
Educación para el Trabajo
en áreas rurales de bajos ingresos

*Trazos de la **f**ormación*

INA de Costa Rica: una tradición de cambio
Fernando Casanova

Capacitación productiva y acción comunitaria:
un enfoque integrador
Victoria Matamoro

Guía para la recuperación de experiencias de integración
*Clarita Franco de Machado, Sara Mascheroni, Fanny Arón, Jeanice Chiquio,
Eliana Gallardo, Gloria Xolot y Amparo Rodríguez.*
Consultoras: Nohora Londoño y Fabiola Rodríguez

Gestión bipartita de la formación continua

Trabajo y comprensión del mundo
Vitangelo Plantamura

Educación para el Trabajo en áreas rurales de bajos ingresos
Mario Espinoza Vergara, Jan Ooijens y Alfredo Tampe Birke

Mario Espinoza Vergara

Jan Ooijens

Alfredo Tampe Birke

Educación para el Trabajo en áreas rurales de bajos ingresos

Una estrategia viable de
Educación No-formal

Oficina Internacional del Trabajo



CINTERFOR

Copyright © Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT) 2000

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo están protegidas por el copyright de conformidad con las disposiciones del protocolo núm. 2 de la Convención Universal sobre Derecho de Autor. No obstante, podrán reproducirse breves extractos de éstas sin necesidad de autorización previa, siempre que se indique su fuente. En todo lo referente a la reproducción o traducción de dichas publicaciones, deberá dirigirse la correspondiente solicitud a Cinterfor/OIT, Casilla de correo 1761, Montevideo, Uruguay. Cinterfor/OIT acoge con beneplácito tales solicitudes.

Primera edición: Montevideo, 2000

ISBN 92-9088-097-0

ESPINOZA VERGARA M.; OOIJENS J.; TAMPE BIRKE A.
Educación para el Trabajo en áreas rurales de bajos ingresos:
una estrategia viable de educación no-formal. Montevideo: Cinterfor, 2000.

234 p. (Trazos de la Formación, 6)

Bibliografía: p.223-231

ISBN 92-9088-097-0

/EDUCACIÓN/ /TRABAJO/ /METODOLOGÍA/ /BAJOS INGRESOS/
/ZONA RURAL/ /PUB CINTERFOR/

Los autores son responsables del contenido del presente libro y las opiniones expresadas no comprometen, necesariamente, a la OIT, ni al gobierno de los Países Bajos.

La edición de este libro ha sido posible gracias a la contribución financiera del gobierno de los Países Bajos, de la Sede Central de la OIT y de Cinterfor/OIT.

El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT) es un servicio técnico de la OIT, establecido en 1964 con el fin de impulsar y coordinar los esfuerzos de las instituciones y organismos dedicados a la formación profesional en la región. La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmadas, incumbe exclusivamente a sus autores y su publicación no significa que Cinterfor/OIT las apruebe. Las denominaciones empleadas en publicaciones de la OIT, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en esta publicación no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

Las publicaciones del Centro pueden obtenerse en las oficinas locales de la OIT en muchos países o pidiéndolas a Cinterfor/OIT, Casilla de correo 1761, E-mail: dirmvd@cinterfor.org.uy, Fax: 902 13 05, Montevideo, Uruguay, página web: <http://www.cinterfor.org.uy>. Puede solicitarse un catálogo y lista de nuevas publicaciones a la dirección anteriormente mencionada.

Página web: <http://www.cinterfor.org.uy>

E-mail: dirmvd@cinterfor.org.uy

Hecho el depósito legal número: 312.462/2000

Impreso en los talleres gráficos de Cinterfor/OIT

CONTENIDO

| | Pág. |
|--------------------|------|
| INTRODUCCIÓN | 11 |

CAPÍTULO I MARCO CONCEPTUAL

| | |
|---|----|
| 1.Globalización y tecnología marcando la senda del desarrollo | 14 |
| 2.Tensiones entre crecimiento económico y equidad social | 16 |
| 3.Globalización y tecnología: oportunidades o amenazas para los trabajadores | 19 |
| 4.Exclusión social: un nombre nuevo para un problema antiguo | 24 |
| 5.Globalización y cambios socio culturales | 29 |
| 6.Estrategias contra la exclusión social | 31 |

CAPÍTULO II BÚSQUEDA DE RESPUESTAS EDUCATIVAS AL NUEVO ESCENARIO

| | |
|---|----|
| 1.Introducción | 36 |
| 2.Desafíos de los cambios actuales para la educación | 37 |
| 3.Búsqueda de nuevas formas de educación | 42 |
| 4.Educación, desarrollo y trabajo | 45 |
| 4.1 El concepto de desarrollo | 45 |
| 4.2 Democracia y ciudadanía | 46 |
| 4.3 Educación y Trabajo | 48 |
| 5.Tendencias en la educación de adultos | 52 |
| 5.1 Programas existentes | 52 |
| 5.2 Observaciones generales y nuevas tendencias | 55 |
| 5.3 El desafío de la Educación de Adultos | 57 |
| 6.La educación para el trabajo de poblaciones de bajos ingresos | 61 |
| 6.1 Introducción | 61 |
| 6.2 Principios generales | 61 |
| 6.3 Experiencias | 65 |

CAPÍTULO III UNA METODOLOGÍA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

| | |
|--|----|
| 1.Proyecto de Educación para el Trabajo, POCET, realizado en la República de Honduras | 69 |
| 1.1 Antecedentes | 69 |
| 1.2 Alcances y objetivos del Proyecto POCET | 70 |

| | Pág. |
|--|------|
| 2.Principios de la Educación para el Trabajo | 72 |
| 3.Poblaciones a las cuales se dirige preferentemente la Educación para el Trabajo | 73 |
| 4.Elementos constituyentes de la Educación para el Trabajo | 73 |
| 4.1 Educación Instrumental | 74 |
| 4.2 Educación Ocupacional | 74 |
| 4.3 Ejecución de proyectos productivos y/o sociales | 77 |
| 5.Funcionalidad de los elementos de la Educación para el Trabajo | 77 |
| 6.La participación de las mujeres en la metodología de la Educación para el Trabajo | 79 |
| 7.Actores involucrados en la Educación para el Trabajo | 79 |
| 8.Consideración general sobre el capítulo | 82 |

CAPÍTULO IV

SECUENCIA DE LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

| | |
|---|-----|
| 1.Primer fase: La Promoción | 86 |
| 1.1 Significado de esta fase | 86 |
| 1.2 Proceso metodológico de esta fase | 86 |
| 1.3 Productos de esta fase | 87 |
| 2.Segunda fase: Investigación Comunal | 88 |
| 2.1 Significado de esta fase | 88 |
| 2.2 Proceso metodológico de esta fase | 89 |
| 2.3 Productos de esta fase | 92 |
| 3.Tercera fase: Planificación del Desarrollo Comunal | 92 |
| 3.1 Significado de esta fase | 92 |
| 3.2 Proceso metodológico de esta fase | 95 |
| 3.3 Productos de esta fase | 97 |
| 4.Cuarta fase: Organización para el Desarrollo | 97 |
| 4.1 Significado de esta fase | 97 |
| 4.2 Proceso metodológico a seguir para grupos con orientación empresarial o social | 99 |
| 4.3 Productos de esta fase | 103 |
| 5.Quinta fase: Ejecución de Proyectos Productivos y Sociales | 103 |
| 5.1 Significado de esta fase | 103 |
| 5.2 Proceso metodológico para definir, financiar y ejecutar proyec- tos de capacitación productiva y proyectos productivos | 104 |
| 5.3 Proceso metodológico para la elaboración y ejecución de proyectos sociales | 107 |
| 5.4 Productos de esta fase | 110 |
| 6.Sexta fase: Consolidación e Integración Empresarial | 110 |
| 6.1 Significado de esta fase | 110 |
| 6.2 Proceso metodológico de esta fase | 111 |

| | Pág. |
|--|------|
| 6.3 Productos de esta fase | 113 |
| 7.El currículo educativo durante el proceso anterior | 114 |

CAPÍTULO V DESARROLLO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

| | |
|--|-----|
| 1.Fundamentos educativos del método de Educación para el Trabajo .. | 115 |
| 2.El diseño curricular en la Educación para el Trabajo | 118 |
| 3.Los principios metodológicos del currículo | 122 |
| 4.El proceso del diseño curricular | 125 |
| 4.1 Las necesidades y características de la población | 126 |
| 4.2 La formulación de objetivos | 126 |
| 4.3 Preparación de los planes de formación | 128 |
| 4.4 Preparación del Plan General de la Educación para el Trabajo | 129 |
| 4.5 El diseño de los itinerarios educativos | 130 |
| 4.6 El diseño de los programas de formación | 131 |
| 4.7 La preparación y elaboración de los materiales didácticos | 133 |
| 5.Principales productos técnico-metodológicos | 135 |
| 6.La capacitación de los recursos humanos del programa o proyecto ... | 138 |
| 7.Selección y capacitación de los educadores locales | 139 |
| 8.Mecanismos operativos para la aplicación del currículo | 140 |

CAPÍTULO VI LA EJECUCIÓN DE PROYECTOS PRODUCTIVOS Y SOCIALES COMO LABORATORIO PRÁCTICO DE EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

| | |
|---|-----|
| 1.Concepción metodológica y estratégica del componente de proyectos productivos | 142 |
| 2.Marco conceptual para la nueva estrategia | 144 |
| 2.1 Area de Capacitación Productiva | 144 |
| 2.2 Area de Proyectos de Consolidación Productiva | 144 |
| 3.Características básicas de los proyectos productivos a impulsar como parte del proceso metodológico de la Educación para el Trabajo | 146 |
| 4.Sugerencias sobre tamaño, composición y grado de permeabilidad de los grupos productivos | 147 |
| 4.1 El tamaño de los grupos productivos | 147 |
| 4.2 La composición de género de los grupos productivos | 148 |
| 4.3 El grado de permeabilidad de los grupos productivos | 149 |
| 5.El crédito como instrumento educativo | 150 |
| 6.Dificultades que se podrían presentar en el trabajo con grupos productivos | 154 |
| 7.Consolidación de grupos de producción | 156 |
| 7.1 Integración entre los grupos | 157 |

| | Pág. |
|---|------|
| 7.2 Desarrollo empresarial de los grupos asociados | 158 |
| 7.3 Algunas sugerencias en torno a la integración y consolidación de los grupos productivos | 159 |
| 8. Grupos con proyectos sociales | 161 |

CAPÍTULO VII MARCO ORGANIZATIVO

| | |
|---|-----|
| 1. Introducción | 164 |
| 2. Instituciones típicas de este modelo organizativo | 166 |
| 3. Aportes de las instituciones que integran el modelo organizativo | 168 |
| 3.1 Funciones de la institución responsable de la educación fundamental o instrumental dentro del programa o proyecto | 168 |
| 3.2 Funciones de la institución responsable de la educación ocupacional | 169 |
| 3.3 Funciones de la cooperación internacional | 170 |
| 4. Estructura central del Programa o Proyecto | 171 |
| 5. Marco organizativo de la comunidad | 173 |
| 5.1 Primer nivel de organización: zonas de intervención | 174 |
| 5.2 Segundo nivel de organización: núcleos de comunidades | 174 |
| 5.3 Tercer nivel de organización: comunidades participantes | 175 |
| 5.4 Cuarto nivel de organización: grupos de Educación para el Trabajo | 176 |
| 6. Algunas consideraciones sobre los grupos participantes en la metodología de Educación para el Trabajo | 177 |
| 7. Infraestructura del proyecto para su funcionamiento en el terreno | 178 |
| 7.1 Los recursos humanos de este esquema operativo | 180 |
| 7.2 Capacitación de los recursos humanos intervinientes | 182 |
| 8. Sistemas auxiliares necesarios para la ejecución de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo | 183 |
| 8.1 El Sistema de Seguimiento | 183 |
| 8.2 El Sistema de Evaluación | 183 |
| 8.3 El Sistema de Información | 184 |
| 9. Consolidación y sostenibilidad de las acciones de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo | 185 |

CAPÍTULO VIII COSTOS Y RENTABILIDAD DE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DE EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

| | |
|--|-----|
| 1. Aspectos del método de Educación para el Trabajo que requieren recursos | 189 |
| 2. Costos de experimentación y de equipamiento inicial | 190 |

| | Pág. |
|---|------|
| 3. Costos de reproducción | 191 |
| 3.1 Costos directos de reproducción | 192 |
| 3.2 Costo directo de reproducción de la Educación para el Trabajo en una comunidad tipo (caso hipotético) | 194 |
| 3.3 Conclusiones sobre el costo directo de reproducción de la Educación para el Trabajo | 196 |
| 3.4 Costos indirectos de reproducción | 197 |
| 4. La inversión estimada por participante | 197 |
| 5. Algunas reflexiones sobre la relación costo-beneficio de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo | 198 |
| 5.1 El objetivo de estas reflexiones | 198 |
| 5.2 Posibilidades de una evaluación objetiva del grado de rentabilidad | 198 |
| 5.3 Efectos colaterales importantes que logra un proyecto de Educación para el Trabajo y que subyacen dentro de sus objetivos declarados | 199 |
| 5.4 Incidencia del carácter experimental en los costos y en los resultados | 200 |
| 5.5 La complejidad de la evaluación de un proyecto eminente educativo | 201 |
| 5.6 Un elemento complejo para cuantificar y valorar: la contribución educativa del proyecto al crecimiento económico de sus beneficiarios | 201 |
| 5.7 El proyecto y los beneficios que representa el desarrollo de la pequeña agricultura | 202 |
| 5.8 La medición de los efectos colaterales a la productividad | 203 |
| 5.9 Un proyecto de Educación para el Trabajo aumenta la rentabilidad de otras inversiones sociales | 204 |
| 5.10 El tema de la equidad en los costos de la inversión educativa de un proyecto de Educación para el Trabajo | 205 |
| 5.11 La vigencia y obsolescencia de la inversión en capacitación (en destrezas productivas y de gestión) | 206 |
| 5.12 Prolongación de los efectos organizativos de la metodología de la Educación para el Trabajo | 207 |
| 5.13 La estimación de los beneficios provenientes de un fondo para el crédito productivo | 207 |
| 5.14 Prolongación de los efectos del currículo de la Educación para el Trabajo | 208 |
| 6. Síntesis de los beneficios esperables de un proyecto de Educación para el Trabajo | 209 |
| 6.1 Aumento de los niveles de organización de las comunidades participantes | 209 |

| | Pág. |
|---|------|
| 6.2 Nuevas y reales oportunidades de trabajo e ingresos para los miembros de los grupos de educación para el trabajo y para sus familias | 209 |
| 6.3 Elevación de los niveles educativos de los participantes, tanto en el área de sus conocimientos como en sus capacidades o destrezas y en sus actitudes (campo de valores) | 211 |
| 6.4 Dignificación del papel social y económico de la mujer y generación de mayores oportunidades para su participación en la vida comunitaria | 211 |
| 6.5 Mejoramiento de la infraestructura comunitaria | 211 |
| 6.6 Diseño de un currículo educativo adaptado a la realidad específica y a la cultura de las áreas geográficas en que opera el proyecto | 212 |
| 6.7 Fortalecimiento del liderazgo local | 212 |

CAPÍTULO IX SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

| | |
|---|-----|
| A. SÍNTESIS | 213 |
| 1.Propuesta: un modelo de Educación para el Trabajo | 213 |
| 2.Escenario actual | 213 |
| 3.Reacciones frente a la situación actual | 214 |
| 4.Desafíos para la educación | 215 |
| 5.Educación centrada en el trabajo | 216 |
| 6.Un modelo no formal de educación para el trabajo | 216 |
| 7.Fundamento teórico de este modelo | 217 |
| 8.Elementos integrantes del modelo | 217 |
| 9.Actores involucrados en el modelo educativo | 218 |
| 10.Secuencia metodológica de este modelo | 218 |
| 11.Dos ejes transversales del modelo: la participación de género y la conservación del medio ambiente | 219 |
| 12.El currículo en este modelo de Educación para el Trabajo | 219 |
| 13.Un laboratorio práctico de Educación para el Trabajo | 220 |
| 14.Ideas para un marco organizacional | 220 |
| 15.Los costos y beneficios de un proyecto de Educación para el Trabajo | 221 |
| B. CONCLUSIONES | 222 |
| • BIBLIOGRAFÍA | 225 |
| • SOBRE LOS AUTORES | 235 |

INTRODUCCION

El presente libro propone un modelo de Educación para el Trabajo válido para ser aplicado a poblaciones rurales y urbanas de menores ingresos. El modelo presentado es producto del Proyecto de Educación para el Trabajo (POCET), una experiencia realizada en la República de Honduras entre los años 1990 y 1996, aunque también recoge los conocimientos obtenidos de experiencias de educación de adultos desarrolladas en otros países del mundo y en particular en América Latina.

El modelo propuesto es producto de un proceso de experimentación y sistematización que permite considerarlo como un método científico aplicable a poblaciones que tengan características semejantes a la realidad en la que fue efectuado, esto es, en poblaciones rurales de agricultura de subsistencia con bajos índices de escolaridad, altos índices de analfabetismo y precarias condiciones de servicios de apoyo. Asimismo puede ser aplicado en poblaciones semiurbanas con altos índices de pobreza.

Este libro fue escrito para ser utilizado por personas que toman decisiones en el nivel superior, por profesionales y técnicos que asumen responsabilidades operativas en los niveles intermedios de la gestión pública, y por directivos de las organizaciones privadas que participan en el desarrollo por medio de la educación, especialmente de jóvenes y adultos, hombres y mujeres.

En esta experiencia metodológica participaron muchas entidades, organizaciones e instituciones, y también profesionales y técnicos. Sin embargo, en este conjunto se deben destacar como principales actores los

grupos y personas provenientes de las comunidades que fueron los protagonistas o actores fundamentales del proceso de Educación para el Trabajo.

Los autores del presente libro manifiestan su agradecimiento al Gobierno de los Países Bajos, por visión de futuro al desarrollar una nueva metodología educativa de compromiso con aquellas poblaciones más castigadas por su situación de pobreza, apoyando con los recursos financieros internacionales necesarios.

Así mismo manifiestan su agradecimiento al Gobierno de la República de Honduras, que participó activamente en la ejecución de las actividades contempladas en esta experiencia, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP). Ambas entidades contribuyeron efectivamente a la ejecución de las acciones sobre el terreno, aportando recursos humanos técnicos y financieros. También destacan y agradecen la participación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, en la primera fase, y la participación de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, organismo de ejecución internacional de las dos fases del Proyecto.

Además quieren mencionar la participación y aportación de los profesionales internacionales y nacionales que contribuyeron al diseño, desarrollo y sistematización de esta experiencia. Destacamos la aportación del señor Anton Robert Thybergín que fue el principal impulsor de esta iniciativa, en su calidad de representante de la Embajada del Gobierno de los Países Bajos para Centroamérica. Su sucesor, el señor Erik van der Sleen, continuó dando el apoyo necesario con igual entusiasmo.

El Lic. Marco Antonio Martínez desempeñó con mucha competencia la función de Director Nacional del proyecto POCET durante su desarrollo. Contribuyó con excelentes aportes y ha dado una lectura crítica a este libro.

El Dr. Luis Alberto Alfonso desempeñó el cargo de Asesor Técnico Principal en la primera y parte de la segunda fase del POCET. Aportó por su amplia experiencia y conocimientos a la elaboración de los fundamentos teóricos del modelo de Educación para el Trabajo aplicado. Sus documentos han sido de gran importancia para el contenido de este libro.

Así mismo alcanzaron merecidos méritos por medio de la sistematiza-

ción de la experiencia POCET, la que sirvió de base para escribir este libro, los profesionales siguientes:

| | |
|-------------------------|-----------------------|
| Prof. Francisco Aquino | Ing. Ag. Edwin Moya |
| Ing. Ag. Suyapa Fajardo | Ing. Ag. Luis Pineda |
| Lic. Germán Hernández | Lic. Amarilis Pineda |
| Lic. Lies Joosten | Lic. Peter Sijbrandij |
| Ing. Peter Moors | Lic. Paul van Kampen. |

Mediante el concurso de estos profesionales se pudo sistematizar la experiencia del Proyecto POCET, dando origen a una secuencia de publicaciones denominada Serie Metodológica, que constituyó la principal fuente de información para escribir este libro. Cuando es procedente, al comienzo del capítulo se menciona la obra y los autores que han constituido la fuente principal de información. Destacamos los títulos de esta Serie:

- “La Educación para el Trabajo en Honduras”
- “Investigación y Planificación del Desarrollo Comunal”
- “Organización y Fortalecimiento Socio-Empresarial”
- “El Desarrollo Curricular en la Educación para el Trabajo”
- “La Participación de las Mujeres en la Educación para el Trabajo”
- “El Sistema de Información en la Educación para el Trabajo”
- “Educación para el Trabajo: Propuesta de un Sistema Nacional”
- “Sistematización de la Metodología de un Proyecto”

Los autores manifiestan también su agradecimiento al economista Eduardo Martínez Espinoza, quien contribuyó a la elaboración del primer capítulo de este libro.

Finalmente, los autores quieren transmitir su agradecimiento a todas las personas que contribuyeron a la consecución de esta metodología de Educación para el Trabajo, especialmente a los líderes de las comunidades y miembros de los grupos participantes por su protagonismo y compromiso.

