanto, prácticamente nulo.

El ICATI, como organismo descentralizado, es autónomo por definición; pero esta autonomía resulta más teórica que real ya que, para fines administrativos depende de la Secretaría del Trabajo y, al ser un organismo del gobierno depende a su vez de otras secretarías, tales como la de Administración. Su nivel de maniobra se dificulta por las exigencias del cumplimiento de una normatividad propia del sector público, lo que limita seriamente el desarrollo eficiente de la institución. Sin embargo, los vínculos del ICATI con el ámbito laboral favorecen su actividad en otros aspectos, tales como la relación directa con el sector privado y el énfasis técnico-productivo de sus programas por encima de consideraciones propiamente educativas. El ICATI, como institución regional, recibe un subsidio federal (23%), un subsidio estatal (69%) y cuenta con ingresos propios (8%).

Las estrategias de financiamiento, con respecto al último rubro, incluyen los donativos, la aportación en equipo de cómputo y los acuerdos con instituciones que dotan de equipo especializado a los talleres y brindan apoyo para la formación de instructores. Algo parecido sucede en los CECATI cuando se establecen convenios con empresas para recibir donaciones y programas de colaboración destinados a la actualización de instructores. Otros ingresos adicionales se obtienen por las inscripciones y por la venta de cursos para atender requerimientos específicos de capacitación de algunas empresas.

Los instructores

Dependiendo de las características de cada institución, se presentan variantes en la forma en que cada una de ellas registra a los instructores y en la labor que se les asigna dentro de la estructura y programa académicos.

En el ICATI y en los CECATI, se cuenta con un equipo de instructores que trabajan a tiempo completo en la institución, con la diferencia de que los del ICATI pertenecen a un sindicato del gobierno y los del CECATI

son personal sindicalizado del sector educativo, algo que es visto por las autoridades como un factor que limita el desempeño académico de la institución. Una particularidad interesante es, que en el caso de los instructores del ICATI, algunos se contratan por curso y tiempo determinado atendiendo a las demandas específicas de la población en el campo de la capacitación en el trabajo. El número de instructores que realiza estas actividades –personal no sindicalizado– representa la mitad de los que trabajan en el área de la capacitación para el trabajo. El perfil promedio de los instructores es de “maestros en su oficio”. Muchos de ellos han sido trabajadores con anterioridad e incluso algunos atienden sus pequeños talleres en el tiempo que les queda libre.

La escolaridad de los instructores de los CECATI es variable según el tipo de curso. Las evaluaciones institucionales indican que el 24,6 por ciento cuenta con estudios de nivel superior, el 2,5 por ciento de nivel medio superior, el 19,5 por ciento de nivel técnico o comercial, el 19 por ciento de secundaria y el 7,3 por ciento de primaria. Los instructores de ambas instituciones acuden periódicamente a cursos de actualización en aspectos didácticos y académicos.

En los programas de educación comunitaria el nivel escolar de las maestras y maestros difícilmente rebasa la educación media. Muchos/as de ellos/as aprendieron los conocimientos y habilidades en los mismos programas en que ahora se desempeñan y se han convertido en especialistas en su oficio. Todos cuentan por lo general con amplia experiencia, que en algunos casos supera a los diez años dentro de la misma especialidad. Ambos programas, el DIF y el DEA cuentan con un equipo de instructores, con la diferencia de que en el último los maestros y maestras pertenecen al sindicato del sector educativo. Ciertamente los docentes, en el caso de los programas de educación comunitaria, constituyen uno de los pilares principales en que se sustenta esta modalidad, sobre todo cuando se consideran las condiciones marginales en que operan y el bajo nivel de los salarios que perciben.

LAS POBLACIONES ATENDIDAS

Focalización y heterogeneidad

Las características de la población estudiantil de los diversos programas son semejantes, con algunas diferencias en el caso de la educación comunitaria. Los segmentos de población que abarcan parecen claramente determinados. Una investigación realizada por los CECATI resalta que cerca del 85 por ciento de las personas atendidas fluctúa entre los 15 y 29 años de edad. De hecho, el 57 por ciento de los estudiantes

tiene edades entre 15 y 19 años con escolaridad predominante de nivel secundaria (67,5%).

Si se consideran los niveles de escolaridad de la población beneficiada por estos programas, se pueden formar varios grupos con intereses particulares, cuyas expectativas se ubican en el campo del autoempleo o en puestos de nivel inicial en el mercado de trabajo: a) población con secundaria no terminada que ve en estos cursos su última y única opción educativa; b) población con secundaria terminada (la mayoría) que no desea emprender estudios de nivel medio superior y que avizora estos cursos como una alternativa educativa útil; c) población con estudios de nivel medio superior (con probable experiencia laboral por su edad, algunos de ellos desempleados) que considera estos cursos como una vía de actualización de conocimientos y aprendizajes puntuales.

Las proporciones son semejantes entre varones y mujeres variando según la temática desarrollada. La población que asiste a estos programas es mayoritariamente estudiantil (en un 50%) con expectativas de empleo y autoempleo. Acuden a su vez empleados, amas de casa, comerciantes y obreros que conforman el 50 por ciento restante.

Debido a que no existen requisitos de escolaridad para poder participar en los programas, el grado de heterogeneidad en los niveles educativos es muy amplio. Siendo los intereses muy diversos, es posible contar en un mismo salón de clase con alumnos de nivel primario, secundario (predominante) y medio superior. Los participantes provienen en su mayoría de hogares pobres donde los ingresos mensuales fluctúan entre 65 y 135 dólares.

La heterogeneidad se manifiesta también en las diferencias de edad (aunque predomine el rango de 15 a 25 años) y en la procedencia de la población, donde se mezclan los orígenes rural y urbano. A decir de los instructores, la mayor o menor heterogeneidad de la población estudiantil no representa un obstáculo para el desarrollo de los cursos. Como se señala más adelante, la didáctica personalizada y el reducido tamaño de los grupos contribuyen a que el instructor atienda las necesidades particulares y déficits de cada uno de los alumnos.

Los programas han incrementado su matrícula debido a la colaboración que han ofrecido al PROBECAT (Programa de Becas para la Capacitación de los Trabajadores), un programa de apoyo a trabajadores desempleados quienes reciben una beca durante los tres meses que dura un curso de capacitación. En el ICATI esta participación representó la inscripción de 8.614 becarios, 151 por ciento más que el año pasado, lo que significa en la matrícula del ICATI un 27 por ciento de su total. A diferencia de los otros programas, los estudiantes que se inscriben en los

cursos del PROBECAT son en su mayoría casados, y prácticamente la totalidad laboraba en alguna empresa.

Los índices de deserción varían según la institución. En 1994 fue del 23,9 por ciento en el ICATI; sin embargo disminuyó al 9 por ciento debido a la introducción de módulos trimestrales en vez de cursos semestrales, un hecho interesante que se comentará posteriormente. En el caso de los CECATI, según una evaluación institucional realizada para el ciclo escolar 1991-1992, el índice nacional de deserción fue del 17,5 por ciento. Del total de desertores los porcentajes más altos se registraron en los cursos de mecánica automotriz (14,4%), confección de ropa (11,7%), secretaría (10,1%) y electricidad (9,8%). Las causas principales por las que los usuarios abandonan el curso son: la necesidad de trabajo (32,5%), la falta de recursos económicos (28,9%) y la continuación de otros estudios (21,4%). A su vez, el porcentaje más elevado (52,6%) de los alumnos que ingresan son estudiantes que buscan emplearse o autoemplearse.