CAPÍTULO I

MARCO CONCEPTUAL

1. Globalización y tecnología marcando la senda del desarrollo

El proceso acelerado de globalización y mundialización en el aspecto económico, político y sociocultural se caracteriza por un número creciente de relaciones y dependencias mutuas entre los diferentes actores. *De Ruijter* observa: "Como resultado de los avances tecnológicos, especialmente en las áreas de automatización, telecomunicación y medios de transporte, corrientes internacionales de hombres, bienes, ideas e ideologías han llevado a una cierta forma de homogeneidad global. Desarrollos de tipo político, ideológico, religioso y cultural, que originalmente estaban vinculados a una región, cultura o tiempo específico, tienen ahora su impacto en grandes partes del mundo. La dimensión tiempo/espacio parece perder su incidencia. Más que nunca, los cambios en cuanto a valores, conductas, formas de vivir y culturas ocurren en la actualidad no sólo con un ritmo más acelerado, sino también con una mayor diversidad" (1996: 3).

Casi todas las explicaciones de los enormes cambios que está experimentando el mundo –en los planos económicos, sociales y políticos– concuerdan en asignar un papel protagónico en este proceso a dos fuerzas que se alimentan mutuamente: la globalización económica y el progreso tecnológico. Con mayor o menor intensidad, las naciones están asimilando los impactos de un intercambio comercial más abierto, la desregulación de los mercados y una creciente movilidad de capitales,

recursos productivos y tecnología. Hasta ahora, las consecuencias más visibles de estos procesos son: la reestructuración internacional de la producción y el empleo, la volatilidad de los mercados financieros internacionales y una creciente interdependencia económica entre las naciones, en virtud de la cual el destino de cada una está cada vez más atado al de sus socios comerciales. Lo muestran las graves repercusiones de las recientes crisis en México, Brasil y el sudeste asiático en la economía mundial. Por otro lado, los avances vertiginosos de la tecnología en áreas como las comunicaciones, la informática, la automatización, la biotecnología, los materiales sintéticos y los transportes, no sólo han facilitado la globalización de las relaciones económicas sino que han sido capaces, por sí mismos, de elevar la productividad de las economías a niveles sin precedentes.

Existe actualmente un gran debate respecto a los impactos socioeconómicos de estos cambios. Por un lado, los más entusiastas ven en la globalización el camino hacia una mejor división internacional del trabajo, con sus consecuencias de producción en gran escala y especialización de las naciones en actividades donde tienen ventajas comparativas: sean recursos naturales y mano de obra abundantes, por una parte, o capital y tecnologías de alta productividad, por otra. Por otro lado, los críticos de la globalización señalan las medidas negativas, en particular para los trabajadores, al reducir los costos de producción y asegurar la competitividad internacional de sus productos, en términos de reestructuración productiva, desplazamientos masivos de la fuerza de trabajo, salarios bajos, inestabilidad del empleo, y reducción de las prestaciones sociales. Los críticos agregan una duda:

¿Vale la pena pasar por los traumas de la globalización cuando la experiencia está mostrando una creciente brecha entre ricos y pobres y cuando no sabemos si ésta perdurará? De hecho, la economía mundial ha conocido otros períodos de globalización, más reducidos pero quizás más vigorosos si se tiene en cuenta las menores facilidades de transporte y comunicaciones que existían en el pasado, que concluyeron en un retorno al proteccionismo y a las economías cerradas (ver recuadro 1).

Igualmente, las actitudes frente a la tecnología están divididas. Los optimistas piensan que los medios, cada vez más automáticos para producir e intercambiar productos nos llevarán a un excitante mundo industrial con una abundancia de bienes materiales sin precedente: un paraíso de prosperidad sin límite y sin esfuerzo. En la trinchera opuesta, los pesimistas piensan que la tecnología está sustituyendo al hombre en el tra-

bajo y que la creación de empleos, como consecuencia de la mayor demanda que genera la creciente riqueza, no alcanza a compensar esa tendencia. *Rifkin* (1996) lo expresa diciendo que la mayoría de los trabajos de menor calificación va a desaparecer para siempre y el mundo acabará dividido entre una élite altamente capacitada para manejar las nuevas tecnologías y un gran número de trabajadores desplazados y con pocas perspectivas de participar en los frutos de una economía global cada vez más automatizada; más aún, la pobreza generalizada podría llegar a amenazar las bases mismas de la economía de mercado, al no existir demanda para la creciente capacidad productiva. Resumiendo, a medida que la humanidad se encamina a resolver el problema de la pobreza y de a cierta riqueza, parece ser más difícil compartirla, lo que impondrá una dura prueba a la economía de mercado y a la integración económica.

2. Tensiones entre crecimiento económico y equidad social

En efecto, las ventajas del intercambio entre las naciones y la mayor eficiencia productiva no han generado hasta ahora beneficios para todos, como era de esperar. Y aunque resulta prematuro hacer un balance de la situación, está claro que para algunos los cambios han traído un creciente bienestar, en términos de riqueza y oportunidades, en tanto que para otros han significado una mayor exclusión social que se manifiesta en pobreza, desempleo, subempleo y discriminación. Esta dualidad de efectos parece ser el precio de la ruptura del antiguo modelo de desarrollo de las naciones, caracterizado por economías –estables y protegidas– con un Estado Protector de lento crecimiento y la transición hacia economías de mercado más abiertas y dinámicas aunque inestables.

Pero sea para bien o para mal, no hay duda que en el marco del nuevo escenario se hace difícil conciliar los ideales sociales de eficiencia y equidad, competencia y cooperación, libertad individual y solidaridad. Sobre todo porque el Estado, en muchos países, ha tenido que reducir su papel benefactor como consecuencia de restricciones financieras y la necesidad de disminuir las cargas tributarias en la economía, especialmente las que pesan sobre el sector productivo que debe competir en los mercados internacionales. Así, el creciente individualismo que suele acompañar a un ambiente de competencia enconada, por una parte, y el debilitamiento del Estado Benefactor, por otra, han desgastado, en muchos lugares las redes sociales de apoyo a los sectores más pobres de la población. El fenómeno no es tan marcado en muchos países de Europa

occidental cuyos gobiernos siguen siendo grandes proveedores de bienes y servicios sociales, gracias al enorme volumen de gasto público que manejan por lo general, cercano al 50% del PIB frente a porcentajes inferiores al 30% del PIB en los países de menor desarrollo. Esto no

Recuadro Nº 1: La globalización no es nueva

A pesar de lo mucho que se habla sobre la "nueva economía" global, la actual integración tiene precedentes en los 50 años previos a la primera guerra mundial. Estos vieron grandes flujos de bienes, capitales y personas atravesar las fronteras. Ese período de globalización, como el actual, fue impulsado por reducciones en las barreras comerciales y una marcada caída de los costos de transporte, gracias al desarrollo de los ferrocarriles y los barcos de vapor. La presente oleada de globalización es, en cierto modo, un rebote de esa tendencia previa.

Aquel intento previo de globalización terminó abruptamente con la I Guerra Mundial, después de la cual el mundo se encaminó hacia un férreo proteccionismo comercial y fuertes restricciones a los movimientos de capital. Durante el comienzo de los años 1930, los Estados Unidos elevaron sus aranceles y otros países tomaron represalias, agravando más los efectos de la Guerra de Depresión. El volumen de comercio internacional cayó de manera abrupta. Los flujos internacionales de capital se agotaron virtualmente en el período entre las dos guerras mundiales a causa de los controles impuestos por los gobiernos para aislar sus economías de la depresión global.

Los controles de capital se mantuvieron después de la II Guerra Mundial, cuando los países ganadores decidieron mantener su tasa de cambio fija —el llamado sistema de Bretton Woods— pero las grandes potencias también acordaron que la reducción de las barreras comerciales era vital para la recuperación. Crearon el Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT), en el marco del cual se organizaron una serie de negociaciones que redujeron gradualmente los aranceles. El GATT fue reemplazado en 1995 por la Organización Mundial de Comercio (WTO) y el comercio floreció.

Al comienzo de los años 1970 el sistema de Bretton Woods se colapsó y se permitió a las monedas de los países "flotar" unas con respecto a otras según las tasas fijadas en el mercado. Esto señaló el renacimiento del mercado global de capitales... En la última década, el comercio internacional ha crecido el doble que la producción, las inversiones extranjeras directas el triple y los movimientos de activos financieros internacionales diez veces más... Mientras que los mercados de productos y capitales se han integrado cada vez más, los mercados de trabajo no. Decenas de millones de personas trabajan actualmente fuera de su patria. Sin embargo, el trabajo es menos móvil de lo que era en la segunda mitad del siglo XIX, cuando cerca de 60 millones de personas emigraron de Europa al Nuevo Mundo.

"The Economist". Octubre 1997. Volumen 345, número 8039

El desafío para el mundo es proporcionar bienes sociales y transferencias a quienes necesitan un seguro social que producen los impuestos (llamada el peso muerto de los impuestos)

significa que la expansión del gasto público por el aumento de los impuestos soluciona la pobreza. A menudo es ineficaz e ineficiente¹.

El panorama no está claro para el futuro de la economía y la equidad social, y es posible que se acentúe la polarización entre ricos y pobres siguiendo una tendencia de los últimos treinta años, en virtud de la cual el acceso al ingreso del 20% más pobre de la población mundial se ha reducido de 2,3% a 1,4%, mientras que la participación del 20% más rico ha aumentado de 70% a 85% (PNUD, 1996). La pobreza no está distribuida por igual entre los países, tanto en términos absolutos como relativos: el ingreso per cápita de los más pobres en los países desarrollados es mayor y la brecha entre ricos y pobres suele ser menor si se compara con la situación que prevalece en los países de menor desarrollo.

La experiencia de los años recientes muestra que los países menos desarrollados y las ex naciones de economía planificada tienen más que ganar o perder en el juego de la globalización. Los datos sobre el crecimiento del ingreso real per cápita muestran claras señales en este sentido, como se puede observar en la Tabla 1. La economía de los primeros suele estar basada en unos pocos productos naturales muy sensibles a los vaivenes de los mercados internacionales, en tanto que muchos de los segundos todavía cargan con el peso de sus estructuras industriales obsoletas, carecen de instituciones adecuadas para una economía de mercado, y en su cultura la noción del Estado todopoderoso y benefactor sigue viva. Las mayores economías industrializadas –Estados Unidos, Europa y Japón– poseen mercados internos grandes, maduros y desregulados, capaces de resistir mejor las turbulencias de la globalización. Su riqueza en capital físico y el alto nivel educativo de su población les permite crear y aplicar tecnologías de producción más eficientes para afrontar la competencia de las naciones menos desarrolladas, las cuales, por lo general, sólo cuentan con recursos naturales y mano de obra insuficientemente calificada y, en consecuencia, más barata. Por último, los gobiernos de los países más desarrollados suelen ser más ricos, en términos absolutos y relativos a su población y al tamaño de su economía, lo que les permite sortear con mayor facilidad los costos sociales de la apertura económica.

Las estadísticas mundiales no dan mucho sustento a la "teoría del chorreo", esto es, a la reducción de la brecha de pobreza en virtud de la difusión automática de los frutos del crecimiento económico. Más bien, los datos sugieren que si el chorreo del progreso funcionara, tardaría muchos años en alcanzar a los grupos más pobres de la humanidad.

Tabla 1: Crecimiento medio anual (%) del ingreso real per cápita por regiones, 1960-1993

| Región | 1960-70 | 1970-80 | 1980-90 | 1990-93 |
|--------------------------|---------|---------|---------|---------|
| OCDE | 4,3 | 2,6 | 2,0 | 1,0 |
| Europa Oriental | 5,2 | 5,2 | 1,3 | -11,5 |
| Estados Arabes | 2,0 | 3,6 | -0,8 | -1,3 |
| Asia Oriental | 2,0 | 4,3 | 2,7 | 10,6 |
| América Latina y Caribe | 2,9 | 3,7 | -0,7 | 1,0 |
| Africa (sur del Sahara) | 1,4 | 0,9 | -1,0 | -1,2 |
| Países menos adelantados | 0,8 | -0,1 | -0,1 | -1,0 |

Fuente: PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano. 1996

3. Globalización y tecnología: oportunidades o amenazas para los trabajadores

Tal vez el área que la gente común percibe como más sensible a los cambios en la economía mundial sea el mercado de trabajo. Como advierte el Banco Mundial, en muchos países se está acentuando la inseguridad laboral a medida que el progreso tecnológico, la apertura económica y el debilitamiento de las estructuras sociales amenazan con eliminar empleos, reducir salarios y socavar los servicios de apoyo a los grupos sociales más vulnerables (BIRF, 1995). Pero es preciso reconocer que la volatilidad de los mercados de trabajo en los últimos años no se

debe a la integración económica mundial y al progreso tecnológico únicamente. A estos fenómenos se han agregado elementos coyunturales que han precedido o acompañado los procesos de apertura en muchas regiones y que, al menos en un primer momento, han exacerbado los efectos sociales adversos de la globalización sobre el mercado de trabajo. Entre estos elementos se destacan los programas de ajuste del gasto interno para combatir la inflación, reducir el déficit fiscal o equilibrar las cuentas externas (América Latina en los años 80), las turbulencias económicas mundiales generadas por situaciones de crisis financiera localizada (México, sudeste asiático y Brasil en los años 95, 98 y 99) y la transición de economías planificadas a economías de mercado (países del ex bloque soviético en los años 90). Asimismo, al debilitamiento de los sistemas de protección social (en particular, la seguridad social y la salud pública) por las restricciones del gasto público, se añaden otros factores críticos menos perceptibles como la creciente demanda de estos servicios debida al envejecimiento de la población, por una parte, y la exclusión de grupos importantes de estos beneficios como consecuencia de la inestabilidad e informalidad del empleo por otra.

El último informe sobre el empleo en el mundo –previo a la crisis del sudeste asiático– señala que la situación no ha mejorado en la mayoría de los países. Actualmente hay cerca de mil millones de trabajadores desempleados o subempleados, equivalente a la tercera parte de la población activa mundial, y la proporción de los salarios totales en el PIB ha disminuido en casi todas partes (OIT, 1998). Muchos de los subempleados son pequeños productores en la agricultura, la pesca, la minería y la economía informal urbana, que forman parte de un mundo rezagado y aislado al cual no llegan los sistemas de protección social ni las oportunidades de progreso que ofrecen la modernización tecnológica y la integración de la economía mundial.

A su vez, la evolución de los salarios reales muestra trayectorias diversas entre las regiones. En Europa Occidental ha habido una recuperación de estos indicadores en años recientes pero en algunos países persisten altos niveles de desempleo. En los Estados Unidos se ha producido un aumento del empleo en los años 90 pero se han estancado los salarios reales. En muchos lugares de América Latina el desempleo y el subempleo siguen siendo altos y los salarios reales aún no recuperan los niveles previos a la crisis de la deuda externa de comienzos de los años 80, a pesar de la recuperación económica. Y muchos países africanos están quedando excluidos del progreso.

La globalización económica tiende a cambiar la estructura de la producción y el tipo de empleo, al alterar la competitividad de las distintas actividades económicas expuestas al intercambio. Este proceso puede producir un beneficio social neto para cada país, gracias a las ganancias de productividad que se logran cuando éstos se especializan en la producción de bienes o servicios para los cuales posean ventajas comparativas. De hecho, siempre sería conveniente para cada país y el resto del mundo concentrar sus recursos en aquellos productos para los cuales está comparativamente mejor dotado y practicar el intercambio. Así, los cambios que induce la integración económica pueden favorecer a los trabajadores por dos vías. La primera vía se puede realizar a través de la elevación de los salarios; ello como consecuencia de la creciente productividad derivada de la especialización, la producción en gran escala y el acceso más fácil al capital y a la tecnología mundial. Al respecto, un reciente informe del Banco Mundial, referido al tema del trabajo y la economía global, señala que en los últimos veinte años los salarios reales en la industria manufacturera aumentaron en promedio un 3% por año en los países en desarrollo donde el crecimiento de las exportaciones (como porcentaje del Producto Nacional Bruto) fue superior a la media, pero se estancaron en aquellos otros en que fue inferior (Banco Mundial, 1995). La segunda vía es el acceso de los trabajadores de una economía abierta —en su calidad de consumidores— a una oferta mundial de productos, más amplia y variada en precios y calidades.

Pero la transición de una economía cerrada a una abierta no es simétrica ni automática. Al principio es probable que haya una disminución de la producción y del empleo en las áreas menos competitivas; después, la expansión de las actividades más competitivas, impulsada por los incentivos del comercio internacional abierto, comienza a generar mejoras de productividad y empleo. Esto sucede porque la reasignación de los recursos productivos de capital y trabajo, principalmente, toma tiempo y no está exenta de costos sociales importantes, particularmente en términos de desempleo y reconversión laboral. De hecho, la experiencia de algunos países de América Latina sugiere que la duración de la fase transicional puede ser superior a cinco años, lo cual depende fundamentalmente de las restricciones iniciales, de la estrategia de apertura que se aplique y de la profundidad de la reestructuración económica requerida.

Muchos trabajadores culpan de sus penurias a la globalización, incluso en los países desarrollados. Así, por ejemplo, en los Estados Unidos donde hay más trabajadores no calificados que empleos decentes para

ellos –lo que ha presionado a la baja de sus salarios– se acusa de ello a la competencia de los trabajadores del tercer mundo. Lo mismo sucede en Europa, donde las normas de protección laboral y salarios mínimos son más exigentes, y el desempleo de los trabajadores sin calificación es más alto. Sin embargo, el argumento de que los problemas de empleo de estos trabajadores se deben a la competencia de sus homólogos más baratos del tercer mundo, no parece tener fundamento, ya que si bien estos últimos ganan una fracción del salario de sus pares en Estados Unidos y Europa, su productividad es también una fracción de la de aquellos. Más aún, los estudios sobre los desequilibrios del empleo y los salarios de los trabajadores no calificados en el mundo desarrollado no han arrojado resultados claros hasta ahora, al ser difícil separar el efecto neto de la globalización del de otros factores como la inmigración de trabajadores del tercer mundo, el debilitamiento (en algunos países) de los sindicatos y las innovaciones tecnológicas, entre otros.

La mujer sigue siendo discriminada en términos de salarios y de acceso a posiciones directivas. Pero, en los Estados Unidos y Europa al menos, los cambios tecnológicos están favoreciendo comparativamente sus posibilidades de trabajo, también a tiempo parcial, al reducir los puestos donde prevalece la capacidad física y aumentar los empleos en las áreas de servicios personales. Del mismo modo, la creciente proporción de mujeres que está alcanzando niveles más altos de educación señala una tendencia que apunta a una mejora de las perspectivas de empleo femenino en el nuevo mundo de la tecnología y del conocimiento.

Otro cambio interesante tiene que ver con las trayectorias del crecimiento en las distintas regiones. En América Latina la apertura económica ha puesto en tela de juicio la noción de que el desarrollo económico es sinónimo de industrialización, tal como se pensaba en la región antes de los años ochenta cuando países como Argentina, Brasil, Colombia y Chile buscaron el crecimiento por ese camino. En un régimen de libre comercio los países ganan especializándose en aquellas líneas de producción donde poseen ventajas comparativas, que dependen en gran medida de la abundancia/escasez relativa de sus recursos. Esto quiere decir que muchos países terminarán produciendo café y ganado en vez de computadores y autos, lo que no significa que estén condenados a la pobreza ni amarrados eternamente a la agricultura (The Economist, Oct. 1997). De hecho, la importancia de la industria en la región ha venido disminuyendo a partir de los años ochenta cuando se inicia la apertura, como se observa en la Tabla 2, sin que el crecimiento económico global se haya resentido por esa causa. Como ejemplo se puede señalar el caso de

Chile, que ha experimentado un aumento sostenido del PIB superior al 7% a partir de 1987 impulsado por las exportaciones de productos primarios –agricultura, pesca y minería– principalmente. Asimismo, muchos países territorialmente pequeños del Sudeste Asiático muestran una exitosa transición de economías agrícolas cerradas a industriales abiertas, motivada en alguna medida por la escasez relativa de tierras, como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2: Manufacturas como % del PIB

| <u>América Latina</u> | 1980 | 1995 |
|-------------------------|------|------|
| - Argentina | 29 | 20 |
| - Brasil | 33 | 24 |
| - Colombia | 24 | 19 |
| - Chile (a) | 23 | 19 |
| <u>Sudeste Asiático</u> | 1980 | 1995 |
| - Indonesia | 12 | 25 |
| - Tailandia | 22 | 29 |
| - Malasia | 21 | 33 |

Fuente: The Economist. October 1997
(a) Instituto Nacional de Estadística

Como conclusión del debate sobre los efectos de la globalización y de la tecnología sobre el bienestar de la humanidad, habría que admitir que aún no hay señales claras para visualizar las consecuencias a largo plazo, en cuanto a ganadores y perdedores en el proceso. Más bien, lo que existen son grandes interrogantes. Frente al futuro del principal mecanismo que tiene la sociedad para distribuir los frutos del progreso, o sea el trabajo humano, algunos interrogantes son:

- *¿Seguirá siendo el trabajo asalariado el principal mecanismo para distribuir los ingresos?*

- *¿Tendrá que asumir el Estado un mayor papel redistribuidor?*
- *¿Se encamina la humanidad a un renacer de formas primitivas de organización económica: economía del hogar, trueque, trabajo esporádico, mercados locales?*
- *¿Habrá que inventar nuevas instituciones de protección social?*
- *¿Qué tipo de educación para el trabajo necesita el hombre para actuar en este mundo de cambios vertiginosos?*

4. Exclusión social: un nombre nuevo para un problema antiguo

El uso de la expresión "exclusión social" tuvo su origen en Europa occidental, para referirse a las nuevas formas de pobreza derivadas del creciente desempleo, el aumento de los inmigrantes y el debilitamiento de los servicios públicos de beneficencia (International Institute for Labour Studies, 1995). Sin duda, se trata de un concepto que posee un enorme potencial para analizar y tratar muchos de los problemas de pobreza en cualquier lugar del mundo. Pero es muy limitado frente a las manifestaciones más complejas y al alcance más amplio de las desigualdades sociales en las regiones más atrasadas del orbe, así como, más recientemente, en las naciones que están experimentando cambios institucionales más profundos en sus sistemas económicos. En efecto, en Europa occidental la exclusión social es un fenómeno relativamente nuevo que, por lo demás, se hace presente en un ambiente de elevado bienestar económico. En el mundo menos desarrollado el fenómeno tiene raíces históricas más profundas, abarca a grandes segmentos de la población y sus manifestaciones son más dramáticas y van más allá del problema de la pobreza solamente. Del mismo modo, la exclusión social se refiere a una situación de pobreza comparativamente minoritaria en Europa occidental, lo que no sucede en las economías en transición de Europa central y oriental donde el fenómeno alcanza dimensiones colosales. En otras palabras, en Europa occidental la exclusión social es un fenómeno creciente en cuyo origen se mezclan factores estructurales y cíclicos. En cambio, en el mundo menos desarrollado y en las ex economías socialistas de planificación centralizada se trata de un fenómeno generalizado y esencialmente estructural, con raíces políticas, sociales, culturales, económicas y hasta geográficas, que están entrelazadas y se refuerzan mutuamente, lo cual tiene implicaciones importantes en materia de diagnóstico y estrategias de solución.