Algo a destacar en las actividades del ICATI es su orientación a grupos que desarrollan proyectos económico-productivos con demandas específicas de capacitación, aspecto que amplía la población objetivo de los programas. La atención a estos grupos se proporciona a través de programas de vinculación, para lo cual la institución realiza convenios con organizaciones educativas que desean contar con asesorías especializadas.

Igualmente, a través de las Unidades Móviles de Capacitación, los CECATI y el ICATI imparten formación para el trabajo a poblaciones marginadas. Este subprograma se orienta a atender de una forma flexible los requerimientos de capacitación de mano de obra que solicitan las comunidades.

En el caso de los programas de educación comunitaria, la población meta es aquella mayor de 15 años que habita predominantemente en zonas marginadas. Se trata, en su mayoría, de participación femenina (en más de un 90%) debido a que las temáticas que se ofrecen en los talleres son por lo general de orientación doméstica y vinculadas con actividades de la mujer.

La población femenina joven (15-25 años) se inclina más hacia cursos que presentan un posible vínculo con el mercado de trabajo o con el autoempleo (cultura de belleza, enfermería, corte y confección). Son alumnas con escolaridad media a lo sumo, en muchos casos no terminada, y que no cuentan en sus comunidades con alternativas educativas, recursos ni posibilidades para continuar estudios de nivel medio superior. Las expectativas se orientan, por lo general, a la obtención de conocimientos que les permitan emprender una actividad productiva, básicamente a nivel del autoempleo. Sin embargo, los cursos no satisfacen ni

responden a las expectativas laborales de la población joven, muy particularmente en el medio rural, debido a la orientación doméstica y poco orientada al mercado de trabajo que predomina en los talleres.

La población joven que atiende los cursos comunitarios es básicamente homogénea (salvo diferencias de edad) y en su mayoría proviene de hogares pobres (en el medio rural particularmente). Las actividades económicas familiares varían según las características regionales y se encuentran relacionadas con la agricultura, el pequeño comercio, la migración oscilatoria y el trabajo fabril.

EL MARCO PEDAGÓGICO Y LAS ESTRATEGIAS DE ARTICULACIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO

Articulación con el mercado de empleo (pasantías, prácticas laborales y micro-emprendimientos)

La vinculación de los programas con el mercado de empleo, más que una práctica real, es parte de los objetivos formales de la institución. Los cursos no prometen ni proporcionan a sus egresados un vínculo directo con el mercado de trabajo. Sin embargo, las especialidades que se desarrollan en las diferentes regiones pretenden estar articuladas con las necesidades de las empresas y las actividades económico-productivas del contexto local, para lo cual, en el caso del ICATI, se desarrollan estudios previos de viabilidad socioeconómica y detección de giros empresariales para la instalación de los CECAO. En el área de capacitación para el trabajo se ofrecen veinte especialidades, siendo las más demandadas: computación, confección industrial de ropa, secretaría, mantenimiento automotriz, servicios de belleza, electricidad, electrónica, idiomas y máquinas-herramienta.

Los diferentes centros regionales cuentan con “comités de vinculación” cuya función es conectarse con las variadas necesidades de la región y demandas de las empresas. Es a través de ellos que se da la vinculación con el sector productivo y de servicios. Un ejemplo al respecto es el CECAO de Ixtapan de la Sal, orientado predominantemente al sector turismo y donde los alumnos representan una fuente importante de personal capacitado para los diversos centros o actividades turísticas (meseros, cocineros, etcétera). Estos espacios demandantes de mano de obra son detectados por los diferentes comités regionales de vinculación. El ICATI se relaciona a su vez con el Sistema Estatal de Empleo; sin embargo esta articulación no ha sido del todo efectiva en cuanto a vincular a los egresados con espacios en el mercado de trabajo.

De forma similar, la estructura de operación de los CECATI incluye a los “comités técnicos consultivos de vinculación”, donde participan representantes del sector empresarial, del gobierno –a través de las presidencias municipales– y de la escuela. Estos comités tienen la función de vincular la actividad de los CECATI con el ámbito productivo. Algunos ejemplos de este tipo de interacción son: la programación de visitas de alumnos a las empresas, la realización de convenios con empresas para llevar a cabo capacitaciones o contrataciones específicas, apoyo con cursos especializados por parte de las empresas, conocimiento de perfiles de egresados solicitados por el mercado laboral, etcétera. Sin embargo, las iniciativas mencionadas se cumplen de forma aislada y esporádica debido a las dificultades para convenir este tipo de prácticas con las empresas. La articulación que presentan los CECATI con el mercado de empleo resulta por lo tanto muy limitada, a pesar de que se contemple como uno de los objetivos de la institución.

En estas entidades, el acompañamiento y apoyo posterior al egreso del alumno se realiza de manera informal. Se logra a través del contacto con los maestros, relaciones con otros alumnos, etcétera. Las prácticas de vinculación de los alumnos con el mercado de trabajo se dan también de una manera muy limitada y no constituyen acciones generalizadas formales dentro de las diferentes instituciones. En ocasiones, los programas de vinculación del ICATI y de los CECATI ayudan a que se desarrolle algún tipo de intercambio con empresas demandantes y bolsas de trabajo.

El comité técnico de vinculación, en el que participan diversas empresas, se renueva cada dos años. Cada tres meses se analizan los logros, se proponen nuevos lineamientos y se sugieren nombres de empresas para formar parte del comité. En años pasados se logró la conexión con la Asociación de Relaciones Industriales de Toluca (ARITAC), que es la que maneja las Juntas de Reclutamiento y Selección. Esta relación favoreció la colocación de varios de los egresados, pues permitió tener conocimiento de las vacantes existentes en las empresas.

Por lo que respecta a los programas de educación comunitaria, la selección de las especialidades que se manejan en los programas del DIF y del DEA sigue básicamente, como se comentó con anterioridad, una inercia que data ya de varios años. De hecho, la población conoce el tipo de cursos que manejan estos programas, y las comunidades continúan demandando, por lo general, las especialidades que regularmente ofrece la institución.

Finalmente, como se ha señalado, estos programas no presentan una articulación propiamente dicha con el mercado de empleo. Cuanto más, en algunos de los casos se presentan contactos informales donde las

maestras actúan como puente para que las alumnas hagan su solicitud en alguna institución (como el caso de las maestras de enfermería que recomiendan a sus alumnas para trabajar en alguna clínica cercana). Las prácticas laborales se refieren más bien a relaciones informales que se dan entre alumnos y maestros para la ejecución de diversas tareas dentro de los talleres (ayudar al maestro herrero en la confección de un trabajo que se le solicitó, organizarse entre las alumnas para la confección de uniformes escolares, etcétera). El vínculo que se genera con opciones de autoempleo es habitualmente el resultado de pequeñas actividades que las personas se ven en la necesidad de emprender para procurar un ingreso adicional a la economía de sus hogares.

Articulación con programas e instituciones regionales y nacionales

La articulación de los programas con otras instituciones resulta clave en su impacto sobre la empleabilidad de los alumnos. La naturaleza del ICATI, una institución regional vinculada con el sector trabajo –a diferencia de los CECATI– facilita su articulación con otras dependencias del gobierno, tales como la Secretaría de Desarrollo Económico, el Instituto para el Fomento y Desarrollo de las Artesanías, la Dirección General de Turismo, la Dirección General de Abasto y Comercio, entre otras.

Con base en su programa de vinculación, el ICATI realiza acciones de formación de recursos humanos en apoyo a comunidades, asociaciones civiles y organismos del gobierno estatal y municipal. Ejemplo de ello es la ejecución de cursos diversos (costura, preparación de alimentos, electromecánica, etcétera) a solicitud de distintas instituciones. La articulación con otros programas incluye actividades tales como: cursos a comunidades, apoyo de capacitación al programa de Menores en Situación Extraordinaria (MESE), a instituciones de salud y educativas, a internos de reclusorios, a sistemas municipales y a microempresas. Asimismo, se establecen convenios donde las empresas se comprometen a donar equipo y apoyan la formación de instructores para que el ICATI proporcione capacitación sobre un ramo específico.

Esta articulación permite, a su vez, la colaboración con proyectos económico-productivos desarrollados por población de bajos ingresos. En estos casos la capacitación se orienta a solucionar problemas y necesidades específicas que se derivan de estrategias económicas, muchas de ellas de supervivencia. Es el caso de un grupo productor de leche al que se asesora en la elaboración de quesos, o bien de un grupo alfarero al que se orienta técnicamente, con el apoyo de la Escuela de Diseño de la Universidad, para la sustitución del plomo en sus productos o para el diseño de sus artículos. Esta actividad del ICATI constituye una subárea

de capacitación en el trabajo que resulta de las tareas de vinculación de la institución con otras dependencias. La particularidad, en este caso, es que la capacitación que se ofrece atiende necesidades muy concretas de grupos de población marginal que se encuentran desarrollando sus propios proyectos económico-productivos. El apoyo que se brinda a estos proyectos va por lo general precedido por un diagnóstico, con el objeto de evaluar su viabilidad técnica y organizativa. Este tipo de actividad representa una capacitación en el trabajo a sectores marginados con características muy diferentes a aquella que se ofrece al mercado formal donde empresas de una mayor envergadura plantean demandas de capacitación más especializadas.

Resulta claro, a partir de la información, que las actividades de vinculación de los programas constituyen un elemento esencial en la articulación de los cursos con el mercado formal de trabajo y con prácticas de capacitación en el trabajo. La estructura del ICATI y sus relaciones locales, favorecen en gran medida esta función. En este sentido existe una asociación clara entre la gestión institucional y la contribución de la capacitación a la empleabilidad. Es evidente, sin embargo, que tanto el ICATI como los CECATI, no han podido lograr una mayor articulación de sus programas a nivel de pasantías y micro-emprendimientos.

Por su parte, los programas de educación comunitaria no presentan conexiones específicas con otras instituciones; operan más bien de una manera aislada limitándose a la oferta de cursos preestablecidos.

Compensación de déficits en habilidades básicas

La compensación de déficits ha sido considerada como uno de los objetivos claves en los programas de formación para el trabajo; sin embargo este objetivo se encuentra lejos de ser abordado de un modo serio por las instituciones. En el caso del ICATI, los diferentes déficits educativos dentro de la población estudiantil se superan mediante módulos iniciales que tienen el objetivo de proveer los conocimientos y habilidades básicas necesarias para el desarrollo del programa. Es lo que se procura en el taller de máquinas y herramientas, donde, al comienzo del curso, se ofrece instrucción en matemáticas básicas. Es importante señalar aquí el papel central que cumple la didáctica en la compensación de los diversos déficits y en ayudar a equilibrar las desigualdades entre los alumnos. Así, en la práctica, el proceso pedagógico adquiere rasgos diferenciales y personalizados que permiten responder a las condiciones particulares de los alumnos. El tamaño de los grupos, que no puede ser mayor de quince alumnos, facilita la realización frecuente de una capacitación “personalizada”.

En los CECATI los déficits educativos de los alumnos se atienden de forma similar. Algunos instructores acostumbran realizar una evaluación inicial con objeto de medir el nivel de conocimientos del grupo. A partir de ello se atienden los diferentes desequilibrios, en ocasiones con la asistencia de los alumnos más avanzados. Este tipo de prácticas no están contempladas dentro del programa y son desarrolladas por iniciativa personal de los instructores, quienes se ven obligados a destinar un tiempo para atender las deficiencias de los ingresantes. En todos los programas, los vacíos de formación en competencias básicas se resuelven generalmente a partir de la asesoría individual que brindan los instructores. La estructura flexible de los programas favorece este tipo de prácticas aunque no formen parte del currículum formal.

Las características no formales de los programas de educación comunitaria facilitan, más aún que en los otros dos programas, la compensación de los diversos déficits mediante la práctica de una pedagogía individualizada que se adecua a las necesidades particulares de los alumnos. De hecho, son este tipo de prácticas las que sustentan la estrategia educativa de los programas. Dado que los cursos presentan mayores posibilidades de vinculación con el autoempleo que con el mercado formal de trabajo, no se hace énfasis alguno en la socialización preparatoria para estos ambientes ni en la adquisición de competencias sociales específicas.

Técnicas pedagógico-didácticas: “aprender haciendo o “aprender produciendo”

El “aprender produciendo” constituye uno de los anhelos de cualquier experiencia de capacitación para el trabajo. Sin embargo, a pesar de no ser una práctica común en el desarrollo de los programas, este tipo de aprendizaje encuentra sus propios cauces informales y espontáneos (derivados de la misma naturaleza de los programas), sin los cuales la distancia del mundo del trabajo (un gran obstáculo para la capacitación) sería aún mayor, con serias implicaciones en términos de desmotivación y ausencia de vivencias de participación en los estudiantes.

En sus inicios, el ICATI presentaba, en algunos de sus cursos, la modalidad de aprender produciendo, lo que se lograba a través de convenios de maquila con varias empresas. Esta práctica se ha reducido en la actualidad debido a problemas que surgieron en el control de la calidad de los productos, al ser alumnos principiantes quienes se encargaban de su elaboración (aprendían produciendo). Sin embargo, aún hoy en día, aprender produciendo constituye una práctica ocasional en muchos de los talleres donde eventualmente se realizan diversas tareas:

maquillas para oficinas de gobierno; reparación de coches a amigos, vecinos, compañeros de clase; trabajos de diseño y tarjetas de presentación en el taller de serigrafía, etcétera. Hay una política institucional que refuerza esto: cualquier persona externa que requiera un trabajo, sólo necesita traer el material y la mano de obra no se cobra; lo cual se aplica asimismo para el propio caso de los alumnos, quienes en ocasiones satisfacen necesidades concretas, personales y familiares, a través de la práctica en los cursos. Esta estrategia constituye una forma de aprender produciendo bajo la supervisión de los instructores, que se traduce, a su vez, en la vivencia de espacios de participación social, aunque esto sea en forma limitada.

De manera similar, en los cursos comunitarios la estrategia didáctica predominante es la de “aprender haciendo”, donde la práctica representa un 80 por ciento del tiempo de clases. Es muy común que este recurso se relacione con la confección-hechura de artículos y prendas personales ya que los/as alumnos/as proveen el material requerido y proyectan en el curso necesidades que satisfacen en los talleres con la asesoría de las maestras e instructores.