En las regiones más atrasadas en América Latina, Africa y Asia, el concepto de exclusión social tiene múltiples significados, aunque todos ellos

se refieren a alguna forma de privación que afecta a determinados segmentos de la sociedad. Ya sea la privación de medios para satisfacer necesidades básicas, la privación de ciertos derechos de ciudadanía o la privación de oportunidades de progreso social. Más aún, los grupos de población afectados suelen sufrir todas estas formas de privación a la vez, lo cual sugiere la idea de un círculo vicioso de exclusión social, que opera a través del refuerzo mutuo entre sus diferentes manifestaciones. En efecto, los pobres tienden a ser marginados y discriminados, los marginados son más propensos a la pobreza y a la discriminación, y los discriminados tienen menos oportunidades de salir de la pobreza y de la marginalidad.

El primero de los significados de la exclusión social tiene que ver con la "pobreza", entendida ésta como una situación de incapacidad de algunos individuos para acceder al consumo de bienes o servicios que se consideran esenciales para la supervivencia y una vida digna; éstos últimos conceptos definidos sobre la base de objetivos estándar de nutrición y salud, y de paradigmas valóricos de la sociedad respecto a la equidad (ver Recuadro 2). Aunque las causas más inmediatas de la pobreza suelen ser económicas, en las raíces del problema a menudo

Recuadro 2: Algunas dimensiones de la pobreza en los países en desarrollo

** Cada año mueren unos 17 millones de personas debido a enfermedades infecciosas y parasitarias como diarrea, paludismo y tuberculosis.*

** Hay aun millones de niños que no asisten a la escuela: unos 130 millones en edad escolar primaria y 275 millones en edad escolar secundaria.*

** casi 800 millones de personas no disponen de alimentos suficientes y casi 500 millones padecen desnutrición crónica.*

** La mortalidad infantil durante el nacimiento –384 por cada 100,000 nacidos vivos– es casi 12 veces superior a la de los países de la OCDE.*

** Más de un tercio de los niños están desnutridos y la tasa de mortalidad infantil (97 por cada 1000 nacidos vivos) es casi seis veces superior a la de los países industrializados.*

Fuente: Informe sobre desarrollo humano, 1996. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo humano.

breza
Humana es un valor
compuesto que se cal-
cula como la media
geométrica de tres por-
centajes: el de personas
que se estima no sobre-
vivirán hasta los 40
años de edad, el de
adultos analfabetos, y el
de personas sin acceso
a servicios básicos.
Este último es,
a su vez, un promedio
aritmético simple de tres
porcentajes: el de per-
sonas sin acceso a ser-
vicios de salud, el de
personas sin agua po-
table, y el de menores
de 5 años de edad con
peso insuficiente (PNUD,
1998).

subyacen factores políticos, sociales y culturales menos visibles que también contribuyen a limitar el acceso de los pobres a los recursos productivos –capital físico, capital humano, recursos naturales y tecnología– necesarios para generar suficientes ingresos.

En las evaluaciones del desarrollo humano realizadas por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo se distinguen dos grandes dimensiones de la pobreza: la "pobreza de ingresos" y la "pobreza humana". El primero de estos conceptos alude al hecho de que el bienestar material de un individuo está determinado fundamentalmente por su nivel de ingresos, el que a la vez depende en gran medida de su capacidad laboral y del acceso de los miembros del hogar a activos productivos. De esta manera, si se adopta como límite de pobreza US\$ 1 diario, es pobre un tercio de la población del mundo en desarrollo, lo que equivale a 1.300 millones de personas, de las cuales 550 millones viven en Asia meridional, 215 millones en África al sur del Sahara y 150 millones en América Latina. El segundo concepto, en cambio, se centra en la privación de tres elementos esenciales para la vida humana: primero, la privación de la longevidad, medida por el porcentaje de personas que se estima no sobrevivirán hasta la edad de 40 años; segundo, la privación de la educación y de los conocimientos, medida por el porcentaje de adultos analfabetos; y tercero, la privación de un nivel de vida decente, medida por un compuesto de tres indicadores: el porcentaje de personas sin acceso a agua potable, el porcentaje de personas sin acceso a servicios de salud, y el porcentaje de niños menores de cinco años con peso insuficiente² (PNUD, 1998).

La pobreza humana es, entonces, un concepto más amplio que el de la pobreza de ingresos, ya que se refiere a carencias que no pueden ser explicadas sólo por la incapacidad de los hogares para generar ingresos a través del trabajo principalmente, sino que depende también de fenómenos naturales y del efecto a largo plazo que producen las políticas sociales de los gobiernos en materia de nutrición, salud, infraestructura y educación. Por consiguiente, los índices de pobreza humana y de pobreza de ingresos no son necesariamente coincidentes, como se puede observar en la Tabla 3.

El segundo significado del término "exclusión social" se refiere a la privación de derechos ciudadanos que padecen algunos individuos, la cual puede afectar a los "derechos civiles", que están amparados en el ámbito jurídico (libertad, propiedad y asociación, entre otros), los "derechos políticos" que regulan la participación de los individuos en el gobierno (por ejemplo, los derechos electorales), y, por último, los "derechos sociales" como el goce de servicios de bienestar y seguridad ciudadana que son responsabilidad del gobierno (International Institute for Labour Studies, 1995). Estos excluidos son, en tal sentido, ciudadanos "incompletos".

El tercer significado de la exclusión social tiene que ver con la discrimina-

Tabla 3: Índices de Pobreza de algunos países en desarrollo

| País | Índices de Pobreza Humana | Índice de Pobreza de Ingresos (a) |
|-------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| Trinidad y Tobago | 3,3 | 21,0 |
| Chile | 4,1 | 15,0 |
| Costa Rica | 6,6 | 11,0 |
| Jordania | 10,0 | 15,0 |
| México | 10,0 | 33,0 |
| Panamá | 11,1 | 25,6 |
| Jamaica | 11,8 | 32,0 |
| Tailandia | 11,9 | 13,0 |
| Ecuador | 15,3 | 35,0 |
| China | 17,1 | 11,0 |
| Filipinas | 17,7 | 41,0 |
| Indonesia | 20,2 | 8,0 |
| Honduras | 21,8 | 50,0 |
| Perú | 23,1 | 33,0 |
| Viet Nam | 26,1 | 51,0 |
| Nicaragua | 26,2 | 50,0 |
| Egipto | 34,0 | 7,6 |
| India | 35,9 | 52,5 |

(a) Porcentaje de la población por debajo del límite de pobreza, según el estándar de cada país.

Fuente: PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano. 1998

ción, es decir, con las desventajas que padecen algunos individuos respecto de las oportunidades sociales, especialmente en el empleo por razones de género, edad, salud, raza o creencias. Como señala la OIT, el desempleo que afecta a las minorías étnicas en todo el mundo es muy superior al promedio, y preocupa que las tendencias del mercado de trabajo discriminen en contra de las mujeres, los minusválidos, los jóvenes y los mayores de cincuenta años de edad (OIT, 1995). En América Latina, los principales grupos humanos discriminados son las poblaciones indígenas, los descendientes de africanos y las mujeres en general. En el Brasil, por ejemplo, el ingreso medio de un hombre es el doble del de una mujer; el ingreso de un blanco, el triple del de un negro; y el ingreso de un hombre blanco es cuatro veces mayor que el de una mujer negra (OIT, 1995).

La variedad de significados de la exclusión social queda manifiesta ante la diversidad de temas que tocan las investigaciones empíricas más recientes sobre la materia. Como apunta *Hilary Silver*, la literatura actual sobre los grupos excluidos abarca estudios de diferentes categorías sociales como las siguientes (Silver, 1995):

- a. *Los desempleados de largo plazo.*
- b. *Los que trabajan en empleos precarios y de baja calificación, especialmente los trabajadores más viejos o los que no están protegidos por las normas laborales.*
- c. *Los que reciben salarios bajos y los pobres.*
- d. *Los que carecen de tierra.*
- e. *Los no calificados, analfabetos y desertores de la educación.*
- f. *Los discapacitados física o mentalmente.*
- g. *Los drogadictos.*
- h. *Los delincuentes, presos y aquellos con antecedentes criminales.*
- i. *Madres (o padres) solteras.*
- j. *Niños sometidos a abusos o que crecieron en hogares en conflicto.*
- k. *Jóvenes, especialmente los carentes de experiencia laboral o diplomas.*
- l. *Niños trabajadores.*
- m. *Mujeres.*
- n. *Extranjeros, refugiados e inmigrantes.*
- ñ. *Minorías raciales, religiosas, lingüísticas y étnicas.*
- o. *Los privados de derechos políticos.*
- p. *Los beneficiarios de asistencia social.*
- q. *Los necesitados sin derecho a la asistencia social.*
- r. *Residentes en viviendas deterioradas o en barrios de mala fama.*

- s. Los que están por debajo de los niveles de consumo de subsistencia.*
- t. Los que tienen patrones de conducta estigmatizados o desviados.*
- u. Los que sólo tienen movilidad social descendente.*
- v. Los aislados socialmente, sin amistades ni familia.*

A modo de conclusión puede señalarse que la exclusión es un fenómeno multidimensional, tanto en sus manifestaciones como en sus raíces y sus consecuencias. Sus manifestaciones van más allá de la pobreza y abarcan situaciones de discriminación y privación de derechos ciudadanos, todas las cuales se refuerzan mutuamente. En sus raíces se mezclan los valores y costumbres que prevalecen en una nación respecto de la solidaridad, los intereses y la capacidad de los individuos para progresar, las imperfecciones de los sistemas económicos y sociales, y la distribución jerárquica del poder social, político y económico entre los grupos humanos. Sus consecuencias no sólo hieren la conciencia moral de la sociedad sino también amenazan la cohesión del Estado y erosionan las potencialidades de la nación.

5. Globalización y cambios socioculturales

De Ruijter señala que la mundialización lleva a otras relaciones socioculturales y políticas. Lo dice de la forma siguiente: "paralelo al proceso de globalización y mundialización en el área económica y política se observa una diferenciación, fragmentación e individualización mientras que la gente busca cada vez más su identidad cultural" (De Ruijter, 1996: 3). En el marco del proceso de la creciente fragmentación menciona el papel cambiante del Estado. Cada vez más el Estado está transfiriendo la administración pública a la sociedad civil y además descentraliza sus competencias a nivel regional y local, lo cual debería estimular la toma de decisiones por parte de la ciudadanía en un proceso de mayor democratización. La UNESCO señaló en la "Quinta Conferencia Mundial sobre la Educación de las Personas Adultas" de Hamburgo: "En la sociedad surgen cada vez más instituciones y grupos que solicitan una participación más efectiva y un control mayor sobre las diferentes formas en la toma de las decisiones" (UNESCO 1997:8).

Paralelamente a las crecientes actividades e intereses comunes y a una identificación con el nivel global se observa un movimiento contrario. Desde hace algún tiempo hay mayor interés en el nivel local, por ejemplo, en las lenguas e instituciones locales, el conocimiento endógeno y otros. Aparentemente la gente busca nuevas referencias que no encuentran a nivel nacional o global. Las culturas locales ofrecen más confianza

y seguridad. *Tedesco* dice que frecuentemente ocurre que paralelamente a los procesos de modernización social y de globalización económica y cultural surgen formas de exclusión y soledad que además generan nuevas formas de asociaciones que no siempre conducen al desarrollo de la comunidad (*Tedesco*, 1995).

Los cambios económicos, políticos, sociales, culturales y tecnológicos que realiza actualmente la comunidad mundial generan en muchos países pobres un contexto de crisis cuyos efectos se observan de inmediato, tanto en las concepciones y formas de actuación del Estado como en el comportamiento general de la sociedad. Se transforma el protagonismo tradicional del Estado como ente rector y ejecutor del desarrollo, entrando en escena otros agentes de la sociedad.

Un cambio importante en la sociedad actual es el desmoronamiento del *tradicional concepto de Estado*, con características de protector, para ser reemplazado por una nueva concepción, que podríamos denominar 'Estado Subsidiario', caracterizado por una transferencia de funciones y papeles de la esfera pública a la privada, y reservándose para el manejo estatal sólo las funciones de regulación y planificación estratégica. La nueva concepción del Estado traslada a las personas y a sus organizaciones una mayor responsabilidad en las tareas del desarrollo y en la construcción de las condiciones de bienestar individual y social.

El principio de la subsidiariedad del Estado, entendido como una participación del mismo para actuar solamente en aquellos espacios en que la sociedad civil no pudo lograr la satisfacción de sus necesidades, será el elemento orientador de los esfuerzos para el desarrollo y el bienestar de las personas. Sin embargo, el Estado debe reservar su papel de rector del bien común.

La democracia representativa y la *participación* social en las instancias de decisión se fortalecen. Se espera que la sociedad civil logrará consolidarse como la fuerza determinante en la conducción de la sociedad en su conjunto. Se creará conciencia nacional sobre la vigencia de los derechos humanos y los derechos de las minorías étnicas de ser partícipes del desarrollo en igualdad de oportunidades con el resto de la sociedad.

Los fenómenos de la globalización han puesto en un lugar importante de las preocupaciones humanas el tema de la identidad cultural. *Tedesco* dice al respecto: "La globalización provoca dos movimientos sincrónicos: *deslocalización* y *relocalización* de las pertenencias y de las *identidades*

nacionales y culturales. En la cúpula hay procesos de construcción de conjuntos políticos supranacionales, mientras que en la base se asiste al resurgimiento de los localismos y los particularismos". Más adelante señala: "La idea de ciudadanía asociada a la Nación comienza a erosionarse. Pero, en su reemplazo no aparece sólo una adhesión a entidades supranacionales sino, por el contrario, un repliegue sobre el comunitarismo local, donde la integración se define fundamentalmente como integración cultural" (Tedesco, 1995).

6. Estrategias contra la exclusión social

En lo que se refiere a las estrategias de combate contra la exclusión social hay que señalar que actualmente no existe una fórmula única de acción, lo que es comprensible dada la naturaleza compleja y variada del fenómeno. De hecho, ni siquiera hay una aceptación generalizada del concepto de exclusión como categoría válida de análisis y tratamiento de los problemas de las desigualdades sociales. En Europa occidental las formas más recientes de combate contra la exclusión social incluyen fundamentalmente las estrategias para prevenir o remediar el desempleo, especialmente el de larga duración, derivado de la reestructuración industrial, consecuencia de la globalización y de las nuevas tecnologías, así como de la desaceleración económica generada por las políticas monetarias y fiscales restrictivas que han debido adoptar los países signatarios del acuerdo de Maastricht. Se trata de estrategias multidimensionales entre las que figuran acciones como las siguientes:

1. Intervenciones en el mercado de trabajo por el lado de la oferta, que abarcan tanto la aplicación de subsidios destinados a abaratar el costo de la mano de obra para los empleadores como el mejoramiento de las competencias de las personas desempleadas, mediante programas de capacitación dirigidos especialmente a jóvenes que ingresan en el mercado laboral sin ninguna preparación y adultos mayores desplazados por los cambios tecnológicos.
2. Programas de desarrollo comunitario basados en el mejoramiento de la infraestructura física (por ejemplo, caminos, escuelas y centros de salud), la provisión de servicios básicos y el fortalecimiento de las organizaciones sociales a nivel local.
3. Medidas de fomento para la creación de microempresas.
4. Estímulos para la creación y el fortalecimiento de organizaciones civiles de apoyo a la inserción en el empleo, dirigidos preferentemente a grupos marginados.
5. Reformas legales destinadas a perfeccionar el funcionamiento del

mercado de trabajo, especialmente en lo relativo a la no discriminación en el empleo y a la flexibilización de los contratos laborales, y

6. Programas de asistencia social focalizados en los grupos más vulnerables a la exclusión.

A pesar de la magnitud y variedad de los esfuerzos, aún no hay señales claras del éxito de estas estrategias en lo que respecta a su costo y eficacia, lo cual ha contribuido a reavivar el antiguo debate sobre la naturaleza del elevado desempleo europeo, donde algunos sostienen que se trata de un problema de transición y pérdida de dinamismo económico, y otros plantean que es un problema estructural por exceso de regulaciones en el mercado de trabajo y de beneficios generosos para los desempleados que desincentivan la búsqueda de empleo.

En América Latina las estrategias contra la exclusión social se han focalizado de manera preferente en la lucha contra la pobreza; pero entendida ésta como un problema esencialmente económico, desconectado de raíces sociales, culturales y políticas. Sin duda, esta visión sesgada de la pobreza ha reducido inevitablemente el enfoque y la eficacia de muchas políticas que se han venido llevando a cabo en la región para erradicarla. En otras palabras, la experiencia latinoamericana sugiere que la lucha contra la pobreza mediante la simple ayuda económica directa a los pobres, como los programas de inversión social, no reduce la exclusión ni la pobreza, y que el camino más eficaz para combatir la pobreza es el crecimiento económico (superior al crecimiento demográfico) con equidad social, para lo cual se requiere intervenciones en las esferas políticas, culturales y sociales que van más allá del ámbito puramente económico.

Reconociendo que la pobreza es la dimensión sobresaliente de la exclusión social en América Latina, las experiencias de los numerosos programas antipobreza realizados en la región muestran la conveniencia de aplicar estrategias multidimensionales, dirigidas a superar la condición de privación más amplia que el Programa de las Naciones Unidas llama "pobreza humana", la cual trasciende la sola "pobreza de ingresos". La superación de esta última puede ser una condición necesaria pero, por lo general, no es suficiente para reducir la pobreza humana, entendida ésta como un conjunto más amplio de privaciones que comprometen tres dimensiones esenciales de una vida humana digna: la longevidad, la educación y el acceso a recursos básicos para la alimentación y la salud. Ello porque las acciones para combatir sólo la pobreza de ingresos –sean

éstas asistenciales o de desarrollo de la capacidad productiva de los pobres— suelen estar centradas en el individuo. En cambio, la erradicación de la pobreza humana requiere acciones públicas más amplias que comprometen tanto al Estado como a la sociedad civil.

El concepto de desarrollo coincide con el de *desarrollo humano* que propicia hoy día el Sistema de las Naciones Unidas. Es un desarrollo centrado en el hombre como sujeto del desarrollo mismo, orientado no sólo a la satisfacción de sus necesidades inmediatas sino a la elevación constante y progresiva de sus niveles de bienestar, cuyos elementos esenciales se integran sin hipertrofias unilaterales: *el crecimiento económico y productivo*, condición indispensable para cualquier otro mejoramiento y que se mide por el Producto Interno Bruto y el Producto per Cápita; *el desarrollo social*, que destaca la equidad en la distribución, y cuyo indicador se halla en acortar las distancias entre los que tienen más y los que tienen menos; y *el desarrollo político*, punto culminante y síntesis de los anteriores, cuyo indicador se halla en un ejercicio pleno de la democracia que permita e impulse la participación de todos en las decisiones que afectan a toda la sociedad.

Muchas de las políticas activas (no asistenciales) contra la pobreza en América Latina se enfocaron hacia el desarrollo de las competencias laborales de los pobres, mediante programas de capacitación dirigidos a jóvenes y adultos desplazados por cambios tecnológicos y, con la reestructuración económica, a trabajadores subempleados en la agricultura tradicional, al sector informal de la economía, y a mujeres jefas de hogar. Los resultados ambivalentes de estos programas sugieren que la fórmula de la capacitación no está mal, pero su visión parcial y a corto plazo del problema de la pobreza, limita la efectividad de estas estrategias. Más aún, estos enfoques parciales a menudo se enmarcan en políticas de corte paternalista y de un manejo centralizado, alejado de las realidades locales. Además, sus orientaciones el punto de vista de la oferta.

Como consecuencia de la integración económica mundial y el avance tecnológico, la creación de empleos en el sector moderno de la economía de muchos países en desarrollo no alcanza para absorber la entrada en el mercado laboral de nueva mano de obra de baja calificación y reducir el número de trabajadores no calificados en empleos precarios. Este proceso genera un aumento de las personas excluidas del mercado de trabajo, lo que, a su vez, refuerza su exclusión de otros mercados fundamentales para la vida moderna: el consumo, la educación, la salud y el crédito, especialmente. Y estas personas ya suelen pertenecer a

grupos sociales que han sido tradicionalmente discriminados por criterios étnicos (muchos pueblos indígenas en América Latina), físicos o de género. En resumen, la globalización y el progreso tecnológico no han creado la exclusión pero en muchos lugares la están agravando.