Estructura curricular e integralidad de las experiencias de capacitación

La estructura curricular en los programas es bastante similar. En los CECATI se encuentran establecidas diferentes áreas de conocimiento, las que se dividen en especialidades, las cuales, a su vez, se imparten a través de módulos/cursos. Los módulos (con una duración de tres meses) proporcionan distintos niveles de preparación en los diversos oficios dependiendo de la decisión del alumno tomar varios módulos, lograr la especialidad y obtener los diplomas correspondientes.

En el ICATI los cursos están organizados en módulos trimestrales con contenidos específicos, modalidad recientemente implantada. El diseño curricular ha adoptado un carácter eminentemente práctico al intentar responder a requerimientos particulares del mercado de trabajo. De esta forma el alumno (en muchas de las ocasiones un desertor apático del sistema escolarizado) puede estudiar aspectos puntuales de una materia en un período corto de tiempo, satisfacer su necesidad concreta de aprendizaje e incorporarse pronto al mercado de trabajo. La estrategia pedagógica es “aprender haciendo” y en muchas ocasiones “aprender produciendo”, sobre la base de un programa de estudios sustentado fundamentalmente en la práctica.

La estructura curricular basada en módulos trimestrales parece estar favoreciendo la disminución de la deserción, al satisfacer requeri-

mientos específicos de aprendizaje en tiempos cortos. En este sentido, los índices de deserción en los sistemas formales de educación técnica de nivel medio superior pudieran estar relacionados con la falta de respuesta de sus programas a demandas concretas de aprendizaje con una utilidad inmediata, demandas que los cursos modulares en el nivel medio básico pudieran estar satisfaciendo. Ello, sin embargo, cuestionaría la viabilidad de incorporar en cursos cortos un conjunto de competencias que fueran más allá del conocimiento técnico propio de estos programas.

Es importante señalar que, si bien las prácticas de articulación con el mercado de trabajo y el fomento de una socialización preparatoria para los nuevos espacios laborales se llevan a cabo preferentemente en organizaciones no gubernamentales, en el ICATI y en los CECATI, en contra de lo que se pudiera pensar por ser ambas instituciones oficiales, sí se proporciona información sobre el mundo del trabajo, aunque ello no se realice de forma explícita.

Con respecto a la medida en que los programas desarrollan experiencias integrales de capacitación, es decir, prácticas educativas que superen la mera transmisión de conocimientos y habilidades técnicas, cabe mencionar que éstas varían según las características de los programas. En el caso del ICATI probablemente cabría hablar de la existencia de un currículum oculto ya que los cursos promueven en los alumnos la formación de actitudes y de una personalidad propia para el desarrollo de actividades en el mercado formal del trabajo. Esto se logra a través de la aplicación de una disciplina industrial en los talleres, de prácticas de seguridad e higiene, y del manejo del concepto de calidad total como filosofía de trabajo que se expresa implícita y explícitamente en dichos cursos. Este tipo de acciones forman parte de la “filosofía del instituto”, la misma que se vierte al cuerpo de instructores, a pesar de no formar parte del currículum expreso. De igual modo, la institución trata de fomentar en los alumnos actitudes positivas hacia el trabajo, de innovación, creatividad, imaginación. Sin embargo, a pesar de que este tipo de prácticas formen parte de la normatividad de la institución, no se aplican consistentemente; se vierten tan sólo en discursos de clausura y en reuniones de academia que no cuentan con la efectividad deseada.

Por su parte, los cursos que se imparten en los CECATI se complementan con materias de apoyo sobre conocimientos generales básicos y de organización para el trabajo. Aunque no constituye una práctica generalizada, se busca que los alumnos adquieran elementos socializantes que les permitan una mejor adaptación al mundo del empleo (disciplina, puntualidad, limpieza, medidas de seguridad, trabajo en equipo, etcétera). Se trata de iniciativas llevadas a cabo por los instructores ya

que no se encuentran estipuladas en la currícula de los programas ni constituyen un lineamiento explícito a seguir por la institución. La conducta de algunos egresados ha provocado el rechazo de ciertas empresas, lo que ha ayudado, como una forma de retroalimentación, a fomentar un conjunto de actitudes positivas entre los alumnos con el fin de mejorar su empleabilidad. Este énfasis, sin embargo, no se ha generalizado dentro de la institución y varía muchas veces según el interés de las autoridades de turno.

Finalmente, en los programas del DEA y del DIF los cursos duran de uno a dos años, durante los cuales el aprendizaje se divide en diversas unidades de conocimiento que van de lo sencillo a lo complejo. Por su débil vinculación con el mercado laboral, las clases proveen exclusivamente capacitación para el desarrollo de habilidades domésticas y para el autoempleo. No hay interés por proporcionar información que pudiera servir a los alumnos para el emprendimiento de experiencias serias de autoempleo; cuando esto ocurre se presenta más bien como un apoyo informal de parte de los instructores. Resulta de nuevo evidente la función compensatoria que estos programas cumplen al satisfacer fundamentalmente las expectativas de socialización y distracción de las mujeres en el medio rural, quienes encuentran en los cursos un espacio diferente de participación. Ninguno de los programas contempla apoyos colaterales (organización, socialización, comercialización, etcétera) que son requeridos en ocasiones por los participantes, una vez terminado el curso y despertadas en ellos una serie de nuevas expectativas como resultado del aprendizaje. La misma observación cabría igualmente para los cursos proporcionados por los otros programas (CECATI o ICATI) dado que esta clase de apoyos son prácticamente inexistentes.

Los logros: ¿función económica o función social?

Las evaluaciones que realizan las instituciones distan todavía de poder constituirse en instrumentos útiles para la toma de decisiones y para considerar la efectividad e impacto social y económico de los programas. Los estudios de egresados, que pudieran dar una mayor luz sobre el impacto de los programas, se han realizado hasta el momento a nivel de encuesta de opinión, sin llegar –y en muchos de los casos sin pretender llegar– a constituirse en evaluaciones más de fondo y de orden cualitativo.

Las evaluaciones que se realizan son preferentemente de corte institucional. Éstas responden ante todo a demandas guiadas por la necesidad de contar con indicadores de eficiencia que permitan responder a requerimientos de información (en los niveles de costo-beneficio) y

que garanticen la continuidad del programa. El ICATI, por ejemplo, evalúa de forma permanente las principales funciones de la institución, tales como promoción, capacitación, inventario, equipo e instalaciones y vinculación.

De forma parecida, la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo implementa una serie de evaluaciones periódicas en las áreas de recursos humanos y financieros, estudios de deserción, seguimiento de egresados, etcétera. Las evaluaciones incluyen a su vez aquellas que los alumnos realizan de los instructores.

La ausencia de investigaciones serias en el ICATI dificulta el conocimiento del impacto real del programa, fundamentalmente en términos de la articulación de los cursos con el mercado de trabajo, de la valoración institucional de los conocimientos de los egresados y de la medida en que los cursos favorecen el desarrollo de actividades por cuenta propia. Sin embargo, el programa de vinculación con que cuenta el Instituto, a través del cual se concertan actividades de capacitación con microempresas, permite apreciar la articulación del contenido de los cursos con las necesidades planteadas por diferentes organizaciones sociales y económicas.

En el caso de los CECATI, su impacto fue analizado en 1993 a través de un estudio institucional piloto de evaluación y seguimiento de egresados. Dicho estudio mostró que el 44,6 por ciento de los encuestados estaba empleado; de estos, el 68,7 por ciento se ubicaba en el sector privado y el 24,5 por ciento en el público, predominando el sector servicios en ambos casos. Aquellos que no se encontraban trabajando señalaron como causas: falta de experiencia (15%), no cumplir con los requisitos establecidos (32%), no haber buscado trabajo o problemas familiares (34%), no encontrar empleo relacionado con la capacitación recibida (7%) y no cubrir características personales (11%).

Dados los niveles de exclusión a los que se enfrentan los sectores marginales, es necesario enfatizar el importante papel que juegan los cursos en términos de fomentar espacios de participación, un aspecto que forma parte todavía de la “caja negra” de estos programas, aún considerando los resultados de investigaciones realizadas sobre el tema. En los programas analizados, los cursos cumplen un papel fundamental –unos más otros menos, dependiendo de las características institucionales y de las expectativas y carencias particulares de los participantes–, en términos de compartir espacios de realización y convivencia, de contar con la posibilidad de aprender y emprender algo (Jacinto, 1995; Martinic, 1988).

En el caso del ICATI y del CECATI, la propia dinámica de los cursos, junto con el “aprender haciendo” y, en ocasiones, con el “aprender produciendo”, promueve un ambiente de participación

diferente que se suma a las experiencias de trabajo independiente que desarrollan eventualmente algunos de los alumnos. Aquí los familiares y amistades cobran una importancia singular al proporcionar en ocasiones los espacios donde los alumnos realizan sus prácticas (talleres mecánicos familiares, instalaciones eléctricas en casas de vecinos, autoempleo por parte de las muchachas que asisten a cursos de corte y confección).

Es difícil conocer los logros y el impacto de los programas del DIF y el DEA, ya que éstos no están sujetos a sistemas de evaluación. No obstante, es importante señalar que los cursos cuentan con una demanda considerable por parte de la población y que satisfacen en gran medida las expectativas de los participantes. Su impacto es significativo ya que los cursos fomentan experiencias diversas de participación social. A través de ellos se proporciona a las personas espacios donde conviven, olvidan su cotidianidad y aprenden habilidades que las motivan y resultan de interés y que, en ocasiones, les representan pequeñas fuentes de ingreso que ayudan al presupuesto familiar. Cabe recordar que la capacitación que se imparte a través de estos programas constituye, muchas veces, la única alternativa “educativa” con que cuenta la población que vive en zonas aisladas y marginadas. A pesar de que los cursos no influyen en forma importante en las economías familiares y en el mejoramiento de los niveles de vida, trascienden no obstante en términos de la valoración y autorrealización de las personas.

Reforzando la idea anterior, puede decirse que los cursos comunitarios representan, para la población de los sectores pobres, auténticos espacios de participación que dan respuesta a diversas inquietudes y a vacíos sociales. La asistencia a un curso significa convivir con gente diferente, acceder a un espacio educativo, contar con un tiempo propio, la posibilidad de aprender, de ser capaz de desarrollar y practicar una habilidad. Ante la exclusión total de las esferas social, económica y política que viven las mujeres en contextos de extrema pobreza, los programas representan verdaderos ámbitos de contención y participación social con un impacto claro en la autoestima y en la satisfacción de expectativas básicas (Pieck, 1991; 1995).

A la consideración anterior se añade el hecho de que las alumnas derivan de los cursos una utilidad mayor que aquella que los propios cursos tienen el potencial de ofrecer. Así, de una clase sencilla de corte y confección pueden surgir maquilas a domicilio y, eventualmente, la posibilidad de trabajar en una maquiladora; un curso de belleza permite destinar un cuarto de la casa para instalar modestas peluquerías; se venden las diferentes manualidades; se instalan pequeños talleres de carpintería y herrería; etcétera.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de diversos elementos presentes en las experiencias analizadas, surgen una serie de reflexiones y estrategias posibles que interesa destacar en este apartado.

1. Si bien es claro el rango de edad en el que se ubica el universo de población que asiste a estos programas, lo que permanece en cierta forma oscuro y que amerita investigación son las características particulares de este segmento de población –los subsegmentos– y sus particulares necesidades de formación. El estudio de Schmelkes (1994) sobre las exigencias educativas básicas se enfoca a este interés particular; sin embargo, queda pendiente todavía una incursión más específica que permita dar cuenta de los subgrupos que existen: en el sector informal (rango de actividades, niveles económicos); en el medio rural (pequeños propietarios, campesinos, jornaleros, migrantes); respecto de la mujer (el ama de casa, la comerciante, la campesina). La diversidad en los subgrupos llevaría a organizar programas de formación que atendieran diferencialmente sus necesidades y expectativas particulares. Incluso, si bien los jóvenes representan un segmento específico, las variedades dentro de este grupo pueden resultar abismales como resultado de los rangos de edad, situación socioeconómica, contextos rurales y urbanos, niveles educativos, trayectorias laborales, etcétera; esto incide en expectativas y requerimientos de formación diversos a los que los programas deben adecuarse y responder. Importante tener en cuenta la heterogeneidad del mundo de la pobreza, heterogeneidad que se manifiesta en las demandas de la población y por tanto en la respuesta que los programas deben ofrecer.

Cuando el tema central de la discusión es la urgencia de que los sectores de hogares pobres cuenten con una formación de calidad, la noción de relevancia adquiere una importancia clave. Imposible separar ambas nociones, calidad y relevancia, particularmente en un contexto económico en el que la formación que se brinde debe encerrar una utilidad para dar respuesta a las necesidades de estos sectores. Difícil, por tanto, ofrecer programas relevantes sin conocer la realidad específica que define y conforma a los diferentes subsegmentos de este gran segmento que ubicamos como los jóvenes de hogares pobres. La irrelevancia de los contenidos explica en buena medida el fracaso de muchos programas de formación que se han canalizado hacia esta población.

2. Pareciera haber una competencia en el medio rural entre las promesas de la educación y las expectativas que despiertan las actividades en el mercado informal. El predominio de la escolaridad primaria y las limitadas oportunidades en el medio rural para acceder a los niveles de

educación media y media superior plantean interrogantes sobre si la noción de escolaridad que prima en este tipo de medios no se encontraría referida fundamentalmente al nivel de primaria, debido a que estos son los estudios obligatorios y los de más fácil acceso. Una vez terminada la escuela primaria, los jóvenes cuentan con la alternativa de continuar con educación secundaria, o secundaria técnica; sin embargo, muchos no ingresan a estos niveles, y son muchos también los que desertan. Aunada a los problemas de acceso, calidad de la educación, falta de relevancia de los contenidos y altos niveles de deserción en el nivel medio, pareciera que la dinámica cotidiana de los habitantes del medio rural y de las comunidades marginales ejerce una fuerte presión para que los jóvenes no continúen sus estudios después de la primaria y se vinculen más con diversas actividades económicas en el sector informal. El fenómeno puede ser elocuente acerca del significado que tiene la utilidad de la educación en contextos marcados por la marginalidad y la exclusión, donde la escuela pareciera no responder a las necesidades inmediatas e intereses concretos de este segmento de población. Se trata de un problema que queda sin duda como parte de una futura agenda de investigación.

3. Algo interesante para destacar en estos programas es el tema del autoempleo. Si bien los programas se orientan en términos formales a la capacitación para el trabajo, los alcances de esta estrategia se ven limitados por la contracción del mercado en un tiempo de crisis social y económica y por el problema de inadecuación entre los saberes aprendidos y las características de la demanda de las empresas. Las dificultades que enfrentan los egresados para incorporarse al mercado formal de trabajo sugieren la actividad del autoempleo como la alternativa a la que usualmente recurren los alumnos, como una vía de sobrevivencia en el amplio campo del sector informal.