Las causas de la pobreza en América Latina son fundamentalmente el bajo nivel educativo, la discriminación, las malas condiciones sanitarias, el aislamiento físico y comunicacional de las comunidades más pobres, la marginación de las fuentes de crédito, la mala infraestructura en las comunidades (camino, agua, servicios sanitarios) y la falta de organización de los grupos afectados. La reiterada constatación de esta realidad está inspirando a formular nuevas estrategias multidimensionales para combatir la pobreza sobre la base de los siguientes principios:

- 1. La inversión en capital humano, a través de mejoras en educación, capacitación, nutrición y salud es un instrumento central;*
- 2. la correcta focalización de las acciones a partir de una identificación precisa de los grupos meta;*
- 3. un diagnóstico multidisciplinario de los problemas que asegure la inclusión de todas las dimensiones económicas, sociales, culturales y políticas;*
- 4. el involucramiento de los grupos meta en el estudio y la solución de los problemas que los afectan;*
- 5. la gestión descentralizada de las operaciones en los programas antipobreza;*
- 6. el respeto a las culturas locales, y*
- 7. el permanente seguimiento y evaluación de los programas para asegurar resultados adecuados en términos de costo-efectividad.*

Indiscutiblemente, en todo el mundo, la pobreza está asociada con las carencias educativas, como se puede observar en la tabla 4. Y aunque las relaciones de causalidad entre ambos indicadores operan en los dos sentidos –el analfabetismo contribuye al subdesarrollo económico y éste, a su vez, es una causa del analfabetismo–, es mucho lo que se puede avanzar en la erradicación de la pobreza y la exclusión social con estrategias educativas que no comprometen excesivamente los recursos escasos de las naciones más pobres. No estamos hablando aquí de grandes inversiones en educación para aumentar la productividad nacional, sino de mejorar la productividad y los ingresos de los grupos más rezagados de la sociedad –cuya presencia suele pasar inadvertida en los grandes agregados económicos– con estrategias educativas de bajo costo y alta eficacia. Más aún, la educación de estas poblaciones no sólo

puede contribuir a superar la "pobreza de ingresos" de sus miembros, sino que es un requisito insoslayable para su inclusión social así como para asegurar la eficacia de otras políticas públicas en las áreas de la salud, la nutrición, la vivienda, la infraestructura y la organización comunitaria.

Tabla 4: Analfabetismo y renta per cápita según niveles de desarrollo humano

| Nivel del Desarrollo Humano | Tasa de Analfabetismo | Producto Per Cápita |
|------------------------------------|-----------------------|---------------------|
| Pa ses con desarrollo humano alto | 7,3% | US\$ 4,509 |
| Pa ses con desarrollo humano medio | 20,5% | US\$ 900 |
| Pa ses con desarrollo humano bajo | 50,6% | US\$ 299 |

Fuente: PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano. 1996

CAPÍTULO II

BÚSQUEDA DE RESPUESTAS EDUCATIVAS AL NUEVO ESCENARIO

1. Introducción

Hoy es aceptado que la educación es el proceso a través del cual se adquieren los conocimientos, se desarrollan las habilidades y destrezas y se asimilan los valores, que necesita el ser humano para el logro de su propia y plena realización.

En este contexto, la sociedad asigna a la educación dos funciones básicas, que pueden ser complementarias o contrapuestas, según el caso:

- a. La primera función es socializante y (más) conservadora: ya que se orienta a la transmisión cultural, científica y tecnológica, lo mismo que a la asimilación de los valores tradicionales, orientados a consolidar y mantener el statu quo de la sociedad.*
- b. La segunda función se refiere al cambio socioeconómico y a la transformación cultural, dado que pretende lograr avances científicos y tecnológicos como asimismo la incorporación de nuevos valores, con la mira puesta en el ideal de una sociedad más desarrollada y justa (Espinoza y otros 1996: 10).*

Muchas personas atribuyen una misión importante a la educación considerándola como una forma de actualizarse. Se trata de una función intermedia entre las dos funciones básicas mencionadas. Para ellos, la educación no es simplemente una fuerza reproductora y conservadora, sino

más bien –direccionado o no direccionado– un proceso que se enfoca hacia el cambio sin convertirse necesariamente en su motor. Efectivamente, la educación ocupa una posición estratégica respecto a los acelerados cambios que se suceden en la actualidad, ya que puede proporcionar los conocimientos sobre éstos, y sobre su generación y socialización.

La educación, en su función de agente de cambio y transformación de la sociedad, también puede jugar un papel importante en el fortalecimiento de la identidad nacional, así como de los niveles de organización e integración social, especialmente en el caso de los grupos excluidos.

Si bien son múltiples y de diversa índole las causas de exclusión y pobreza, no hay duda de que un factor fundamental lo constituye la baja capacidad de transformar el medio en beneficio del bienestar de las personas, producto de la falta de oportunidades educativas de que adolece una gran parte de la población (Espinoza y otros 1996: 3). Por esta razón, la Cumbre Social de Copenhague (1995) singularizó a la educación y el aprendizaje como ingredientes indispensables en la lucha contra la pobreza y la exclusión (UNESCO 1997: 4).

El hecho de que en la actualidad el número de personas excluidas del desarrollo está aumentando, mientras que la brecha entre ricos y pobres crece de manera alarmante, hace indispensable hallar una respuesta educativa como uno de los factores básicos del desarrollo, aunque no suficiente pero sí necesario, para lograr la superación de la actual situación de la creciente pobreza en muchos Estados. Las deficiencias educativas explican buena parte de la desocupación y subocupación, de la baja productividad y, con ello, de los bajos ingresos, no a nivel estructural pero sí en el plano individual, familiar y de importantes grupos sociales (Espinoza y otros 1996: 3).

2. Desafíos de los cambios actuales para la educación

Todos los cambios vertiginosos (globalización, mercados abiertos, gobiernos debilitados, democratización, incremento de la exclusión, etc.) que sacuden a la sociedad actual, plantean a la educación una serie de desafíos, siendo el común denominador la necesidad de adaptar la educación a las nuevas formas de la organización social, política y económica. En muchos países el modelo educativo tradicional, incluidos sus objetivos, perfiles, organización e infraestructura, como también su pedagogía y sus procesos didácticos, ha sido superado por estos cambios vertiginosos (Espinoza y otros 1996: 68).

3. Alvin Toffler, El Cambio de Poder, Montevideo, 1995.

4. El documento preparatorio para La Quinta Conferencia Mundial sobre la Educación de las Personas Adultas declara: "Durante los últimos dos decenios han ocurrido grandes cambios y profundas transformaciones en muchos aspectos de la vida. Una de las más importantes es la explosión de conocimiento que está cambiando fundamentalmente el papel que la educación y la enseñanza juegan en la sociedad" (UNESCO 1997: 2). Considerando la misma dinámica y el carácter ilimitado del conocimiento, es probablemente más correcto de decir que el verdadero factor de poder no es el conocimiento por sí mismo, sino el acceso al conocimiento.

En el marco de la globalización económica el agotamiento del viejo modelo económico de crecimiento hacia adentro, caracterizado por la "sustitución de importaciones", ha sido reemplazado por el modelo de crecimiento hacia afuera, cuya apreciación más práctica es la de "mercados abiertos". Esto significa adecuar el modelo productivo de los países para contemplar, además de su mercado local, espacios mucho mayores de consumidores y competidores en el exterior. Es fácil de imaginar la revolución que este nuevo modelo económico ha provocado en los sistemas productivos nacionales, en aspectos tales como la calidad de los productos, la búsqueda de ventajas comparativas, las mayores exigencias de productividad y de una creciente competitividad.

Esta competitividad se asocia a los conocimientos y tecnologías que se integran en los productos (agrícolas e industriales) y los servicios, uno de cuyos condicionantes fundamentales es el nivel educativo y de formación de los recursos humanos que constituyen las unidades productivas (Espinoza y otros 1996: 74).

El desarrollo económico requiere invertir en educación; no existe un solo país en el cual se haya dado un crecimiento económico, sin un previo mejoramiento en la educación básica. Después de todo, una economía eficiente requiere personas bien formadas. Si se desea superar la pobreza es necesario proporcionar mejores oportunidades a los grupos no privilegiados de la sociedad para que accedan a la educación y la profesionalización.

La deseada equidad social podrá ser alcanzada a través de una posición económica más competitiva y eso no se puede obtener abaratando los costos de la mano de obra sino mejorando la preparación de los recursos humanos y la cohesión interna de la sociedad. La educación es una de las variables que más pueden contribuir tanto para asegurar el crecimiento económico como para lograr una mayor equidad social y una adecuada distribución de los ingresos.

Uno de los cambios de mayor significado en estos tiempos es aquel que redefine el poder del conocimiento como la variable más importante de incidencia en la transformación social y económica. Alvin Toffler³ plantea que "el conocimiento es un bien más democrático que el poder político y la riqueza ya que, en primer lugar, es infinitamente ampliable (siempre se puede generar más conocimiento) y, en segundo lugar, varias personas o actores pueden usar el mismo conocimiento y no solamente lo consumen sino que, al contrario, pueden incrementarlo" (Espinoza y otros 1996: 65)⁴.

Por ello, siendo la democracia el modelo de organización social que los países aceptan con fuerza creciente, el más importante de todos estos desafíos para la educación es ser artífice de la construcción de una sociedad nacional auténticamente democrática. En este sentido corresponde a la educación la distribución del conocimiento, teniendo en cuenta a la totalidad de las personas que viven en el país. Significa que todas las personas deberían ser beneficiadas con la distribución del conocimiento, lo que equivaldría a ser partícipes de una parte del poder, condición indispensable para su participación en la vida democrática. Así, la distribución del conocimiento pasa a constituirse en una exigencia fundamental para el funcionamiento democrático de la sociedad (Espinoza y otros 1996: 65).

Además la tendencia creciente a depositar más poder de participación y decisión en los ciudadanos, junto con potenciar las características democráticas de la organización social, exige una profunda revisión del sistema de educación de cada país, que en la mayoría de los casos se ha quedado obsoleto frente a la necesidad de crear en las personas las capacidades y habilidades necesarias para ejercer las nuevas responsabilidades que asumen al quedar disminuido el Estado Protector.

Se observa que la escuela, la iglesia (o instituciones religiosas) y la familia están perdiendo terreno como agentes clásicos de socialización. El uso sobredimensionado de los medios de comunicación (en especial la televisión y el internet) quita espacio a la convivencia familiar, las iglesias pierden influencia por la tendencia de secularización mundial, mientras que la escuela ha perdido "poder socializador" debido, fundamentalmente, a su aislamiento de la realidad social, económica y cultural, producida por el inmovilismo en que se ha mantenido el sistema educativo en una sociedad que se caracteriza por cambios constantes y profundos.

Un cambio de gran relevancia se produce con el desplazamiento del lenguaje escrito como la forma más importante de interacción entre las personas, siendo sustituido por el lenguaje de la imagen. El lenguaje escrito por medio del libro y textos, como típico medio de implementación, retrocede ante el poder de la imagen audiovisual. La televisión irrumpe como el medio por excelencia de lenguaje humano. Este fenómeno estimula y sirve de sustento a los procesos de "globalización". Muchas personas viven más en contacto con realidades ajenas que con la realidad propia. Todo se está haciendo más "global"⁵ (Espinoza y otros 1996: 65-66).

5. El desafío para la enseñanza de los adultos es la utilización de los medios masivos y las nuevas tecnologías de comunicación y establecer una comunicación efectiva entre las personas y las culturas. Como destaca el informe de Delors, el mayor desafío del siglo XXI será el "aprender a vivir juntos" en un mundo que cada día será más pequeño (UNESCO 1997: 16).

Esos medios, si no se orientan adecuadamente, pueden producir serios desajustes en el espacio de la cultura y los valores de la sociedad, ya que las personas, especialmente los niños, adolescentes y jóvenes, no tienen los valores morales suficientemente sólidos que suponen los medios de comunicación y que permitirían ejercer con plenitud de antecedentes la voluntad de aceptar o rechazar los mensajes emitidos. Derivado de lo anterior, la sociedad actual está envuelta en una serie de contradicciones que a menudo desembocan en el uso de la violencia como un canal normal de expresión. Por ello estos cambios explican por qué la educación tiene que evolucionar si se pretende ofrecer un contrapeso efectivo contra la influencia de los medios masivos de comunicación.

El mundo actual, cada vez más complejo, exige la capacidad de manejar informaciones, de contextualizar los hechos y de uso selectivo de la información difundida por los medios masivos de comunicación. Los ciudadanos necesitan tener una actitud abierta y crítica hacia el conocimiento científico y las instancias que controlan la información. Para ello debe desarrollarse la creatividad y la capacidad de distinción crítica de los alumnos. El "aprender a aprender", "aprender a conocer" y "aprender a actuar" son condiciones que facilitan el manejo del creciente flujo de informaciones y conocimientos.

Se están produciendo ciertos fenómenos del desarrollo humano que comienzan a trascender las fronteras de los países para convertirse en temas de preocupación para la sociedad humana global. Las tasas de crecimiento demográfico, que originan presiones migratorias hacia países con mayor nivel de desarrollo, la preservación del medio ambiente, que es patrimonio de toda la sociedad humana, el avance de la tecnología de la comunicación, etc., son todos temas que adquieren dimensión global. Interesan a todas las personas del mundo, independientemente del país en que vivan.

En relación con estos fenómenos podría jugar un papel muy importante un nuevo modelo educativo, el cual a partir de los nuevos escenarios (pero respetando los intereses de la sociedad en cuestión), permita una evolución armónica con las expectativas de las personas en el marco de las potencialidades y carencias marcadas por un contexto internacional de cambios en que la globalización tiende a hacer menos nítidas las fronteras de los países.

Educación para Todos

Las exigencias de la educación en cada país adquieren una dimensión especial cuando se trata de la gente que vive debajo de la línea de pobreza. Al iniciarse el siglo XXI no es tolerable que aún existan personas totalmente marginadas de los beneficios de una educación básica, y por tanto carezcan de los instrumentos necesarios para desempeñar su función productiva. La Declaración Mundial de Educación para Todos⁶ fija un compromiso para todos los países que evidencian rezagos en esta materia y construye una estrategia con cuatro dimensiones debidamente articuladas:

- **La dimensión ética:** la educación como derecho fundamental de toda la población;
- **La dimensión política:** el compromiso de los gobiernos, instituciones, organizaciones y sociedad civil con la educación básica;
- **La dimensión estratégica:** utilizar todos los medios disponibles para atender las necesidades de aprendizaje básico, y
- **La dimensión pedagógica:** la Educación para Todos supone un nuevo paradigma educativo. "Educación-Trabajo-Producción" (Espinoza y otros 1996: 70).

De lo anterior se deduce el desafío de las naciones para reducir la tasa del analfabetismo, extender la educación básica a toda la población y permitir el acceso a los conocimientos y habilidades para poder trabajar y vivir dignamente, participando en el desarrollo de la respectiva comunidad. También existe la necesidad de democratizar la educación ampliando la oferta educativa, lograr mayores niveles de eficiencia, emprender esfuerzos para combatir y limitar el 'drop-out', y contar con más personal docente, etc. En resumen un mejoramiento tanto *cuantitativo* como *cualitativo* y *funcional* de la educación

La educación no es mágica, aunque sigue siendo uno de los instrumentos más importantes para poner en funcionamiento un desarrollo fundamental y armonioso, el cual es necesario para combatir la exclusión, la ignorancia y la pobreza. Ningún proceso de reforma y desarrollo puede ser implementado con éxito si los protagonistas, los beneficiarios de estos procesos, no tienen a su disposición la información, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que les permitan participar activamente en estos procesos como actores y conductores (Schmelkes en Herrera Pérez 1996: 14).

7. Gran parte de este párrafo se base en J. Ooijens "Globalisation, Exclusion and Education: some reflections on the role of non-formal adult education", en Els van Dongen & Selma van Lierden (eds), *Handbook of International Development and Difference: Essays on the Importance of Education for All* (London: Paul Chapman, 2000), pp. 241-251.

Cualquiera sea la estrategia para lograr un mundo más equitativo, siempre hay que dar oportunidad a los más pobres para desarrollar su propio capital: capital económico, otorgando acceso a la tierra, medios e instituciones financieras para generar trabajo productivo remunerado y capital humano a través de la educación y servicios de salud.

3. Búsqueda de nuevas formas de educación⁷

Actualmente se llevan a cabo discusiones en diferentes niveles, incluyendo la Comisión Delors patrocinada por la Unesco, sobre el tipo de educación necesario para el siglo XXI, caracterizado por la globalización. La Comisión Delors, en su informe para la Unesco formuló cuatro pilares de la educación del siglo XXI en el documento "*Learning: The Treasure Within*" (Unesco 1996: 85-97):

- **Aprender a vivir juntos.** *Se trata de desarrollar una comprensión de los otros, con su historia, tradiciones, valores espirituales, y sobre esta base, crear un nuevo espíritu que induzca a las personas a implementar proyectos en común o a manejar los conflictos de una manera inteligente y pacífica. Este nuevo espíritu debería ser guiado por el reconocimiento de nuestra creciente interdependencia y del análisis común de los riesgos y desafíos para el futuro.*
- **Aprender a conocer.** *A la luz de los rápidos cambios que emanan del desarrollo científico, económico y social, se enfatiza la formación general básica de las personas, con la posibilidad de estudiar temas específicos en momentos posteriores.*
- **Aprender a hacer.** *Adicionalmente al aprendizaje de cómo hacer un trabajo, las personas también deben adquirir las competencias, que dependen de una variedad de situaciones, en trabajos de equipo. En ciertos casos, estas competencias y habilidades se adquieren más rápidamente si los alumnos y estudiantes tienen la oportunidad de probar y desarrollar habilidades y destrezas en equipos de trabajo y en "trabajo social", mientras están en el proceso de educación: aprender a manejar una variedad de situaciones prácticas y a trabajar en equipo; de ahí la importancia de combinar estudio y trabajo.*
- **Aprender a ser.** *Este tema ha sido tratado por primera vez en el informe de la Comisión Faure en 1972 y no habrá perdido vigencia en el siglo XXI. Todos van a tener que ejercitar una independencia y una capacidad mayor para juzgar, combinada con un fuerte sentido de*

responsabilidad personal y para obtener logros comunes. Ninguno de los talentos que están escondidos como "joyas" en cada persona, deben permanecer ocultos.

Finalmente, otro concepto central de la misma Comisión es el del aprendizaje durante toda la vida, como una forma esencial de estar al corriente en un mundo cambiante.

Esta nueva educación orientada a la calidad, ya no se basa en los principios de la escuela tradicional, en la que el alumno es el objeto de la educación. La educación tradicional se limita(ba) a ciertos períodos de la vida y se basa(ba) en la diferencia entre el trabajo y la educación y sobre una participación limitada en el proceso de aprendizaje. Asimismo, esta educación se basa fuertemente en la memoria, no es histórica ni integrada y muchas veces es vertical (*Freire* la llamó Educación Bancaria: la transmisión de la información a través de una fuente inaccesible y autoritaria a un receptor pasivo sin que éste sea incentivado a desarrollarse independientemente de acuerdo con sus ideas y necesidades).

En los últimos años se ha venido configurando en el mundo una teoría educativa que pone en tela de juicio muchos supuestos y prácticas corrientes de la escuela tradicional. Sus hipótesis básicas pueden sintetizarse así:

- * *Se plantea una recuperación del papel protagónico del educando como sujeto del proceso educativo, concebido éste como una búsqueda que sigue los pasos esenciales de la investigación científica. El participante es el sujeto del proceso educativo. El o ella es el actor principal.*
- * *El proceso educativo es permanente y continuo, no limitado a tiempos y lugares.*
- * *El proceso educativo es uno e integral, en contraposición con la separación esquizofrénica entre teoría y práctica y el aislamiento de materias y disciplinas. Se debe establecer un vínculo permanente entre la teoría y la práctica, acción y reflexión.*
- * *El proceso educativo tiene al mismo tiempo un carácter personal y social, frente a una visión masiva e individualista.*
- * *El diálogo es el instrumento de comunicación en todo proceso educativo. La participación en el proceso educativo se constituye a la vez en un elemento metodológico y en un objetivo básico.*
- * *La educación se basa en las necesidades e intereses de los alumnos, buscando el aprendizaje de conocimientos pertinentes. Debe ser flexible y funcional. (Espinoza y otros 1996: 11).*

8. *Marylin Ferguson, La conspiración de acuario, Edit. Kairós, Barcelona, 1994.*

La educación tiene que modificar sus paradigmas. Sólo de esta manera podrá salir del inmovilismo que la ha dejado rezagada en comparación con los cambios acelerados que se han producido en la sociedad. *Marilyn Ferguson*⁶ al respecto nos indica qué paradigmas deben ser reemplazados.

| Antiguo paradigma | Nuevo paradigma |
|-------------------------------------|---|
| * Énfasis en el contenido | * Énfasis en el aprender a aprender |
| * Aprender como producto | * Aprender como proceso |
| * Insistencia en el mundo exterior | * Insistencia en el mundo interior |
| * Se disuade el uso de la conjetura | * Se fomenta la conjetura |
| * El profesor imparte conocimientos | * El profesor es una guía o facilitador reflexivo |

Los nuevos paradigmas constituyen el marco propicio para la educación ciudadana, que necesita formar personas democráticas, con sentido de responsabilidad, con capacidad para tomar decisiones entre opciones diferentes, con capacidad para coexistir con otras personas que piensan o sienten diferente, sin dogmatismos excluyentes, capaces de utilizar siempre métodos pacíficos para discernir los conflictos interpersonales y con sentido de solidaridad con las personas que están marginadas de los beneficios del desarrollo y la modernidad. Todo ello, que en su conjunto constituye el sentido ético o moral de la educación, adquiere una relevancia parecida o superior a los contenidos mismos de los programas educativos (Espinoza y otros 1996: 69-70).