Sin embargo, el éxito del autoempleo depende, entre otras, de la existencia de tres condiciones fundamentales: el poder contar con un capital de trabajo, con un saber técnico y con un saber hacer no técnico. La primera se refiere a la necesidad de disponer de un financiamiento para empezar el pequeño negocio, taller, etcétera. Algunas experiencias de este tipo han surgido a raíz de apoyos brindados a la población marginada, sea por organismos gubernamentales como por ONGs. Estos apoyos han permitido a diversos grupos contar con un capital inicial para emprender o continuar sus propias estrategias económicas, estrategias que no están fincadas en la ganancia sino en la sobrevivencia, donde el trabajo –las capacidades productivas de la gente– constituyen el recurso fundamental. La segunda y tercera condiciones se vinculan directamente con trayectorias laborales previas, aunque el saber técnico

en sí mismo –los conocimientos y destrezas propias del oficio–, puede ser adquirido también en las experiencias escolares de formación técnica profesional. El saber hacer no técnico se refiere en cambio al conjunto de nociones básicas que faciliten emprender una actividad económica por cuenta propia, es decir, el conocimiento del mundo particular del oficio. Este tipo de experiencia se adquiere por lo general mediante el contacto con negocios familiares afines, trabajos en el ramo, y otras situaciones similares que contribuyen a que el aprendizaje durante los cursos sea más efectivo y a que la puesta en práctica del autoempleo avance por sendas más seguras: colaborar en un taller antes de independizarse, obtención de préstamos familiares, conocimiento de la clientela, etcétera. Es así como los aprendizajes previos pueden resultar determinantes en la trayectoria laboral futura de los egresados (Jacinto, 1995).

El aprender produciendo resulta una práctica limitada en cada uno de los programas analizados. En términos estrictos esta práctica se ve reducida por la dificultad de establecer contactos formales con las empresas durante el período de duración de un curso, a excepción de algunas experiencias promovidas por el ICATI. Sin embargo, en términos reales, los alumnos muchas veces, de una forma u otra, aprenden produciendo al vincular sus prácticas con trabajos a familiares, “chambas”⁴ que se obtienen por recomendación de los maestros, etcétera. En ello influyen los saberes previos y la relación y contacto que tengan los/as alumnos/as con el medio y el oficio. Los jóvenes cuyos padres poseen un taller tendrán evidentes ventajas para poner en práctica sus conocimientos, así como para vincularse con una fuente de trabajo al terminar el curso. Este tipo de saberes informales pueden resultar cruciales en el desempeño futuro de los participantes y forman parte de una noción de competencias que alude inevitablemente al manejo de un código sobre el particular mundo de trabajo en el que se insertan.

Estas dos condiciones –un saber técnico y un saber hacer no técnico– no se encuentran resueltas en los programas. A pesar de que el autoempleo se promueva como una buena alternativa ante las restricciones actuales del mercado formal de trabajo, no deja de representar una posibilidad remota cuando se carece de cualquiera de las dos. Ya Jacinto (1995) ha señalado las limitaciones que tienen estos jóvenes para emprender una actividad económica por cuenta propia (falta de experiencia previa, de red de relaciones, etcétera), por lo que ha subrayado la importancia de que los programas de capacitación dirigidos a este grupo etario consideren la formación en competencias sociales que preparen a los alumnos para su inserción posterior en el mundo del trabajo. Destaca también el hecho de que esta preparación es imprescindible tanto para quienes buscan insertarse en el mercado formal, como para quie-

⁴ Pequeños trabajos o prácticas remuneradas que se realizan en el sector informal.

nes se orientan a emprender actividades por cuenta propia. La necesidad de que la currícula incluya la capacitación en la resolución de problemas, en las relaciones comerciales, en los trámites legales, etcétera, es decir una noción más amplia de las competencias básicas, ha sido reconocida como uno de los grandes vacíos de los programas. Ello se relaciona con la noción de integralidad, es decir, una formación que vaya más allá de la mera transmisión de habilidades y conocimientos técnicos, lo que permitiría que los programas contribuyeran a mejorar los índices de empleabilidad y ser uno de los indicadores fundamentales de su impacto.

4. Los señalamientos anteriores llevan a cuestionar la noción de competencias básicas, es decir, qué debe dominar un alumno para desarrollarse con competencia en el mercado de trabajo. La pregunta lleva a diferenciar entre: a) competencias básicas que provee la escuela formal: lectura, escritura, dominio de matemáticas básicas; b) competencias básicas que se adquieren informalmente: conocimiento del mercado, realización de trámites, formas de organización, administración del trabajo, relaciones con la gente, etcétera; y c) competencias técnicas básicas: conocimientos y destrezas propias del oficio.

Esto lleva nuevamente a la reflexión previa en torno a uno de los requerimientos fundamentales para iniciar un trabajo por cuenta propia: el saber hacer no vinculado a cuestiones técnicas. En este sentido es importante resaltar que los programas de capacitación difícilmente proporcionan esta clase de conocimientos básicos –este *know-how* del oficio–, a pesar de que constituya un elemento importante en cuanto al impacto de los cursos en la empleabilidad. Las competencias, un concepto sin duda más rico que el de las calificaciones, constituyen atributos de la persona del trabajador que incorporan elementos individuales y sociales en trayectorias únicas (Gallart y Jacinto, 1995). Este tipo de competencias fundamentales aluden por lo general a la posesión de un capital cultural y al manejo de un código que permita a los que lo poseen la interacción con las diferentes esferas sociales, económicas y políticas. Esta reflexión no se refiere necesariamente a la noción de clase social, sino más bien a la posición que una persona guarda dentro de la división social del trabajo local y, por ende, al manejo de un código diferente que permite acceder a nuevos espacios y entablar relaciones particulares de poder (Bernstein, 1987).

Sobre esto mismo, resulta interesante que cuando se toca el tema de la socialización preparatoria dentro de los programas de capacitación, como algo necesario para la inserción futura de los alumnos en el mercado formal del trabajo, se alude por lo general a prácticas de disciplina y de orden, sin destacar los aspectos de creatividad, de manejo de relaciones humanas, de organización para el trabajo, etcétera, que hoy día re-

sultan cruciales en el desempeño dentro de ese mercado (Gallart, 1995; Jacinto, 1995).

Los problemas que plantea la oferta de un tipo de capacitación técnica con estas características llevan a una consideración fundamental: si la capacitación técnica que se canaliza hacia el autoempleo no puede en general proveer este tipo de conocimientos –y algo parecido sucede en la capacitación para el trabajo formal– probablemente la estrategia deseable sea la de incentivar programas que se vinculen directamente con los proyectos sociales y económicos de los sectores pobres –sus estrategias de supervivencia– y que atiendan necesidades de formación específicas. Ello, como ya se ha señalado, sugiere una reorientación en las estrategias de capacitación hacia el apoyo a proyectos desarrollados por grupos marginales. Al análisis de esta posibilidad se orienta la siguiente consideración.