Educación para todos, educación con calidad, educación permanente y educación productiva, son cuatro atributos de un mismo concepto educativo cuya finalidad es sacar al sistema educativo del obsoletismo en que se encuentra y colocarlo al servicio de las necesidades actuales.

4. Educación, desarrollo y trabajo

4.1 El concepto de desarrollo

El PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) percibe el desarrollo humano como un proceso integral que cubre toda la gama del potencial y habilidades humanas, en el campo económico, social y político. El crecimiento económico, el progreso social y la democracia son condiciones esenciales para el objetivo central: el desarrollo integral de cada ser humano, de sus habilidades y de su potencial.

Este proceso va más allá del concepto de desarrollo como "modernización vinculada al crecimiento económico". El crecimiento económico es una condición fundamental, aunque no la única para el desarrollo humano. Además, no todas las formas de crecimiento económico contribuyen a un desarrollo humano sostenido y equitativo. En otras palabras, comprende la movilización del máximo de habilidades entre un gran número de personas, permitiendo la generación de empleo productivo y prosperidad para todos, especialmente para los más pobres.

Otro aspecto, por lo menos de igual importancia que el crecimiento económico y una distribución equitativa de los ingresos, es la libertad en el sentido de ser capaz de tomar decisiones propias y permitir la construcción de su propio mundo. En este sentido ser libre significa poder participar en la economía de mercado en vez de servir al mercado, participar en la sociedad, en la cultura y en las decisiones públicas. La contribución innovadora de esa manera de concebir el desarrollo humano, a las múltiples propuestas para el desarrollo económico y social, está precisamente allí.

Nunca antes, la libertad, la democracia, y de alguna manera, la paz y los derechos humanos han ocupado un lugar tan destacado en la agenda de los planificadores del desarrollo. En ella la educación adquiere el carácter de una misión social, considerando que la educación contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural, la democracia, la justicia, como también a la autoconfianza individual y a la conservación del medio ambiente.

La educación en términos de acceso, sostenibilidad, éxito y relevancia para la vida personal, social, económica y cultural, es un pilar del desarrollo humano (Arrién y otros 1996: 243). Con el objeto de prevenir la brecha creciente entre ricos y pobres es fundamental que la educación alcance a toda la población. Solo entonces habrá mayores posibilidades

de incrementar la igualdad social. Particularmente en la presente era de la globalización, en la que se debe poner atención para no permitir una mayor exclusión de grandes grupos de la población, la educación debería ser focalizada en aquellos grupos que viven en condiciones marginales y tratar de incorporarlos (incluirlos) en la vida de la sociedad nacional moderna.

En nuestra opinión son dos los grandes temas educativos a los que hay que prestar especial atención en el marco del Desarrollo Humano:

- (i) la promoción de la ciudadanía y la democracia, considerando la nueva dimensión de la participación de la sociedad civil, el rol cambiante del Estado y el reconocimiento de la diversidad cultural, y
- (ii) la orientación creciente y necesaria hacia el trabajo productivo.

4.2 Democracia y ciudadanía

La educación para la democracia no es sólo un reto de carácter cuantitativo o de universo atendido por el sistema de educación. También tiene que ver con valores, enfoques y métodos. La nueva educación debe tener más en cuenta aspectos éticos de la vida humana por las nuevas formas que toma la realización de una democracia plena. Supone, por ejemplo, el ejercicio de una mayor responsabilidad individual y de los grupos sociales. La formación ética se transforma así en una imperiosa necesidad a considerar en la formación de las personas para que puedan asumir con conciencia solidaria esas nuevas responsabilidades.

El perfeccionamiento de la democracia ya superó el concepto tradicional de que las personas sólo hacían ejercicio de su derecho a elegir en las elecciones políticas. Al asumir las personas y los grupos las responsabilidades de las que se desprende el Estado, aumenta para ellos la capacidad de elección entre distintas opciones para resolver problemas. También aumentan los espacios de la vida privada en que los jóvenes se ven enfrentados a adoptar sus propias decisiones tempranamente. Enseñar a elegir es una necesidad de la vida moderna y constituye una nueva tarea de la educación para la paz y la democracia.

Si el objetivo es lograr una democracia creíble, todo el sistema de educación debe ser inspirado por este marco conceptual (o por lo menos no ser contrario a él). La contribución de la educación a la democracia sólo puede producir resultados si los métodos de enseñanza se orientan hacia la formación de los alumnos para devenir individuos democráticos.

Por ello es lógico que los programas que promuevan los principios democráticos, pero que funcionan con métodos de enseñanza autoritarios, no proporcionan a los alumnos las bases para poder enriquecerse en forma individual o colectiva con los distintos y divergentes puntos de vista. Los participantes en este proceso educativo tienen que tener la posibilidad de hacer propuestas, de ser capaces de escuchar, de discutir sus opiniones y acuerdos y de aprender a aceptar que existen diferentes opiniones y enfoques de las situaciones. El diálogo y la participación constituyen las condiciones esenciales para ello.

El sistema educativo debería orientarse hacia el reconocimiento del otro, el valor de trabajar y aprender juntos con tolerancia y respeto de las diferentes opiniones y costumbres. La educación debería constituir una "formación para el pluralismo"; esto significa respetar la diversidad y tratar de resolver los conflictos sociales por medio de la negociación. El objetivo no debe ser realizar una unidad en la sociedad (valores estándar, metas en común y fraternidad) ni de hacer que todos los ciudadanos se focalicen sobre esta unidad, sino de organizar pluralidad y formas de tratar con las diferencias que existen entre las distintas convicciones y formas de vida. Personas y grupos sociales con diferentes valores podrían trabajar juntos en la práctica y desarrollar gradualmente los mecanismos necesarios para asociarse, sin que sea necesario que todos piensen igual con respecto a modelos estándar y valores.

Para evitar que las personas piensen que se podrían perder en una sociedad que se moderniza rápidamente y que por lo tanto puede presentar obstáculos a las personas, es necesario que la educación siga prestando atención a la identidad cultural propia de la persona. Solo cuando las personas se convencen de que no tienen que abandonar su propia cultura, éstas serán receptivas a una sociedad moderna internacional. O como dice *Weinberg*: fortalecer a las personas para que no se opongan a la marcha de la modernización, sino como un arma que ayude a los cambios. La aceptación de lo nuevo no debe comprender la negación de sí mismo. Al contrario: las personas deben exigir que los adelantos científicos y tecnológicos se ajusten a ellos (*Weinberg* 1994: 227). Focalizar sobre el aspecto cultural no implica la exclusión del cambio. La incorporación de conocimientos y habilidades innovadoras en su propia cultura pueden ser un arma contra los efectos destructivos de la modernización para evitar la negación de sí mismo y de todo lo estimado por los grupos más débiles de la sociedad.

9. Precisamente en una sociedad con un grupo importante de excluidos, la solidaridad con los demás seres humanos es la condición necesaria para alcanzar una democracia auténtica.

10. Una gran participación educativa o una educación básica completa o más, no son garantías para la democracia. La pregunta es "lo que la educación ofrece". Educación Básica para Todos es una condición para el desarrollo democrático. Sin embargo, solo es efectiva cuando se ofrecen a los alumnos estas habilidades materiales, sociales y espirituales que llevan a una verdadera participación.

Otra capacidad que debe generar la educación en las personas es la de solidaridad con los demás⁹. Esta capacidad se torna especialmente necesaria si consideramos que la "modernización", en sus diferentes connotaciones sociales y económicas, genera la exclusión de muchas personas de los beneficios que brinda, relegándolas a condiciones de gran debilidad. Se cuestiona fuertemente la idea de que la mayor producción y productividad, aspiraciones básicas de la economía de mercado, generen por sí mismas recursos que se reinvierten en bienestar para todos los ciudadanos. Muchos quedan al margen de esos beneficios. La solidaridad es una condición necesaria para la equidad y la justicia social. En la formación ética de las personas, el sistema educativo nacional debe esforzarse en ofrecer alternativas no excluyentes, alternativas tolerantes y pacíficas. "Es preciso evitar que el déficit de socialización, el déficit ético de los procesos de modernización y democratización sea cubierto por opciones fanáticas y excluyentes" (Tedesco: 1995: 19).

La Unesco dice: "Por supuesto se debe evitar un idealismo naif que cree que la educación necesariamente llevará a la equidad y la armonía social, sin tener en cuenta la pobreza y desigualdad existente en el mundo, a nivel nacional e internacional. La educación puede formar personas democráticas pero no necesariamente crea democracias¹⁰, es impotente frente a la injusticia que nutre la desigualdad y la pobreza" (Executive Board (142 ex 37): 12).

4.3 Educación y Trabajo

Como resultado de la globalización económica, en la cual las fronteras desaparecen progresivamente y los bloques de poder se manifiestan con mayor claridad, se evidencia cada vez más la debilidad de las economías de ciertos países. El crecimiento económico sigue siendo limitado por la baja competitividad, el bajo nivel de la formación profesional y la falta de conocimientos tecnológicos. La educación debe ser funcional en términos económicos y en forma urgente debe ser reordenada en base de las nuevas necesidades de la población, con orientación al trabajo productivo. Esto permitiría incrementar la producción en el sector moderno, estimular la modernización del sector informal y reactivar el sector tradicional rural (Espinoza et al. 1996: 16).

La falta de oportunidades de formación profesional para un importante sector de la población se ubica de modo central entre las múltiples causas de la pobreza, lo que origina una baja capacidad de transformar el medio en busca del bienestar de los sectores excluidos. Y si estamos

pensando en el desarrollo social y económico de los países pobres, bajo cualquier enfoque conceptual que lo hagamos, es indudable la importancia del *trabajo productivo* como base fundamental de tal desarrollo (Weinberg en: Espinoza y otros 1996).

El trabajo puede ser concebido como la actividad propia del ser humano, mediante la cual éste puede apropiarse de la realidad circundante y transformarla para su propio aprovechamiento y bienestar. El trabajo constituye el instrumento mediante el cual cada individuo logra, al mismo tiempo que su propia realización personal y la satisfacción de sus necesidades, integrarse en el conjunto social y cumplir su vocación en función de los objetivos comunes (Espinoza y otros 1996: 9-10). En consonancia con esta concepción, la actividad educativa guarda una relación directa con el trabajo productivo, en cuanto tiene por objeto proporcionar al ser humano los conocimientos y habilidades necesarios para producir los bienes (las herramientas externas fruto de la tecnología, así como la tecnología misma, para la transformación de la realidad externa) que, al llenar necesidades básicas o complementarias, le permitan su desarrollo pleno.

En armonía con lo anterior, la formación debe ser un medio eficaz y equitativamente distribuido que a todas las personas les permitan trabajar, conseguir empleos, mejorar sus ingresos y desarrollar sus posibilidades de incidir en sus condiciones de vida y participar activamente en los procesos nacionales de desarrollo.

Actualmente se propone una educación para el trabajo que no se restrinja a promover una elevación de la eficiencia de los factores al interior de las unidades de producción. Resulta trascendental superar el nivel microeconómico para contextualizar el trabajo en una verdadera dimensión nacional, fomentar la elevación de los niveles educativos de los trabajadores adultos, propiciar la adquisición de habilidades y destrezas en un marco de desarrollo de las capacidades creativas, de aprendizaje y de perfeccionamiento continuo en todos aquellos aspectos que tienen que ver con la organización y el desarrollo del proceso productivo, de participación en los beneficios y en la mejora de las condiciones de vida de todos los individuos. Se necesita una educación y formación para la modernidad, en un marco de incorporación de todos los sectores sociales, de distribución equitativa de los frutos del desarrollo, de consenso social y de unidad nacional.

Si un país quiere ser más competitivo y participar con éxito en la internacionalización de la economía, los participantes deben adquirir una

actitud positiva respecto del cambio, ya que las unidades de producción se ven confrontadas constantemente con mercados cambiantes e innovaciones tecnológicas. Un sistema educativo que invierta en recursos humanos es económicamente viable y socialmente más justo. Su éxito en gran medida dependerá de la integración y articulación entre educación, trabajo y producción.

Dado el dinamismo acelerado con que se mueve el mundo moderno, las curvas de la demanda de diferentes competencias para el trabajo se desplazan continuamente, por lo que pierde importancia la calificación rígida para un empleo determinado y cobra fuerza una *educación para el trabajo*, en la que predominen los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan, mediante los ajustes dinámicos que cada caso requiera, comportarse eficientemente en el mundo del trabajo. Dentro de este nuevo enfoque, no se ve como necesaria una planificación rígida de los recursos humanos, sino que es necesario partir del supuesto de que hay una mayor flexibilidad de la demanda para todas las diferentes calificaciones. *Arrién* y otros (1996: 270-271) sostienen: "Debe de ser más que 'saber hacer' porque si la educación no conduce a 'aprender a aprender' y 'aprender a emprender', las personas serán impedidas de entrarse en el torrente de la innovación tecnológica y ellas no estarán adecuadamente preparadas para los cambios dinámicos en su trabajo". El objeto es sobre todo, enseñar las habilidades específicas para ser capaces de resolver los problemas, de trabajar en equipo, y de tomar las decisiones autónomas sobre base de informaciones objetivas.

Consecuentemente con los planteamientos anteriores, el esfuerzo central de la educación formal y no formal no debiera pretender la formación de una persona con una capacidad laboral específica, sino una formación general amplia que, sin dejar de considerar ciertas habilidades específicas, permita la comprensión de las bases de la ciencia y de la tecnología, así como las leyes generales del funcionamiento de la producción y de la naturaleza. De esta manera, las personas estarán preparadas para enfrentar más eficientemente los dinámicos cambios del mundo del trabajo y la alta velocidad de los cambios tecnológicos (Espinoza y otros 1996: 25).

La enseñanza de las habilidades tecnológicas específicas deberá basarse sobre la comprensión de los fundamentos de la ciencia, la tecnología y las leyes naturales generales. La enseñanza no puede limitarse a transferir conocimientos y habilidades que pronto pueden ser alcanzados por el progreso tecnológico. Un aprendizaje constante del desarrollo tecnológico es: investigación, aceptación, invención. Este tipo de educación enfatiza la alternancia entre la enseñanza y el trabajo práctico.

Una educación de adultos que incorpora en forma protagónica una cultura de trabajo y de la producción debe ser entendida como una formación para los adultos cuya agenda incluye tanto la formación para ocupaciones u oficios determinados, como el desarrollo de nuevas actitudes frente al significado del trabajo productivo o del ambiente en que se conducen (Weinberg en: Espinoza y otros 1996). Así, aparte de las habilidades puramente técnicas y los cambios en la producción y la tecnología, se deberá prestar atención a las habilidades sociales y comunicativas (especialmente importante en una época de globalización), al significado de sostenibilidad y respeto al ambiente, a la solidaridad entre las generaciones y la justicia social.

Weinberg se refiere a la importancia de la enseñanza de habilidades y actitudes en los adultos para que puedan participar eficazmente en el proceso de la educación permanente. Esta es una condición para poder adaptarse y reaccionar frente a los cambios requeridos por la modernización del aparato productivo y los cambios en el mercado (Weinberg 1994: 200).

Podríamos resumir las características del perfil que trata de alcanzar la educación para el trabajo. Se debe formar personas:

- *Capaces de dominar los recursos de la naturaleza y la tecnología para transformarlos a satisfacción de sus necesidades personales y sociales, con criterio racional y de solidaridad intergeneracional.*
- *Con capacidad para enfrentar críticamente el tipo de sociedad en la que viven, lo que implica poseer el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para analizar su entorno social, económico, político y cultural, desagregando sus elementos causales, identificando sus efectos principales y reconstruyendo el producto de este análisis en forma de propuestas de acción para modificar positivamente los espacios de la sociedad en los que tenga capacidad de influir.*
- *Con mentalidad creadora, capaces de identificar y proponer cambios y mejoramientos constantes en lo que hacen.*
- *Capaces de identificar las oportunidades del ambiente e insertarse dentro de ellas.*
- *Capaces de aprovechar la información disponible para utilizar las ofertas de apoyo de acuerdo con sus necesidades, y*

- *Capaces de tomar decisiones más que de esperar decisiones (Espinoza y otros 1996: 25-26).*

Adicionalmente para la persona trabajadora, hombre o mujer, es necesario que posea: una mayor comprensión del proceso productivo en su conjunto y del entorno en que éste se realiza, más allá del simple puesto de trabajo; una buena capacidad de comunicación, tanto oral como escrita; particulares aptitudes para resolver problemas y trabajar en equipo; capacidad para tomar decisiones autónomas con base en información objetiva, y gran disposición hacia el cambio, en razón de los permanentes desafíos que imponen a las unidades productivas las fluctuantes condiciones de los mercados y las innovaciones tecnológicas.

5. Tendencias en la educación de adultos

Durante la década de los ochenta en varios países, y debido a la aplicación de severas políticas de ajuste, se recurrió a una reducción del gasto público destinado a educación. A la vez dentro del propio sector educativo los recortes se iniciaron, generalmente, con las modalidades menos formales o escolarizadas, donde se ubica, justamente, la educación de adultos.

Dado el bajo nivel escolar de un significativo porcentaje de la población adulta y el hecho de que, por el momento, los sistemas de educación formal no tienen la suficiente capacidad de oferta para proporcionar a la población más pobre los conocimientos y habilidades que necesitan para superar su pobreza, es fundamental un esfuerzo adicional para incrementar la educación de las personas adultas, no solo porque la educación es un derecho fundamental de todos, sino también porque los procesos de desarrollo se verán frenados si no cuentan con la participación activa de este gran grupo poblacional, y porque es necesario prevenir una exclusión mayor de las generaciones actuales y futuras de este grupo. Por ello la educación de adultos debería dar atención preferencial a las personas que viven en situaciones marginales y tratar de "incluirlas" en la modernización de la sociedad.

5.1 Programas existentes

Es necesario reconocer que existe un creciente esfuerzo de los países para implementar programas de educación dirigidos a la población adulta, a través de los Ministerios de Educación, los Institutos Nacionales de

Formación Profesional y una serie de entidades no gubernamentales, así como en algunos países por la empresa del sector privado. No obstante estos esfuerzos no han sido suficientes ya que en la mayoría de los casos son poco articulados, coordinados y sostenidos, lo cual se traduce en experiencias asistemáticas y de costos generalmente altos.

a. Programas gubernamentales

La educación de adultos bajo la responsabilidad de Ministerios de Educación, consiste normalmente en cursos de alfabetización y programas comunes de educación básica. Estos programas de educación de adultos suelen ser formales, dado que aplican métodos didácticos similares a aquellos aplicados en programas de educación básica para niños y jóvenes, lo cual lleva a que estos programas formales de educación de adultos no sean vinculados con el trabajo productivo. Esto se traduce en una alta deserción en los cursos masivos de alfabetización y no llevan a una reducción substantiva del analfabetismo.

Solo a partir de la última década estos programas, y particularmente los programas no formales, se han vuelto más funcionales, enfatizando más el aspecto de desarrollo comunal. La diferencia con los programas formales radica esencialmente en la mayor atención que se presta a la vida de la población y sus problemas cotidianos.

También otros ministerios han iniciado programas de instrucción para mejorar la adopción de nuevas técnicas de producción, que permitan la incorporación (no siempre integración) en la sociedad nacional, producir cambios en las actitudes de la población como pre requisito para que acepten la incorporación de nuevas tecnologías modernas, y cambiar los "valores tradicionales" de las poblaciones marginadas. En general, el comportamiento de los agentes extensionistas demuestra una orientación esencialmente verticalista.¹¹

b. Educación de Adultos por las ONGs: Educación Popular

La mayoría de los programas ejecutados por las ONGs, al inicio de la década de los ochenta, estaban orientados hacia la educación popular. Estos programas fueron en su mayoría inspirados en las experiencias de alfabetización aplicando el enfoque de *Pablo Freire*. Normalmente, este tipo de programas enfatiza aspectos de concientización y organización; la lecto-escritura solo forma uno de los componentes centrales (Ooijens, 1994). En sintonía con las ideas de Freire, existe un énfasis en progra-

11. En general, este enfoque es todavía muy "verticalista" y se asocia con el "modelo difusionista".

mas de educación de adultos que rechacen la 'educación bancaria'. Sindicatos, organizaciones de base y organizaciones religiosas (que generalmente no se incluyen en la categoría de ONGs), llevan a cabo gran cantidad de tareas que corresponden a esta categoría. Más recientemente, las ONGs han empezado a incorporar en sus programas, en una forma integrada, un componente de *trabajo*.

c. Institutos de Formación Profesional

Después de la Segunda Guerra Mundial, la industrialización emergente, causada por la política de sustitución de importaciones, hizo incrementar la demanda de cursos de formación profesional especializada. Esto generó el surgimiento de Institutos Nacionales de Formación Profesional en la mayor parte de los países. Tradicionalmente se le ha concebido como un subsistema educativo complementario al sistema regular de educación, destinado a proporcionar una calificación para el trabajo bajo tres modalidades de formación: a) formación inicial para jóvenes y adultos con poca o ninguna experiencia profesional; b) formación complementaria para las personas que ya ejercen una profesión; c) formación que permita a personas adultas adquirir nuevas calificaciones para otra ocupación (reconversión profesional). Estas instituciones nacionales especializadas en formación profesional, normalmente disponen de autonomía frente al sistema de educación escolarizada. Están vinculadas en la gran mayoría de los casos con los Ministerios de Trabajo, cuentan con financiación garantizada por Ley proveniente de una contribución compulsiva del Estado y las empresas, del orden del 1% y a veces 2% de la planilla salarial de sus trabajadores. Su administración está delegada en Consejos Directivos conformados en forma tripartita (gobierno, empresarios y trabajadores).