5. A partir de los señalamientos anteriores interesa resaltar en este punto dos opciones posibles:

a) **Ampliar los alcances de la educación comunitaria.** Como se desprende del análisis institucional, estos programas presentan una vinculación sumamente débil con el mercado formal de trabajo. Los talleres dotan solamente de habilidades poco susceptibles de ser utilizadas en el desempeño por cuenta propia y orientadas más bien al desarrollo de actividades manuales y domésticas. Sin embargo, cabría preguntarse sobre la posibilidad de que estas experiencias puedan favorecer la práctica del autoempleo al mismo nivel que los programas formales escolarizados, como los desarrollados por el ICATI o los CECATI. Es decir, dadas las diferencias que existen entre ambos, en qué medida los cursos comunitarios logran en ocasiones resultados semejantes en términos de proporcionar conocimientos mínimos que permitan emprender actividades por cuenta propia. Pensamos que el nivel socioeconómico de los participantes, los rasgos marginales de los cursos comunitarios y las limitantes propias de los contextos llevan a que el potencial de estos programas para encauzar al autoempleo se vea restringido, a pesar de que existan algunas experiencias exitosas similares a aquellas desarrolladas por programas más formales como son el ICATI o los CECATI.

Lo anterior lleva a pensar en el amplio potencial que pueden tener los programas de educación comunitaria, habida cuenta de los recursos, personal, presencia, cobertura y experiencia que se encuentran ya comprometidos, para proporcionar a la gente la capacitación que les garantice más efectivamente la práctica del autoempleo. Dado el impacto que tienen algunos de los cursos en el trabajo por cuenta propia, habría que evaluar la posibilidad de que estos programas pudieran ser replanteados de manera de aprovechar la gran infraestructura y el personal que tra-

baja en las instituciones, para dotarlos de una mejor calidad en la capacitación que proporcionan a los sectores que habitan en las regiones con mayor índice de pobreza. Ello plantea la necesidad de considerar modificaciones en la currícula para que los cursos vayan más allá del ámbito doméstico y tengan un vínculo estrecho con el mundo del trabajo. Se podría, por ejemplo, apoyar talleres con una gran demanda, con objeto de que los alumnos cuenten con mayores posibilidades de vincularse con el mercado formal de empleo: maquiladoras (en el caso de cursos de corte y confección); hospitales (cursos de enfermería); fábricas (cursos de herrería, electricidad). Asimismo, significaría la incorporación en la currícula de contenidos de carácter más técnico y orientados al mercado formal del trabajo (por ejemplo: máquinas y herramientas, diseño, artes gráficas).

Es importante subrayar que en una situación de crisis económica, desempleo y bajo poder adquisitivo, los cursos comunitarios –a pesar de su marginalidad– son ya utilizados por la población marginada para ayudarse en sus necesidades cotidianas. Adolecen, sin embargo, de falta de apoyos colaterales de organización, producción, comercialización, etcétera, que los convierta en auténticas alternativas para la gente. La falta de estos apoyos lleva a que no trasciendan efectivamente en la economía de los hogares pobres y a que cumplan primordialmente una función de contención social (Jacinto, 1995; Pieck, 1995; Martinic, 1988).

b) **La estrategia de promover una capacitación en el trabajo** con grupos marginales que desarrollen proyectos económico-productivos, parece una alternativa con ventajas al ofrecer resultados inmediatos y satisfacer demandas específicas. De lo anterior se desprende la importancia de reorientar la capacitación a los sectores marginales, planteando estrategias que permitan una mayor vinculación con grupos productivos. Cabe señalar que existen algunas organizaciones no gubernamentales y programas de gobierno que ofrecen apoyo a microempresarios; sin embargo, los emprendimientos a los que se apoya cuentan, por lo general, con un capital considerable que dista de las condiciones en que operan los “microempresarios” de los sectores marginales. En el campo de la informalidad, las diferencias pueden resultar abismales.

En el terreno de las estrategias vinculadas con micro proyectos económicos, es importante resaltar la ventaja que presentan instituciones como el ICATI al acudir a la contratación de instructores para dar respuesta a las demandas de capacitación de las distintas organizaciones. Ello facilita la oferta de una especialización que responde a las necesidades específicas del demandante. Se pueden citar algunos ejemplos de este tipo de prácticas: el apoyo a grupos de artesanos en nuevas técnicas de pintura; a los dueños de pequeños restaurantes en zonas turísticas en

el tema de alimentos y bebidas; a productores de leche que desean incursionar en la producción de quesos; a mujeres que practican el bordado y que requieren orientación en corte y comercialización de prendas de vestir, etcétera.

Iniciativas semejantes permiten dar respuesta a cuestionamientos tradicionales sobre la eficacia de los programas de capacitación, sobre su falta de vinculación con las carencias de la gente y con el mundo del trabajo. Esta práctica lleva a pensar en nuevas estrategias de formación para el trabajo destinadas a grupos marginales –particularmente en el espacio de la informalidad– donde la capacitación brinde respuestas reales a las necesidades cotidianas de estos sectores. En este punto cobra de nuevo importancia lo señalado anteriormente sobre cómo la calidad de la educación que se proporcione a estos sectores guarda estrecha relación con la relevancia de los contenidos que se ofrezcan en las experiencias de formación. Algunos autores han aventurado propuestas en torno a estrategias institucionales que permitan responder a estos requerimientos particulares, tales como la necesidad en México de transformar al INEA en un Instituto de Formación para el Trabajo, con la función de apoyar exigencias de capacitación específicas para proyectos económico-productivos de grupos del sector informal (Vielle, 1995b).

Pudiera pensarse que en el marco de ambas estrategias –el fortalecimiento del autoempleo y la vinculación de la capacitación con proyectos económico-productivos–, habría poco espacio para los jóvenes. Sobre esto cabe mencionar que, si bien la práctica del autoempleo se desarrolla por población más bien adulta (mayores de 25 años) y con cierta experiencia en el campo, en los sectores de pobreza la incursión de los jóvenes en actividades productivas –muchas de ellas ligadas a la comunidad y al núcleo familiar– se inicia a edades tempranas. No es raro, por tanto, encontrar a jóvenes –varones y mujeres– vinculados con diversos proyectos económico-productivos que se han derivado de la puesta en práctica de conocimientos adquiridos a través de la imitación y la tradición. Igualmente, es común hallar a jóvenes, desertores tempranos del sistema educativo, que buscan en los cursos comunitarios una serie de conocimientos y destrezas que les permitan relacionarse con el sector formal, o emprender, eventualmente, alguna actividad por cuenta propia.

6. Finalmente, una gran inquietud permanece: en qué medida los programas de capacitación para el trabajo o para el autoempleo pueden proporcionar competencias básicas (compensación de déficits y conocimiento del mundo del trabajo), habida cuenta de cuatro factores: los intereses puntuales por parte de los alumnos; la clara preferencia por aspectos prácticos sobre los teóricos; la corta duración de los cursos; y la naturaleza no curricular del mundo del trabajo. Expresado de otra ma-

nera: cómo lograr la integración, dentro de la currícula, de un conjunto de competencias básicas que han sido reconocidas como unas de las grandes ausencias en las experiencias de formación para el trabajo, hecho que limita seriamente los niveles de empleabilidad y éxito en las trayectorias laborales de los alumnos.

De las reflexiones anteriores se desprenden otros interrogantes: ¿Cómo transmitir este tipo de competencias básicas dada la dificultad de que los programas de capacitación para el trabajo y el autoempleo puedan acometer este propósito? ¿Cómo sistematizar este tipo de conocimientos? En el marco de una obsolescencia vertiginosa de conocimientos y competencias básicas, ¿cómo pueden éstas mantenerse vigentes a través del tiempo? Así, ¿tendría sentido que los sistemas de capacitación incorporaran este tipo de conocimientos básicos dentro de su currícula?