Este sistema educativo estaba destinado principalmente a los trabajadores del sector industrial, aunque muy pronto se extendió a la mayoría de los sectores y ramas de la actividad económica. Con el correr del tiempo, y sobre todo en las últimas décadas, se ha saturado la demanda por la especialización en el sector productivo y la rápida urbanización en la mayoría de los países del continente, producto de la migración del campo a las ciudades en busca de oportunidades de trabajo y servicios que trajo como consecuencia el desempleo y, con ello, el surgimiento de cinturones poblacionales alrededor de las ciudades que no encajan en el esquema funcional dominante. Semejante fenómeno incrementa el requerimiento de servicios que el Estado no puede ofrecer y una nueva demanda educativa y de capacitación ocupacional para una población

que no está prevista ni puede ser asumida por el sistema productivo y económico vigente. Por eso se le cataloga, con una dosis notable de imprecisión, como sector informal, en contraposición a lo que sería el sector formal de la economía.

Este fenómeno migratorio ha hecho volver los ojos de las autoridades de los gobiernos como también de los políticos, a los sectores campesinos tradicionales, al logro de retener estas poblaciones en el campo, a fin de evitar el crecimiento de las poblaciones marginales a nivel de las ciudades. Significa, al mismo tiempo, la aparición de diversos planteamientos que consideran necesario el mejoramiento de la producción agrícola y pecuaria tradicionales, cuya contribución alimentaria en los mercados urbanos no logra ser sustituida por la agricultura moderna y mecanizada, generalmente orientada a la exportación. Lo anterior exige necesariamente la adopción de nuevas tecnologías, para cuyo manejo se hace indispensable la elevación de los niveles educativos, especialmente si se tiene en cuenta que se trata, en su mayoría, de poblaciones analfabetas (Espinoza y otros 1996: 12).

Durante los años sesenta y setenta las Instituciones Nacionales de Formación Profesional adquirieron una gran relevancia y fueron un factor clave para el desarrollo del modelo económico de crecimiento hacia adentro. Su papel fue complementado por la instauración de programas especiales de formación profesional en las mismas empresas, lo cual contribuyó para que éstas comenzaran a ocupar un papel igualmente importante como entes de formación profesional. Con el tiempo también se asociaron a estos procesos instituciones u organizaciones privadas de formación profesional, con lo cual el número de actores vinculados con el subsistema creció enormemente, hasta el punto en que los Estados comenzaron a buscar la articulación de todos los esfuerzos, estableciendo Consejos o Sistemas coordinadores, lo cual ha derivado en la actualidad a la generación de Sistemas Nacionales de Formación Profesional.

5.2 Observaciones generales y nuevas tendencias

Las observaciones y críticas se concentran en primer lugar en el hecho de que los procesos de enseñanza-aprendizaje se llevan a cabo de forma aislada del contexto físico, socioeconómico y cultural de los adultos. Esto sin lugar a dudas tiene un efecto negativo en la motivación y la participación de éstos, lo cual pone en evidencia que los programas educativos deberían enfatizar más los aspectos de *funcionalidad* y *flexibilidad*. Es necesario articular estos programas tanto a la realidad física,

socioeconómica y cultural de la población meta, como a sus necesidades reales de educación: situación que puede estimularse por medio de la participación de estas poblaciones en la preparación y ejecución de los respectivos programas de desarrollo.

La mayor parte de los programas de educación de adultos posee un sesgo que algunos consideran demasiado "educativista". A pesar de que muchos programas de alfabetización, educación básica, educación comunitaria, o educación popular, etc., se preocupan por la vinculación y por entregar también capacitación ocupacional a las personas que asisten a ellos, ésta se presenta con un carácter muchas veces complementario y subsidiario. Lo que en la práctica define a los programas de educación de adultos en un enfoque eminentemente educativo y donde el trabajo productivo (con toda su carga de carácter actitudinal y cultural) queda muy débilmente incluido (Weinberg en: Espinoza y otros 1996).

Durante la década de los ochenta, surgió otra vez el interés de articular más estrechamente los programas de educación de adultos con los programas de capacitación para el trabajo y la producción. En este sentido, en la reunión de los Ministros Latinoamericanos de Educación y Cultura de julio de 1988, las debilidades de los servicios de educación de adultos (especialmente los programas manejados por los ministerios y los programas de educación popular) fueron tratadas explícitamente, singularizando la articulación deficiente con los programas productivos. El propósito era promover la idea de educación de adultos para el trabajo y en el trabajo, superando así la instrucción tradicional escolarizada dirigida a los adultos. Un aspecto que resaltó con especial énfasis durante las deliberaciones, fue la necesidad de prestar mayor atención a la educación *no formal* de adultos, por el mayor grado de flexibilidad que requieren estos programas.

Muchos de los programas de formación profesional adquieren un limitado alcance, y se caracterizan generalmente por una perspectiva instrumental: transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas. El común denominador de la mayoría de los esfuerzos era y es el adiestramiento de mano de obra destinada al ejercicio de un puesto de trabajo disponible en el mercado. Consiste en la transmisión ordenada y sistemática de un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten a la persona trabajadora una elevación de sus calificaciones personales, con un carácter altamente "conductista". Este carácter encuentra su explicación y origen en el modelo productivo de la época pasada, denominada "fordista" o "taylorista", la cual estaba fundamentada

en: a) la introducción de máquinas automáticas (división y especialización del trabajo); b) una rígida y jerarquizada organización del trabajo dentro de la empresa, y c) el uso intensivo de una fuerza de trabajo de baja calificación (Espinoza y otros 1996: 73). La población pobre o no calificada, que no cumplía con los requisitos educativos de entrada y no tenía los recursos económicos para participar, fue en muchos lugares excluida de este tipo de educación.

Con el agotamiento del modelo económico de crecimiento hacia adentro y el reemplazo por el modelo de mercados abiertos surgen nuevas concepciones sobre el proceso productivo y el trabajo. Nuevos paradigmas de desarrollo son adoptados por los países, resumidos como la necesidad de "incrementar la productividad y la competitividad con base en las demandas del mercado, tratando de mejorar la equidad social". Este nuevo paradigma del modelo económico y social incorporado a los procesos de globalización y de mercados abiertos, no podía menos que impactar en las instituciones nacionales de formación o sistemas nacionales de formación profesional. El concepto "conductista" del trabajo perdió vigencia y surgieron características diferentes en los procesos productivos, en los que la iniciativa individual, la creatividad de las personas, la flexibilidad laboral y la descentralización de las actividades son condiciones indispensables (Espinoza y otros 1996: 74).

Como consecuencia de lo anterior, la formación profesional, tal como fue concebida en sus orígenes, ha entrado en una etapa de desactualización y de crisis, sobre todo en los países menos desarrollados. En la actualidad las instituciones de formación profesional tienen el reto de asociarse crecientemente a las profundas transformaciones sociales, económicas y laborales que sacuden a los países. Se espera que muchas de ellas, sin perder de vista el objetivo final que les dio su origen, reconceptualicen las características de la formación profesional que proporcionan. Y las que por ahora se abstienen de hacerlo, tendrán que afrontar a la larga procesos de reorganización más dolorosos.

5.3 El desafío para la educación de adultos

A pesar de los progresos registrados en la cobertura de la educación durante la segunda mitad del presente siglo, la demanda para la educación de adultos no ha dejado de crecer. Los Gobiernos, el mundo industrial, comercial y las ONGs afrontan el reto de ampliar su cobertura y redefinir sus objetivos y metodologías, incorporando los sectores marginados a la modernidad, en un contexto de relativa escasez de recursos.

12. "El surgimiento de la democracia participativa y la necesidad de las personas de ser más activamente involucradas en el desarrollo y el gobierno de sus sociedades son otros factores que impulsan la expansión de la Educación de Adultos." (UNESCO 1997: 2).

Es más, la educación de adultos es vista como un factor estratégico, no suficiente pero sí absolutamente necesario, en aras de acometer los actuales desafíos en materia de desarrollo económico, transformación productiva y equidad social. Será necesario que la educación de adultos, así como otras actividades educativas y culturales, inscriban su accionar en un contexto más ambicioso que el meramente educativo (instrumental, productivista), donde se movilice participativa y democráticamente a los sectores actualmente marginados en un proyecto guiado por imperativos de equidad, cohesión social, y de unidad nacional (Weinberg, Espinoza y otros 1996).

Los retos para la oferta de educación de adultos son mencionados de forma concisa en el documento preparatorio de la Quinta Conferencia Internacional sobre la Educación de Personas Adultas en Hamburgo (1997): "la enseñanza de los adultos es considerada como uno de los medios más efectivos para enfrentar y corregir las situaciones de exclusión, permitiendo que los excluidos participen más eficazmente en la sociedad: proveyéndoles de las habilidades esenciales como la capacidad de leer y escribir (alfabetización), y aritmética sencilla, la enseñanza ocupacional, y promoviendo en ellos simultáneamente la confianza y el desarrollo de sus competencias". La conferencia enfatizó que, en una época en que la ciencia y la tecnología son destinadas a tener una grande y creciente influencia, todas las formas de enseñanza de adultos, hasta la más básica, deberían promover una iniciación en los procesos del pensamiento científico y en el uso de la tecnología. Sin embargo, la educación de los excluidos es solamente la mitad de la solución. La educación de los adultos debe preparar a todos los miembros de la sociedad para aceptar y recibir, como miembros estimados y completos de la comunidad, a aquellos que previamente fueron excluidos¹² o son puestos al margen de la sociedad" (UNESCO 1997: 5).

La OIT señala: "Los sistemas de formación y capacitación de recursos humanos tienen el gran desafío de ser actores protagónicos en dos sentidos: primero, proporcionando una formación adecuada a las nuevas condiciones y al nuevo perfil de trabajador que se vislumbra; segundo, operando como agentes democratizadores evitando la concentración del conocimiento en unos pocos" (Cinterfor 1995: 18). La educación para el trabajo y para la producción (también la no formal) debe encontrar el equilibrio entre las innovaciones en el área de la formación profesional (¿cuáles son las necesidades de formación en el siglo XXI? ¿qué sectores de la economía están creciendo? ¿cuáles son las necesidades de los sectores más tradicionales?) por un lado, y las habilidades sociales

(¿cómo aprender a desenvolverse en un contexto cambiante y pluriforme?) por el otro.

Como resultado del proceso de globalización y la complejidad cada vez mayor de la sociedad, en la cual los cambios tecnológicos se presentan a un ritmo vertiginoso y la cantidad de excluidos se sigue incrementando, la estrategia de educación de adultos y sus métodos didácticos deben orientarse al máximo hacia la realidad de los participantes: su nivel escolar y su posición en el mercado de empleo. En términos generales, la educación no formal de adultos puede subdividirse en educación de adultos para el sector moderno y educación de adultos para los que trabajan en el sector informal urbano y rural de la economía¹³.

La educación no formal de adultos para los sectores modernos de la economía abierta, como por ejemplo la agricultura para la exportación y partes de la industria, el comercio y los servicios, puede prestar más atención a innovaciones tecnológicas para aumentar la producción y mejorar la calidad. La mayor parte de los participantes en estos programas ha terminado la educación primaria completa. En esta educación, el énfasis está en el desarrollo de la creatividad, la capacidad de tomar iniciativas, habilidades sociales, trabajar en equipo, el uso de medios de comunicación y computadoras, así como el manejo de las técnicas modernas específicas en el trabajo productivo. Los participantes son entrenados en la asimilación de las innovaciones tecnológicas y científicas. Se trata de un proceso integrado de enseñanza-aprendizaje que debe ser de un carácter no demasiado general ni demasiado específico, y en el marco del cual no debería descuidarse el desarrollo de la capacidad de entender y analizar la situación en que uno se encuentra. Generalmente, este tipo de educación es responsabilidad directa de las Instituciones Nacionales de Formación Profesional y otras instituciones privadas. Es aconsejable determinar el contenido de estos programas a través de una concertación entre Gobierno, empresarios y trabajadores.

El otro tipo de educación no formal de adultos se dirige a las personas que trabajan en el sector informal de la economía concentrada tradicionalmente en las áreas urbanas, y áreas de agricultura de subsistencia, organizada o no, la cual se lleva a cabo por medio de un trabajo intensivo, que a menudo incluye un esfuerzo mancomunado de la propia familia. En estos casos, la producción suele estar orientada al consumo local o nacional. Las personas que trabajan en el sector informal normalmente no tienen acceso a los medios de producción, sobre todo al capital, y muchas veces se ven obligadas a formar unidades productivas (coope-

13. Los nuevos desarrollos tecnológicos efectúan una estructura diferente en el mercado del trabajo. El sistema de producción del capitalismo moderno está fundado sobre el uso intensivo del conocimiento tecnológico. Aún cuando la economía abierta del mercado se esfuerza a respetar la justicia social, solamente un pequeño grupo de empleados aprovechan de este sistema moderno de producción y tiene acceso al conocimiento tecnológico necesario. El resultado es una mayor contradicción entre la minoría y el resto de la mano de obra (los excluidos) (Tedesco 1995: 16).

rativas y asociaciones de cuentapropistas). Muchos de estos trabajadores no han participado nunca o solo brevemente en la educación formal o en programas de formación profesional, como consecuencia de su situación socioeconómica. Los participantes normalmente tienen elevados índices de analfabetismo. Lo anterior significa que, en la práctica, este tipo de educación no formal de adultos se dirige en primer lugar a la población excluida en términos sociales y de desarrollo, por lo cual se debería prestar particular atención a los desempleados y los subempleados, y especialmente a los jóvenes, tanto hombres como mujeres.

Para este último grupo, que seguirá existiendo los próximos años, no solamente es importante cierto grado de modernización e introducción de tecnología, sino también, en el marco del aspecto de justicia social, el acceso a la educación. Es importante que los integrantes de este grupo que estén en edad productiva, puedan contribuir al desarrollo comunal en el sentido amplio y acceder a la educación básica que incluya formación profesional y educación para mejorar la producción. La participación activa de este grupo debe ser promovida, incluyéndolo en su propio proceso educativo. Este tipo de educación para el trabajo es responsabilidad de los departamentos descentralizados del Ministerio de Educación, autoridades locales, ONGs, Centros de educación popular y ciertos departamentos de las Instituciones Nacionales de Formación Profesional. En lo posible, estos programas deberían ejecutarse en forma coordinada con proyectos de desarrollo existentes, así como con las personas involucradas.

La diferenciación entre el sector productivo formal moderno por un lado y el sector informal por el otro, no debería ser demasiado rígida (son dos ramas del mismo árbol), y lo mismo con respecto de los dos tipos o subsistemas de educación no formal de adultos; de hecho existe un área gris entre los dos, así como cierto grado de solape. Al fin y al cabo, existen habilidades de trabajo que cubren ambos sectores y ambos se caracterizan en este momento por el incremento de requerimientos de calidad, competencia y ganancias productivas. (García-Huidobro 1994: 43). Podría hablarse de una continuidad entre los sectores formal e informal. Adicionalmente, habría que tener en cuenta los distintos tipos de pobreza y exclusión (véase sector 1.3).

Queda claro que, a la luz de los múltiples y acelerados cambios socioeconómicos, culturales y políticos, generados por la globalización y otros procesos, a la educación no formal de adultos le corresponde jugar un

papel importante. Sin embargo, existe el riesgo de prestar demasiada atención a los cambios tecnológicos e informáticos, lo que originaría una exclusión continuada de los grupos más vulnerables. Por esta razón es importante asegurar que la educación no se convierta en una respuesta desequilibrada ante las demandas del sector moderno. De ser así, la propia educación no formal de adultos podría conducir a una mayor exclusión de los más pobres (que operan fuera del sector moderno de la economía), o a la formación de mano de obra para el sector moderno, relativamente acrítica respecto de su ambiente laboral y social.

6. La educación para el trabajo de poblaciones de bajos ingresos

6.1 Introducción

Junto con el renovado interés en la articulación entre alfabetización y trabajo por parte de los ministerios latinoamericanos de educación y cultura, surgió un incremento en el interés por los grupos que parecen encontrarse en una situación estructural de pobreza económica, cultural y política. Se manifestó explícitamente que trabajo y programas educativos deben ser orientados específicamente hacia esos grupos, cuyos integrantes en gran medida se ubican en el sector informal de la economía (Ooijens, 1994:22). La meta para el tema "Educación y Trabajo" en la Conferencia de Hamburgo en 1997 es: incluir la economía informal, hasta donde sea posible, en las nuevas políticas de educación de adultos orientadas al trabajo, creando buenos proyectos sociales (UNESCO 1997: 14).

En muchos países continúan existiendo grandes contingentes de poblaciones pobres, en su mayoría asentadas en áreas rurales y urbanas marginales, las cuales por su misma situación de pobreza no acceden a los servicios sociales, principalmente educación y salud, que permitan aliviar la pobreza y postergación, como a la vez coadyuven en su inserción en los flujos del desarrollo económico y social. En este marco la población con menor nivel educativo y menor nivel de capacitación ocupacional continúa siendo la más afectada y con menos posibilidades de salir adelante por sus propios medios. En efecto, la población analfabeta en lecto-escritura y analfabeta tecnológicamente, es decir, aquellos que no dominan un oficio, está limitada para iniciar actividades por su cuenta o insertarse en la economía moderna.

En este contexto, la "Educación para el Trabajo" representa una alternativa atractiva, para que la población de menores recursos obtenga los

conocimientos y habilidades que les permita mejorar su situación socioeconómica y de trabajo en su medio, debidamente vinculadas a su propia realidad, en cuanto a los aspectos organizativos y de gestión requeridos para aplicar adecuadamente sus conocimientos en actividades productivas o de servicios sociales.

La situación anotada anteriormente, ha motivado recientemente a profesionales de la educación a experimentar nuevas y diferentes modalidades de educación y capacitación de adultos orientadas a mejorar la oferta de éstos servicios, principalmente los dirigidos a la población ubicada en áreas rurales o urbanas marginales. Los esfuerzos se han enfocado, tanto en la educación de adultos como en la capacitación ocupacional, hacia las poblaciones de menores ingresos, teniendo en cuenta la diversidad cultural y el déficit de identidad colectiva e individual de estas poblaciones con énfasis en la identidad cultural de las comunidades y el protagonismo de los individuos. A la vez, se procura integrar con una visión de conjunto, los componentes educativos de alfabetización y formación básica con los de capacitación ocupacional, como así mismo, que los procesos educativos se traduzcan en trabajo productivo mediante la realización de actividades productivas concretas y la constitución de formas asociativas de producción de carácter autogestionario.

De esta forma, el trabajo humano se constituye en un factor importante en el proceso de aprendizaje de adultos, para mejorar la calidad de la educación, ya que el trabajo cobra vital importancia en la estructura económica, social, cultural y educativa. El trabajo debe ser revalorizado como un recurso único capaz de aportar elementos de innovación mediante la aplicación de la creatividad e imaginación y del aprovechamiento de las oportunidades. Posibilita la adaptación y transformación de las organizaciones al cambio; la innovación en las prácticas y actitudes laborales y la introducción de modalidades pertinentes por aumentar la cantidad y por mejorar la calidad con los recursos disponibles; representa un desafío a la imaginación, a la plasticidad y a la creatividad. Estas actitudes superan las tradicionales prácticas capacitadoras, estructuradas en torno a los puestos de trabajo, y superan también las prácticas de educación de personas adultas, ordenadas a partir de la compensación y complementariedad de servicios educativos no brindados oportunamente. Se trata de gestar mayores capacidades y posibilidades para el desarrollo pleno de los individuos, de la sociedad y de la economía (Arrién y otros: 1996: 270). *Arrién* y otros indican en su análisis de la situación educativa en Centroamérica, que la integración de la educación y el trabajo en un solo proceso educativo ofrece a las clases sociales de menores ingre-

sos, perspectivas positivas para proveer un sostenimiento de la vida, porque esta forma de educación está dirigida hacia la autocreación de fuentes propias y de trabajo. Y, en consecuencia la educación debe estimularlos para unirse como grupo (Arrién y otros 1996: 269). No obstante, para poner en práctica los conocimientos adquiridos se deberán crear las condiciones para un mejoramiento verdadero de la producción, incluidas las posibilidades para obtener asistencia técnica con oportunidad y crédito en la cantidad apropiada.

6.2 Principios generales

La revisión de los tradicionales supuestos de la enseñanza-aprendizaje, ha conducido a la adopción de postulados ya universalmente compartidos, en los que se reconoce que el adulto aprende mucho más construyendo dentro de su propia realidad que recibiendo lecciones de experiencias ajenas o preestablecidas. Lo anterior se enfatiza en los aspectos siguientes:

La integración de la educación y de la instrucción profesional

La educación básica y la capacitación ocupacional (formación-capacitación) deben ser integradas en el programa educativo. Según este enfoque, la educación es concebida de forma amplia y no se dirige solamente a la adquisición de las habilidades específicas. Se da atención también al contexto sociocultural del trabajo y a los objetivos individuales y colectivos. En la educación de adultos la instrucción práctica elemental, orientada hacia las actividades específicas del trabajo, se vincula con la educación instrumental que se orienta al funcionamiento independiente y consciente de las personas en la sociedad. Un elemento clave es la adquisición de habilidades que permiten que una persona en el futuro siga participando en la enseñanza mientras trabaja (Weinberg 1994: 201).

Con la integración de los componentes educativos de alfabetización y educación básica en la capacitación ocupacional, se espera poder proveer un incentivo para las actividades productivas específicas y construir asociaciones productivas comunales e intercomunales de producción de carácter autogestionario. Un plan de desarrollo local es necesario para una aplicación apropiada del método educativo, teniendo en cuenta la realización de las actividades productivas y sociales.

Satisfacción de las necesidades básicas

El plan educativo debe satisfacer las necesidades básicas de los participantes no solamente en términos de la producción económica, sino tam-

bién con respecto a los aspectos reproductivos y sociales (bienestar). Arrién y otros argumentan que la combinación de educación y trabajo en un solo proceso educativo ofrece perspectivas más favorables para la clase social pobre y marginada para ganarse la vida, porque este tipo de educación es dirigida a producir sus propias fuentes de trabajo. La educación para este grupo debe ser también un incentivo de asociarse como grupo (Arrién y otros 1996: 269).

Énfasis sobre la participación y solidaridad

Este tipo de educación debe ser participativo, al contrario de la educación 'bancaria'. El objetivo es el desarrollo de una cultura de solidaridad, requerida para una distribución equitativa de las ventajas del trabajo. "Existe la necesidad de la participación del grupo para la realización de las actividades, y para el traspaso de las responsabilidades de manejo a las autoridades locales. En particular las organizaciones de base pueden jugar un papel importante. El propósito es de fortalecer la autodeterminación de los grupos involucrados. La responsabilidad directiva está en las organizaciones locales. La participación se entiende no solo como un elemento metodológico, sino también como un requisito para la democracia, y para que la gente sea el sujeto de su propia historia. Así el punto de partida de la educación debe ser constituido por las condiciones específicas y necesidades de los adultos y de su medio. Estas condiciones deben ser analizadas de una manera crítica por los sujetos mismos del esfuerzo educativo. Ellos serán obligados a tomar una posición en cuanto a estas condiciones, y a determinar como sujetos sociales, en qué forma sus propias necesidades pueden ser satisfechas. Tanto en el contenido como en la forma, los programas educativos tienen que ser adaptados a las condiciones socioeconómicas y culturales de las personas" (Ooijens 1994).

Énfasis en lo que la gente sabe

Los programas deben estimular a la gente para ganar consciencia de su propia realidad étnica y cultural. El desarrollo de programas de educación, trabajo y producción deben basarse sobre el conocimiento endógeno y la lógica local, que deben ser incluidos de una manera creativa en el proceso de producción. Significa que se toma como punto de partida la experiencia acumulada de los participantes en su mundo de trabajo. Nuevas tecnologías solamente se pueden llevar a continuidad si éstas son adaptadas, tanto en términos económicos (input-output) (entradas-salidas) con respecto a la inversión y a la división de trabajo, como en términos de nociones –culturales y religiosas– aceptadas, en relación con uso de los recursos naturales (Ooijens-Thybergin, 1994).

6.3 Experiencias

En el correr de los últimos años se han puesto en práctica programas de educación y de capacitación, dirigidos prioritariamente a poblaciones rurales de menores ingresos. Así podemos distinguir en la región latinoamericana programas tales como: el Programa de Pequeña Empresa Rural, PER, cuyo objetivo fue contribuir a mejorar las condiciones fundamentalmente económicas y sociales de la población campesina de los países de la región latinoamericana.

Dicha estrategia metodológica se diseñó teniendo en cuenta los intereses reales de la población objeto y su capacidad para cambiar las condiciones económicas y sociales donde éstas se inscriben, por lo cual fue necesario actuar sobre lo objetivo para comprender lo subjetivo respecto de lo económico, técnico y social. Este programa tuvo bastante éxito en la década de los años ochenta en varios países de la región latinoamericana. Paralelamente se originaron otros programas similares a la PER, tanto en Africa como Asia. Todos orientados a mejorar las condiciones económicas y sociales de las respectivas poblaciones.

No obstante el esfuerzo de la mayoría de estos programas, no se alcanzó el impacto esperado. Por múltiples razones. La más notoria fue que en estas iniciativas no se tuvieron en cuenta todas las características y factores inherentes a la cultura y organización de las respectivas poblaciones. Eso se demuestra en la falta de internalización, sostenibilidad y consolidación de las mencionadas experiencias. A pesar de todo, estos esfuerzos sirvieron de alguna manera como insumo para idear, profundizar y complementar la metodología de Educación para el Trabajo dirigida preferentemente a poblaciones marginadas.

La mayor experiencia se logró acumular en la República de Honduras, en la presente década. Se trata del Proyecto de Educación para el Trabajo en Comayagua, POCET, cuya experiencia sistematizada sirvió de fundamento para este libro. Dicho proyecto recogió, tanto en su planeamiento teórico como en su práctica, desde sus inicios en 1990, los principales puntos de consenso a que ha llegado la más reciente discusión en la región en torno a la educación y su papel en el desarrollo de los países latinoamericanos. A la vez obtuvo el soporte empírico en experiencias innovadoras probadas a lo largo y ancho de todo el continente. En términos de su propuesta metodológica, el POCET fue concebido en función de la población adulta y constituye la culminación de una búsqueda que, a partir de una visión puramente paliativa orientada casi exclusivamente

a la alfabetización, evolucionó hacia una educación funcional que respondió a la situación y necesidades propias de los adultos, al pasar por el entrenamiento ocupacional para el empleo. Finalmente, desembocó en una educación para el desarrollo a través del trabajo productivo.

El Proyecto de Educación para el Trabajo –POCET– fue ejecutado en Honduras entre los años 1990-96, como una actividad de cooperación prestada al gobierno de Honduras por parte del gobierno de los Países Bajos, con la asistencia técnica y administrativa del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD–, en su primera fase, y de la Organización Internacional del Trabajo –OIT–, en sus dos fases. El objetivo del Proyecto POCET era contribuir a la inclusión social de grupos rurales pertenecientes a hogares en situación de subsistencia precaria. La población meta fueron adultos que, por su pobreza y aislamiento, no habían tenido oportunidades de educación formal ni acceso a los programas regulares de educación de adultos. Eran en su mayoría personas inactivas, desocupadas o subocupadas, cuyas bajas calificaciones no les permitían realizar trabajos productivos en una economía de mercado. En resumen, se trataba de personas excluidas del mercado de trabajo, carentes de recursos y aisladas de las redes institucionales de apoyo al desarrollo económico y social de ese país.

Durante su desarrollo, el Proyecto POCET introdujo innovaciones de enfoque y metodológicas que lo diferenciaron de los programas tradicionales de capacitación campesina, ya que los participantes fueron alfabetizados y capacitados en función de actividades productivas concretas siguiendo un proceso que incluyó las fases siguientes:

- *Investigación de la realidad local, con participación de la comunidad, para diagnosticar los problemas concretos en sus condiciones de vida.*
- *Análisis de los problemas detectados, con participación de la comunidad, para buscar soluciones con base en proyectos productivos en las áreas de obras de infraestructura, producción agrícola e industrial, y servicios sociales, preferentemente.*
- *Jerarquización y priorización de los proyectos propuestos, procurando conciliar los diversos intereses y urgencias de la comunidad.*
- *Coordinación de las actividades de apoyo de las organizaciones públicas y privadas involucradas, definiendo sus aportes y modalidades de acción.*

- *Ejecución de los proyectos productivos.*
- *Monitoreo de la ejecución de los proyectos, para corregir eventuales fallas e identificar nuevas necesidades de la comunidad.*

El proceso descrito fue acompañado de actividades paralelas de educación instrumental (lecto-escritura, cálculo básico y formación humanista) y educación ocupacional dirigida ésta, según el tipo de proyecto a desarrollar, a la capacitación técnica, orientada al ejercicio de una actividad productiva, a la capacitación empresarial para la gestión de esas actividades, y a la capacitación en organización comunitaria.

CAPÍTULO III

UNA METODOLOGÍA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

En correspondencia con los aspectos señalados en los capítulos precedentes, en el mundo continúan existiendo grandes grupos de poblaciones pobres asentadas en áreas rurales y urbanas marginales, las cuales por su misma situación de pobreza no acceden a los servicios sociales, principalmente educación, que alivien su postergación y coadyuven a su inserción en los flujos del desarrollo económico y social.

En este marco, la población con el menor nivel educativo y menor cualificación ocupacional sigue siendo la más vulnerable y con menos posibilidades de salir adelante por sus propios medios. En efecto, la población analfabeta en lecto-escritura y analfabeta tecnológica, es decir, aquellos que no dominan un oficio, está limitada para iniciar actividades por su cuenta o insertarse en la economía moderna.

14. Este Capítulo ha recurrido como principal fuente de información al Libro "La Educación para el Trabajo en Honduras" de los autores Luis Alberto Alfonso, Mario Espinoza Vergara, y Marco Antonio Martínez, capítulos 1 y 2. Esta obra forma parte de la Serie Metodológica publicada por POCET, en 1996.

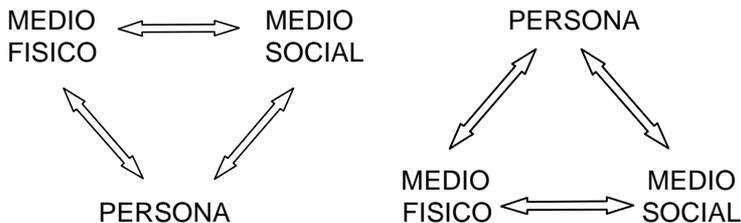
La metodología de Educación para el Trabajo que se describe en este libro obedece precisamente a la necesidad de ofrecer respuestas adecuadas a los grupos de personas más pobres, ubicadas en áreas urbanas y rurales de menores ingresos, las cuales no acceden o no se les proporcionan respuestas satisfactorias por medio de la educación formal de adultos o por medio de la formación profesional no formal. Los conocimientos, habilidades o un conjunto de ellos, no siempre están vinculados con la propia realidad en cuanto a aspectos organizativos y de gestión requeridos para aplicar adecuadamente sus conocimientos en actividades productivas, o de servicios sociales¹⁴.

1. Proyecto de Educación para el Trabajo, POCET, realizado en la República de Honduras

1.1 Antecedentes

Como todo proyecto de desarrollo, el Proyecto de Educación para el Trabajo (POCET) se propuso, como finalidad, la elevación de los niveles de vida de la población más pobre. En este caso de la población que constituye buena parte de los asentamientos rurales de su región de influencia en Honduras.

Se trataba de que esta población más pobre, hasta ahora incapaz de interactuar favorablemente con su medio físico y social, adquiriera, por medio de la educación y el trabajo, la capacidad para establecer una relación de equilibrio, de modo que no sean ya el medio físico y el medio social los que opriman y alienen al ser humano, sino que sea éste quien domine, dé sentido y ponga a su servicio tanto los recursos físicos como el orden social, bajo condiciones de interacción armónica, con el principio de búsqueda del desarrollo sostenible, tal como se muestra en las dos figuras siguientes:



Ahora bien, dependiendo de concepciones de tipo filosófico, político o ideológico, los diversos intentos por invertir este triángulo explicativo de la relación del hombre con su entorno, han enfocado los esfuerzos hacia el logro de una mayor disponibilidad económica, bien sea mediante un mejoramiento de los ingresos de la población más pobre, o bien a través de la donación pura y simple de bienes y servicios, en el supuesto de que con ello se estaría mejorando automáticamente el bienestar de dicha población, a través de más altos niveles de consumo para satisfacer necesidades básicas.

Semejante planteamiento muchas veces se debe, no sólo a la imagen inmediata que destaca los valores de la sociedad de consumo sino también, en el caso de la cooperación externa, a una reacción espontánea de conmiseración, implícita en el concepto mismo de la limosna con que se pretende aliviar situaciones consideradas extremas.

Desafortunadamente todo ello implica una actitud inconsciente de superioridad y dominación en la visión misma de un mejor nivel de vida –lo que considero bueno para mí es bueno para los demás–, y del camino para lograrlo –entregar bienes o dinero–, lo cual constituye la substancia misma del paternalismo. En esencia, los pobres son vistos como menores de edad, incapaces de manejar su propio destino y que, por lo mismo, necesitan un padre o patrón que decida por ellos.

Dejando a un lado este tipo de enfoques, nada infrecuentes pero en general hoy día superados en el discurso, la metodología de la Educación para el Trabajo toma como punto de partida teórico la idea de que sólo el hombre mismo –individuo o comunidad– puede invertir la relación de dependencia hacia el dominio sobre el medio físico y el medio social y de que, por tanto, nadie puede unilateralmente definir ni resolver la problemática de otro.

1.2 Alcances y objetivos del proyecto POCET

En el caso de la Educación para el Trabajo, experimentada en la República de Honduras por medio del Proyecto en Comayagua de Educación para el Trabajo, POCET, realizado entre los años 1990 y 1996, el esfuerzo se encaminó a superar las anteriores deficiencias con una alternativa cuya concepción metodológica alentara cambios en el sentido de integrar, en la medida de lo posible, los componentes educativos de la educación instrumental (alfabetización y formación básica) con los de la educación ocupacional y su vinculación con iniciativas productivas de transformación o de servicios.

De esta forma se concibió la Educación para el Trabajo con una visión global e integral, que proporciona los componentes educativos de alfabetización y de formación básica con los de capacitación ocupacional, para que éstos se traduzcan en trabajo productivo concreto, mediante la elaboración de iniciativas productivas (proyectos productivos o de servicios) y la constitución de asociaciones, de diversos tipos, comunales e intercomunales de producción, sin excluir la posibilidad de inserción directa en empleos dependientes.

Se ha comprobado que existe una correlación entre el nivel de educación, formación ocupacional, producción, productividad y los ingresos de las personas. Por ello se plantea que las ganancias de productividad que no se atribuyen a las variables responsables del crecimiento, como son los factores trabajo-capital, tienen su origen en el aumento de la capacidad de producción que proporciona la educación, la capacitación ocupacional y la organización de las personas.

Consecuentemente, se puede concluir que los factores antes señalados son una forma de inversión para las personas, porque generan resultados productivos en forma individual y colectiva, y por tanto son generadores de renta. Situación que eleva los conocimientos y las habilidades que posee una persona, como una especie de capital, mediante el cual, hombres y mujeres en edad de trabajar, pueden aumentar su bienestar, ya que al mejorar la organización, su producción y productividad logran mayor lucro por su actividad, y por consecuencia en sus ingresos. Y en general mejoran su desarrollo económico y social.

Teniendo en cuenta estos elementos, la Educación para el Trabajo desarrollada por POCET, se planteó como una metodología para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, destrezas y asimilar los valores correspondientes, que doten al ser humano de los instrumentos internos necesarios para el logro de su propia y plena realización. Así mismo, se le atribuyó a esta forma de educación una función de cambio hacia la transformación cultural, hacia el avance científico y tecnológico y hacia la incorporación de nuevos valores que propendieran al ideal de una sociedad más equitativa.

Bajo este enfoque se concibió la Educación para el Trabajo desarrollada por POCET como un proceso permanente de educación no formal, dirigido a jóvenes y adultos que, a partir de las características y necesidades de la población objetivo, proporcionara los elementos formativos necesarios para la incorporación, tanto de hombres como de mujeres, con una mayor capacidad, al trabajo productivo para que logren su bienestar y contribuyan en mejor forma a su desarrollo y al de su familia y comunidad o grupo de interés al cual pertenecen.

En relación con lo ya explicado, la metodología de Educación para el Trabajo considera al trabajo como la fuente esencial de la producción de la riqueza, de la cultura, de la vida social y de la formación de la personalidad. De esta forma, los destinatarios necesitan, si no lo han logrado, formarse y capacitarse para el trabajo productivo como una forma de

abrir la perspectiva de superar sus condiciones de vida, por lo que aprender a trabajar y producir es la necesidad educativa fundamental.

Educarse para el trabajo productivo implica un concepto de aprendizaje entendido como la apropiación inteligente, objetiva y creadora de la realidad, mediante el trabajo planificado, que la transforma, basándose en la experiencia científica y técnica, convirtiéndola en bienes, servicios u otros productos culturales.

Otro aspecto relevante de la metodología de Educación para el Trabajo, es que puede constituirse en un medio oportuno y efectivo para que los usuarios, en forma individual, en asociación o en forma comunitaria, eleven su capacidad como autores y protagonistas de su propio desarrollo. Así las responsabilidades que asumen en el proceso educativo, educadores y educandos, adoptan la forma de coparticipación solidaria en la gestión, preparación de condiciones y realización de la actividad educativa.

Como consecuencia de lo anterior, no es posible desarrollar un proceso de Educación para el Trabajo con las formas y procedimientos didácticos tradicionales, normalmente cargados de fuertes dosis de paternalismo, verticalidad y definiendo en nombre de los educandos sus necesidades educativas y las respuestas a esas necesidades. En la Educación para el Trabajo la aplicación del proceso metodológico sólo es posible, incorporando desde el comienzo a todas las personas involucradas en los lugares donde se realice la experiencia educativa.

2. Principios de la Educación para el Trabajo

Para garantizar una adecuada aplicación de la metodología de Educación para el Trabajo es necesario tener en cuenta una serie de principios. Estos son:

a. **Integralidad**, según la cual la educación de adultos constituye un proceso único, integral y permanente, orientado a satisfacer las necesidades vitales, productivas, sociales y culturales de la población beneficiaria. Implica la totalidad del proceso educativo y la sucesión lógica e interrelacionada de sus fases y etapas, incluida la articulación de sus componentes.

b. **Pragmatismo y funcionalidad**, partiendo de los conocimientos, habilidades y valores ya adquiridos por el adulto, y teniendo como punto de

referencia sus necesidades concretas y las actividades laborales que realiza.

c. **Flexibilidad**, dadas las diferencias en el entorno físico, humano y socioeconómico de las actividades de los adultos. Ello significa que el estudio de las condiciones particulares de cada grupo de beneficiarios está señalando las necesidades de adaptación curricular.

d. **Participación**, para que los adultos involucrados, lo mismo que los grupos y comunidades, en cuanto sujetos del proceso educativo, no sólo contribuyan con su aporte a través del diálogo, sino que progresivamente vayan asumiendo su papel de protagonistas de su propio proceso educativo y de su desarrollo.

Estos principios serán tratados más ampliamente en el capítulo V.

3. Poblaciones a las cuales se dirige preferentemente la Educación para el Trabajo

La metodología de Educación para el Trabajo puede desarrollarse en todos los ámbitos donde existan poblaciones de bajos ingresos. Sin embargo, donde se han logrado mayores resultados ha sido en las poblaciones rurales. Las poblaciones de bajos ingresos, caracterizadas normalmente por bajos niveles de educación e insuficientemente capacitadas, son las más vulnerables en el mercado de trabajo. Frecuentemente son campesinos con economías de subsistencia, que participan en procesos de reforma agraria, las personas que viven en cinturones de miseria en las ciudades y los desplazados por procesos bélicos. Estos grupos carecen normalmente de servicios sociales para su atención y desarrollan actividades económicas centradas en la producción para la subsistencia.

La ventaja de aplicar la Educación para el Trabajo a estas poblaciones, se fundamenta en que ésta se origina con un enfoque integral, como respuesta a su situación, para involucrar a la población en la búsqueda de soluciones y no en ofertas de programas de tipo asistencialista.

4. Elementos constituyentes de la Educación para el Trabajo

Los grandes componentes de la Educación para el Trabajo son la educación instrumental, la educación ocupacional y la ejecución de proyectos productivos y/o sociales.

4.1 Educación Instrumental

La educación instrumental está dirigida a la dotación de herramientas, tales como la lecto-escritura, cálculo elemental y conocimientos sobre una gama de temas alrededor de los cuales no sólo se obtienen conocimientos, sino que se ejercen habilidades intelectuales complejas, como el análisis y la reflexión, con miras a lograr un cambio de actitud con respecto a la realidad circundante. La educación instrumental trata de facilitar la percepción y asimilación consciente y reflexiva de las actividades que rodean a la educación ocupacional.

La educación instrumental comprende tres áreas educativas: lecto-escritura, cálculo básico, y formación humanista. Estas tres áreas se desarrollan a través de una primera etapa constituida por la alfabetización, mientras que a través de una segunda etapa, llamada pos alfabetización, se ejercitan la práctica y afianzamiento de éstas.

Los objetivos de la educación instrumental son:

- a) *adquirir las destrezas mínimas de lecto-escritura;*
- b) *aplicar el cálculo básico a problemas sencillos de las actividades productivas y de la vida diaria;*
- c) *explicar y relacionar un conjunto de fenómenos ligados a la vida de la comunidad o del grupo de interés correspondiente;*
- d) *aplicar las destrezas de lecto-escritura, cálculo básico y análisis, al aprendizaje y desarrollo del trabajo productivo o social.*

4.2 Educación ocupacional

La educación ocupacional enfatiza el logro de destrezas y de habilidades de carácter productivo empresarial, incluyendo las habilidades y actitudes hacia el trabajo colectivo y organizado, para promover la constitución de empresas con diferentes formas de organización.

En consecuencia, la educación ocupacional no surge al azar, ni se origina fuera de la comunidad o del grupo de interés. Por el contrario, responde, en primer lugar, a la necesidad de realizar un trabajo que resuelva un problema o satisfaga una necesidad específica. Tanto el problema o la necesidad, como la solución, son identificados por los propios miembros del grupo y contemplan un plan de desarrollo en términos de ideas, de iniciativas y de proyectos productivos o sociales adecuados a cada situación.

Las acciones de la educación ocupacional responden, entonces, al requerimiento específico de capacitación para realizar un trabajo planificado y organizado en forma de proyecto, convirtiéndose así en la acción educativa a través de la cual las personas se preparan para afrontar un problema y encontrar las formas para resolverlo. Para que ello sea viable, se desarrollan tres tipos específicos de capacitación:

- **la capacitación técnico-productiva**, para el ejercicio de la actividad productiva;
- **la capacitación en temas de organización**, para el trabajo en equipo, y
- **la capacitación empresarial**, para el manejo de la gestión en unidades productivas.