El problema sobre cómo sistematizar y sacar lecciones de las experiencias informales ha sido resuelto por algunas ONGs en el marco de la educación popular. Ciertos programas han abordado la dificultad a partir del autodidactismo; es el caso de SEDAC (Servicios Educativos, A.C.) en el Valle del Mezquital, donde la metodología educativa se basa en el compartir experiencias y así aprender ese saber indispensable para llevar a cabo empresas muy particulares: la instalación de molinos de nixtamal comunitarios, proyectos de engorde de ganado, de producción de quesos, etcétera. Esta metodología se ubica en el marco de una iniciativa de apoyo a grupos campesinos cuyo eje aglutinador se sustenta en la práctica de una educación popular (Cárdenas y García, 1992). Difícil imaginar este tipo de escenarios en el marco de programas oficiales de capacitación; sin embargo estas experiencias proyectan luz sobre cómo poder recoger conocimientos y prácticas valiosos, a partir de una estrategia educativa que permite aprender de las tentativas de otros para llevar a cabo proyectos comunes de una manera más eficaz y exitosa.

7. La atención a las necesidades educativas de los jóvenes, fundamentalmente de aquellos que se encuentran –o encontrarán– dentro de las filas del sector informal, conlleva en sí un problema a nivel de los **procesos de aprendizaje**. Los mecanismos de recepción y transmisión del conocimiento en el sector informal operan con una lógica diferente a la del sistema escolarizado formal (Posner, 1995); se trata de la oposición entre el conocimiento operativo y el conocimiento oficial. De ahí la importancia de promover procesos de aprendizaje que incorporen prácticas que resulten más efectivas y que se adecuen a la forma en que la gente está acostumbrada a aprender.

Siguiendo a Posner (1995), las diferencias entre los dos tipos de conocimiento se asocian a prácticas de aprendizaje que funcionan con ló-

gicas particulares y que resultan contrapuestas. Es el caso de la tendencia a dividir áreas de conocimiento especializado, distinta de la actividad que relaciona constantemente los conocimientos y los vincula con el hacer cotidiano; la idea de que el aprendizaje es un acto solitario, contrapuesta a la idea de que es resultado de una actividad grupal. Lo mismo cabe decir de prácticas educativas que priorizan el texto como clave para un aprendizaje que se sustenta en experiencias del pasado, opuestas a prácticas educativas en las que no existe un texto sino más bien múltiples referencias a otros textos en un proceso continuo de prueba y error. El antagonismo entre ambos procesos de aprendizaje lleva a su vez a distinguir entre contextos educativos que se desarrollan en un aula y contextos que están marcados por las actividades sociales y económicas cotidianas; relaciones educativas donde el aprendizaje y la práctica están separadas, en contraposición a relaciones donde el conocimiento se prueba y aplica continuamente. Finalmente la diferencia entre un saber que está ahí para ser almacenado, opuesto a la idea de un saber que debe ser probado y usado para dar respuesta a necesidades concretas; la misma distancia que hay entre un conocimiento que se considera de dominio privado, en contraposición a la idea de un conocimiento cuya práctica y concepción se consideran como propiedad de un grupo, como algo que se comparte espontáneamente.

Ambos tipos de conocimientos representan claramente dos distintos sistemas de clasificación, donde aquél que es considerado socialmente superior –el sistema oficial– destruye, devalúa e interrumpe el sistema informal, en vez de alentarlos y sacar ventaja de él. De estas consideraciones se deriva la necesidad de contar con una estrategia educativa que incentive el conocimiento operativo que existe de muy variadas formas en los sectores de pobreza. Sin duda esta consideración resulta particularmente relevante para aquellos programas que se vinculan con los proyectos de la gente y para aquellos que se encuentran orientados en especial al autoempleo. En este sentido, las prácticas de “aprender haciendo” o “aprender produciendo” que se desarrollan en algunos de los programas, refuerzan de alguna manera los procesos de aprendizaje informales y contribuyen a que los cursos estén más relacionados con el mundo del trabajo.

Bibliografía

- ALARCÓN, Diana (1994) "La evolución de la pobreza en México en la década de los ochenta", *Frontera Norte* (México), Vol 6, N° 1: 133-140.
- BERNSTEIN, Basil (1987) "Social class, codes and communication", *Sociolinguistics/First Volume VI. Social Problems, Theoretical Approaches and Research Results*. Berlin/Nueva York. Walter de Gruyter.
- CÁRDENAS, Oralia y Salvador García Angulo (1992) *Autodidactismo solidario. Una experiencia en el Valle del Mezquital*. México: Servicios Educativos, A. C.
- GALLART, María A. (1995) La articulación entre la educación y el trabajo en el fin de siglo. In: 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 y OREALC-UNESCO.
- GALLART, María A. y Claudia Jacinto (1995) "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación trabajo", *Boletín Educación y Trabajo*, Buenos Aires, Año 6, N° 2:13-18.
- IBARROLA, María de (1993) *Industria y escuela técnica. Dos experiencias mexicanas*. México: UNESCO/OREALC y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP.
- INEGI (1990) *Censo Nacional de Población*.
- IZQUIERDO G., Rafael (1995) *Juventud y empleo. Transición entre la escuela y el trabajo*. México: Fundación Javier Barrios Sierra. Seminario Empresa y su Entorno.
- JACINTO, Claudia (1995) Formación social y empleabilidad de jóvenes de bajos niveles educativos. ¿Una articulación posible? In: 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 y OREALC-UNESCO.
- JAYAWEERA, Swarna (1979) "Programmes of nonformal education for women", *Convergence*, Vol.12, N° 3.
- LATAPÍ, Pablo (1993) *Disparidades educativas frente al Tratado de Libre Comercio*. México: mimeo.
- MARTINIC, Sergio (1988) *El otro punto de vista. La percepción de los participantes en la educación popular*. Santiago: CIDE (Documento de discusión N° 31).
- MUÑOZ G., Humberto y Herlinda Suárez Z. (1990) *Educación y empleo: Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey*. México: CRIM (Aportes de Investigación N° 46).
- PIECK, Enrique (1991) "Hacia un perfil de la educación comunitaria en el Estado de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol.XXI, N° 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.
- POSNER, Charles (1995) La educación de adultos y el trabajo. In: Oscar Zires y otros (coords.) *Necesidades educativas básicas de los adultos*. México: INEA.

- SCHMELKES, Sylvia (1994) *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- STROMQUIST, Nelly (1987) "Empowering women through education: lessons from international cooperation", *Adult Education and Development*, N° 28.
- SZASZ, Ivonne (1994) La pobreza estudiada desde la perspectiva de género: estado del conocimiento. In: Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza, *Las mujeres en la pobreza*. México: El Colegio de México.
- TREJO, Raúl (1988) *Empleo para todos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VIELLE, Jean-Pierre (1995a) El "trabajador del sector informal" como sujeto de la educación de adultos: un intento por redimensionar la categoría de "pobre" en la perspectiva de una estrategia renovada de educación para el trabajo. In: Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coords.) *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*. México: UNICEF y El Colegio Mexiquense.
- VIELLE, Jean-Pierre (1995b) La educación de adultos centrada en el trabajo. In: Oscar Zires y otros (coords.) *Necesidades educativas básicas de los adultos*. México: INEA.