En correspondencia, la educación ocupacional comprende las siguientes áreas:

a. Capacitación técnico-productiva

Es la que orienta o desarrolla una capacidad "eficaz y eficiente" para realizar el trabajo práctico y funcional de una ocupación. La capacitación técnica se refiere a las acciones educativas mediante las cuales se desarrollan las destrezas para la realización de una ocupación, conlleva el aprendizaje teórico-práctico de la tecnología básica, los conocimientos y operaciones mínimas para un trabajo productivo.

Sus objetivos principales son:

- Conocer y aplicar las técnicas apropiadas y los conocimientos necesarios en la realización de las operaciones y tareas del proceso productivo de un proyecto determinado, identificado y ejecutado por los miembros de un grupo.
- Generar y practicar actitudes y valores positivos para un buen desempeño en las actividades productivas, y para participar como miembros de un grupo que integran para ejecutar acciones de transformación o de servicios, bajo la modalidad asociativa.
- Promover la aplicación de tecnologías de trabajo y producción, favorables a la preservación de las condiciones naturales del medio ambiente y a la salud de las personas.

b. Capacitación en temas de organización

Es el conjunto de prácticas que el grupo de participantes realiza para aprender a coordinar y sumar esfuerzos individuales, en forma ordenada e intencional, para lograr la producción y el control de los excedentes generados en su unidad de producción.

Sus objetivos básicos son:

- Desarrollar organizaciones económicas para incrementar la producción y mejorar la productividad, apropiarse de su proceso productivo y administrar los excedentes generados por su trabajo.
- Encontrar y aplicar en forma colectiva mecanismos y estrategias para participar en las decisiones que corresponden a la comunidad, en la implementación y ejecución de los planes y programas institucionales, utilizando un plan de desarrollo de la comunidad.
- Fortalecer las organizaciones para que alcancen la capacidad de ser tenidas en cuenta para resolver sus problemas y obtener mayores espacios de negociación.
- Desarrollar las habilidades necesarias para trabajar y mantener en funcionamiento un grupo organizado, cuyos miembros adquieran una actitud positiva hacia el trabajo al interior de su organización, y alcancen un nivel de decisión colectivo, de distribución justa de responsabilidades, de compromiso, de respeto mutuo, y de asimilación de valores.
- Contribuir a la capacidad para desarrollar, organizar, dirigir y controlar en los proyectos los procesos de producción, administración y comercialización de bienes.

c. Capacitación empresarial

Consiste en que los participantes descubran y apliquen las mejores formas para el funcionamiento sistemático de la unidad de producción y como tal, comprendan las interrelaciones entre sus componentes (recursos, procesos, materiales, productos) y que identifiquen la necesidad y los principios científicos y los apliquen para planificar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar todos y cada uno de tales componentes.

Sus objetivos son:

- Planificar correctamente el desarrollo de la unidad productiva, organi-

zar adecuadamente el trabajo del grupo, elevar permanentemente la productividad y mejorar la administración de los recursos propios y de aquellos que les sean suministrados.

- Actuar eficientemente sobre los procesos de gestión y la rentabilidad de la actividad productiva, mediante lo cual se facilita la evolución de los grupos, en vista a adquirir la capacidad de aplicar los principios de gestión administrativa en las unidades de producción constituidas en los proyectos.
- Lograr un tránsito progresivo desde la condición de un grupo productivo temporal hacia la condición de una micro o pequeña empresa estable, insertada eficientemente en la economía de mercado.

4.3 Ejecución de proyectos productivos y/o sociales

Los proyectos productivos y sociales, con visión empresarial, tienen como propósito calificar para un empleo u oficio, lo cual en el marco de la metodología de Educación para el Trabajo tiene el sentido de poner en práctica el principio de **aprender haciendo**.

Se trata de reproducir todo el proceso educativo en la forma más parecida a las condiciones del medio real, para que permita desarrollar conocimientos, actitudes y destrezas de los participantes involucrados en dicho proceso. En este sentido se asignan como objetivos:

- Constituir el eje integrador de la educación instrumental y de la educación ocupacional.
- Proporcionar las condiciones necesarias para que los grupos que desarrollan estos proyectos se vayan transformando progresivamente en unidades productivas permanentes, con sentido empresarial y con capacidad de crecimiento; como también contribuir al mejoramiento comunitario en la búsqueda de un desarrollo sostenido.

Una explicación más detallada sobre este tema se presenta en el capítulo VI.

5. Funcionalidad de los elementos de la Educación para el Trabajo

En el marco de la Educación para el Trabajo, tanto la educación instrumental como la ocupacional se ejecutan a lo largo de todo el proceso

metodológico. Por su intermedio se observa la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales y motrices, la internalización de valores y la adopción de comportamientos orientados al trabajo, la producción y el desarrollo. Estas tres áreas del saber humano se conjugan en todas y cada una de las etapas del proceso de la Educación para el Trabajo, con acentos diferenciados que van marcando y caracterizando a cada una de ellas. Como es natural, cada fase constituye un espacio educativo con objetivos específicos, de mayor o menor peso según su naturaleza, para llegar a formar al final de cierto tiempo, el grupo o persona perfilado en el plan de estudios.

Ambos componentes, educación instrumental y ocupacional, tratan de brindar la formación correspondiente a dos facetas de la misma realidad. En el planeamiento teórico se han separado sólo para organizar técnica y didácticamente su influencia formativa, pero en la práctica se las considera integradas en un sólo proceso educativo. La educación instrumental sirve para facilitar la apropiación de los elementos ocupacionales.

Los problemas concretos representan el punto de partida para el diseño curricular, en cuyos elementos constituyentes (itinerarios, planes, programas, materiales didácticos) se procura la integralidad, conociendo los problemas y recursos según los cuales se puede definir su desarrollo, y elegir soluciones posibles para gestionar lo autónomamente. En todas las fases y etapas del desarrollo del proceso deben estar incorporados como ejes transversales la perspectiva de género y la protección del medio ambiente, como dos elementos importantes que son considerados en forma especial por la metodología de Educación para el Trabajo.

La Educación para el Trabajo por definición, toma como punto de partida y de llegada la realidad y la práctica de los participantes. Busca llegar a mayores niveles de comprensión para que los participantes actúen y transformen esa realidad.

El proceso de **acción-reflexión-acción** es un fundamento metodológico ampliamente utilizado por la Educación para el Trabajo. Se estima que es la forma en que los participantes pueden apropiarse de su realidad de una manera consciente y transformarla con miras a lograr su bienestar individual y colectivo. Practicando este proceso es como se pueden formar personas con una conducta autónoma, capaz de buscar soluciones y de continuar su propio desarrollo.

6. La participación de las mujeres en la metodología de la Educación para el Trabajo

Esta metodología, en su planteamiento teórico y operativo, busca tanto la valoración de las tareas reproductivas ejercidas ancestralmente por las mujeres, como también la igualdad de oportunidades con el varón para su acceso a las actividades productivas y a sus beneficios.

Este planteamiento coincide con las nuevas tendencias sobre desarrollo centrado en las ideas de autogestión, que conllevan a la valoración de las mujeres y de sus tareas en el ámbito familiar y social, y en consecuencia a la asunción de un papel protagonista, junto con los varones, en la transformación de su realidad circundante.

7. Actores involucrados en la Educación para el Trabajo

La Educación para el Trabajo no es una tarea cuyo responsable único sea el sistema de educación del país donde ésta se aplique, ni siquiera de los sectores de educación formal o no formal. En realidad es una tarea nacional participativa, que involucra todo el potencial educativo del respectivo país. Por tanto, supone la presencia activa de todos los actores y formas de acción social que tengan capacidad educativa. Aprovecha:

- la utilización del potencial formativo de las instituciones privadas de desarrollo;
- la participación en las tareas educativas por parte de las organizaciones sociales y comunitarias;
- la utilización del potencial educativo de las empresas urbanas y rurales, como el de los talleres y pequeña empresa del sector informal;
- la capacidad de los Municipios como elemento y como fuerza motriz y aglutinadora de las comunidades para su desarrollo;
- el personal de las instituciones directamente responsables del programa.

La introducción del trabajo productivo en los programas de enseñanza de todos los niveles, como medio de transición de la escuela al trabajo,

supone que no se debe repetir el esquema tradicional del proceso, en el que la escuela, colegio o centro de educación superior, forman a la persona con una visión "académica" desvinculada de la realidad, sin proporcionar las habilidades prácticas para el ejercicio del trabajo productivo, sino que se debe educar para el trabajo, asociando el proceso de enseñanza-aprendizaje con una continua dualidad entre aula-taller y empresa.

La vinculación de las metodologías de promoción y participación comunitaria al modelo educativo, es esencial debido a que son muchos los esfuerzos, tanto públicos como privados, que buscan canalizar las iniciativas hacia los miembros de las comunidades para su propio desarrollo, en el cual debe aprovecharse toda la energía disponible para conseguir este objetivo con una educación innovadora, vinculada a la producción de bienes y servicios.

En correspondencia con lo planteado, la concepción de la Educación para el Trabajo es responsabilidad compartida por múltiples actores de la vida local o nacional, lo cual origina la imperiosa necesidad de contribuir a la creación de una entidad operativa pluriinstitucional, a través de la cual se posibilite la participación de esos agentes en el desarrollo de la Educación para el Trabajo, como medio para contribuir a los sectores de educación, trabajo y producción.

Los actores involucrados en el desarrollo de la metodología de la Educación para el Trabajo abarcan varios niveles de procedencia y de participación, siendo el factor común que los aglutina la corresponsabilidad en el diseño y ejecución del proceso educativo.

Sus roles específicos son variados y están determinados por el tipo de responsabilidad que asumen en el conjunto, pero no se da el caso de miembros que "dan" y miembros que "reciben" educación, sino que todos dan y reciben a la vez. Siguiendo un orden de importancia del protagonismo que ellos desempeñen, tenemos los actores siguientes:

La comunidad organizada constituye el primer nivel de los actores protagonistas de la metodología de Educación para el Trabajo, ya que corresponde a sus integrantes asumir responsabilidades en las diferentes etapas del proceso educativo.

El segundo nivel de actores lo constituye **la población beneficiaria directa del proceso de la Educación para el Trabajo**. Se define esta población como la que forman los diversos grupos de interés que se

organizan para su participación en las actividades de educación instrumental y de educación ocupacional por medio de proyectos productivos o sociales. También se incluye en este nivel, a aquellos miembros de la comunidad que se integran en organizaciones nuevas vinculadas a algunos de los procesos formativos de la Educación para el Trabajo, que participan en organizaciones preexistentes o que asumen algún grado de participación en el desarrollo de la metodología de educación en la comunidad.

Paralelamente participan **los educadores locales**, miembros de los grupos que surgen en el proceso organizativo que se desarrolla para la ejecución de proyectos productivos o sociales. Normalmente son miembros que se distinguen por sus conocimientos y condiciones de liderazgo, los cuales son apoyados en el contexto de la metodología de Educación para el Trabajo por medio de su capacitación para convertirse en educadores de su propio grupo.

Se distinguen dos tipos de educadores locales. Los **educadores instrumentales** a cargo de las tareas de promoción, planificación, organización, ejecución y validación de los procesos de alfabetización, pos alfabetización y formación humana, y los **educadores ocupacionales**, que actúan como promotores de la capacitación al interior del respectivo grupo y sirven como enlace para la capacitación ocupacional externa cuando corresponda. En general, ambos tipos contribuyen al desarrollo comunal apoyando todo el proceso de Educación para el Trabajo. (Una descripción más completa sobre estos educadores locales se presenta en el capítulo VII).

Complementariamente participan los **educadores institucionales** que corresponden a la categoría de los recursos aportados por las instituciones oficiales encargadas de desarrollar las acciones educativas en el marco del programa o proyecto de Educación para el Trabajo. Normalmente, este tipo de educador proviene de los servicios públicos responsables de la educación y de la formación profesional. También puede provenir de otras instituciones públicas o privadas.

En su conjunto, los educadores institucionales proporcionan el apoyo que necesitan los educadores locales y los grupos comunitarios para desarrollar los procesos y pasos que comprende la metodología de Educación para el Trabajo.

En su desempeño se incluyen actividades de:

- motivación para la participación comunitaria en el proceso de la Educación para el Trabajo;
- apoyo a las comunidades involucradas para identificar su situación, incluidas sus necesidades educativas, y para proyectar soluciones a sus problemas;
- promoción para la organización de los miembros de las comunidades en grupos de participación, con el objeto de desarrollar actividades productivas y sociales;
- coordinación y asesoramiento en el proceso educativo de los grupos de interés;
- capacitación y asesoramiento a los educadores locales para el desempeño de sus funciones educativas y coordinación de acciones de desarrollo con organizaciones e instituciones vinculadas al trabajo con los grupos metas.

Complementariamente, y con un nivel de protagonismo directo en el planeamiento metodológico, participa un grupo de **técnicos y profesionales**, los cuales asesoran durante todo el proceso de diseño e implementación de la metodología de Educación para el Trabajo, asistidos normalmente por personal administrativo.

Específicamente, su contribución se refiere a:

- La concepción general del método y en particular para cada fase o componente del proceso;
- La implementación y validación del proceso completo del desarrollo curricular;
- La asesoría técnica y asistencia sobre el terreno al personal de campo;
- La validación del proceso metodológico y de sus principales elementos;
- La sistematización de la experiencia metodológica, y
- La transferencia de la experiencia y sus productos hacia otros agentes interesados en la aplicación de la Educación para el Trabajo.

8. Consideración general sobre el capítulo

La experiencia desarrollada por el Proyecto POCET en la República de Honduras en Centroamérica constituye una contribución al conjunto de metodologías de Educación para el Trabajo. Su aporte adquiere validez para zonas rurales, con comunidades campesinas caracterizadas por situaciones de gran pobreza, y dentro de un medio físico (natural) con

severas limitaciones agroeconómicas. Más específicamente, su aporte es válido para comunidades campesinas tradicionales, comunidades de pequeños productores para la comercialización, grupos campesinos del sector reformado (procedentes de la reforma agraria) y comunidades suburbanas. Esto significa que la Educación para el Trabajo experimentada por POCET no constituye el único método de educación para el trabajo, sino que es una respuesta exitosa en el medio rural.

Muchos de los objetivos, métodos de trabajo, productos y lecciones obtenidas mediante esta experiencia pueden tener, con las necesarias adaptaciones previas, aplicación a otras realidades. La experiencia descrita en este libro puede ser confrontada con las experiencias desarrolladas en otras latitudes, dentro de realidades distintas y complementarias, como una forma de lograr algunas conclusiones generales sobre cómo proyectar un modelo educativo no formal que tenga validez y aplicación dentro de una nueva concepción íntimamente vinculada con el mundo del trabajo.

CAPÍTULO IV SECUENCIA DE EDUCACIÓN PA

15. Este Capítulo IV ha recurrido como principal fuente de información al Libro "Sistematización de la Metodología de un Proyecto" de los autores Mario Espinoza Vergara y Marco Antonio Martínez, capítulo 4. Esta obra forma parte de la Serie Metodológica publicada por POCET en 1997.

CAPÍTULO IV

SECUENCIA DE LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

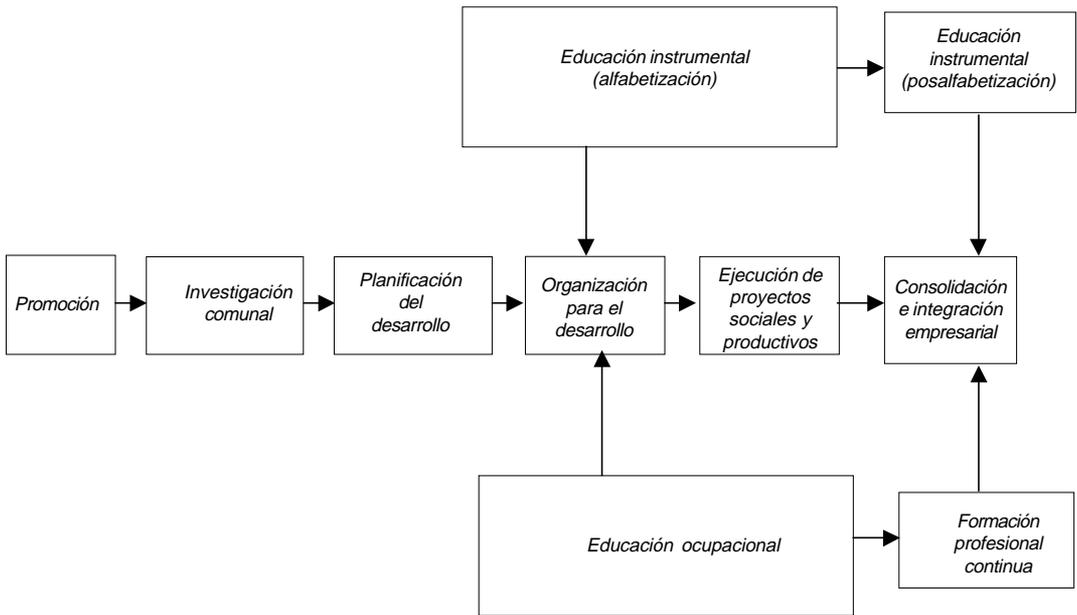
La Educación para el Trabajo es aplicable a poblaciones rurales y urbanas de menores ingresos, es decir, poblaciones integradas por jóvenes y adultos, hombres y mujeres, con baja escolaridad y un nivel insuficiente de conocimientos y habilidades ocupacionales, que los limitan para insertarse en la actividad económica moderna o desarrollar actividades de transformación de bienes o servicios viables y rentables que contribuyan a mejorar sus ingresos, su calidad de vida y del medio donde éstos se encuentren ubicados.

Actualmente, los mayores éxitos que se han alcanzado en la aplicación de la Educación para el Trabajo, se refieren a los logrados en áreas rurales, que posean algún tipo de organización de base que posibilite determinar juntamente con los pobladores, las necesidades de las respectivas comunidades¹⁵.

15. Este Capítulo IV ha recurrido como principal fuente de información al Libro "Sistematización de la Metodología de un Proyecto" de los autores Mario Espinoza Vergara y Marco Antonio Martínez, capítulo 4. Esta obra forma parte de la Serie Metodológica publicada por POCET en 1997.

El proceso de Educación para el Trabajo parte de los problemas concretos de la población meta. Por ello, la secuencia del proceso metodológico se inicia con la identificación de los posibles problemas y soluciones, que generen el material didáctico necesario para desarrollar el plan de Educación para el Trabajo. Por tanto, es indispensable que exista un mínimo de organización de la población interesada, de modo que se pueda trabajar en forma participativa con ella desde el comienzo y en cada una de las fases del desarrollo de la Educación para el Trabajo, la cual se realiza según la secuencia siguiente:

Las fases del proceso metodológico de la Educación para el Trabajo



Cabe mencionar que esta descripción de la secuencia del proceso metodológico de la Educación para el Trabajo sigue una ruta lineal, pero durante su funcionamiento puede surgir la necesidad de romper esta secuencia y producir movimientos espirales de entradas al proceso por distintas etapas, según la realidad de los participantes.

Antes de iniciar el proceso metodológico es necesario seleccionar la o las comunidades donde se desarrollará la Educación para el Trabajo. Para ello es importante realizar una investigación global, que incluya las áreas, zonas o comunidades donde se piensa aplicar la metodología. Esta actividad normalmente es realizada por la o las entidades que tienen interés en ejecutar la Educación para el Trabajo.

La investigación global requiere regularmente el estudio de diferentes fuentes de información y visitas sobre el terreno, como también el contacto con autoridades locales y líderes de las comunidades donde se piensa realizar la acción educativa. Los resultados de esta investigación se sintetizan en un denominado "**Informe de Investigación Global**", que constituye el insumo principal para el ordenamiento de los datos que

permitan identificar con mayor precisión las posibles áreas, comunidades o zonas susceptibles de intervención de la Educación para el Trabajo.

En este capítulo se distinguen los procedimientos más importantes que intervienen en cada una de las fases del proceso de la Educación para el Trabajo.

1. Primera fase: la Promoción

1.1 Significado de esta fase

La promoción tiene como objeto generar en la comunidad seleccionada las condiciones para sensibilizar a sus miembros sobre la experiencia en que van a participar, así como obtener su apoyo consciente y decidido para desarrollar las investigaciones necesarias, para las etapas sucesivas que integran el proceso de desarrollo de la Educación para el Trabajo.

En esencia se trata de lograr su participación para descubrir y conocer más su propia realidad, en la cual los comunitarios se constituyen en sujetos y objetos de todo el proceso metodológico. Es importante enfatizar que la participación de estos miembros, y en general de la comunidad, es decisiva para alcanzar el éxito deseado.

Por tal razón, también es importante hacer referencia a la forma de participación, distinguiendo entre participación como objetivo y fin, y participación como método y característica de dicho proceso. La distinción anterior, sin embargo, no puede hacer olvidar la necesaria coherencia entre camino y término, entre metodología y teoría, y la necesidad de seguir un método participativo que sólo tendrá sentido cuando se hace en forma democrática.

1.2 Proceso metodológico de esta fase

La promoción consta de los siguientes pasos metodológicos:

- Un primer acercamiento, generalmente con líderes formales y no formales de las comunidades, en el cual el representante del programa escucha y está atento a la manera en que la población expresa sus ideas y necesidades. El representante del programa, normalmente el educador institucional, debe saber explicar los objetivos, la metodolo-

gía y las estrategias de su programa o proyecto, que los participantes de la comunidad tienen derecho a conocer antes de comprometerse en él.

- Un segundo paso es la reunión de los líderes con el promotor o educador, en la que se profundizan cuestiones que quedaron pendientes o poco claras en el primer acercamiento, enfatizando el carácter educativo del proyecto. Se intenta lograr que los líderes motiven e inviten luego al resto de la comunidad a participar en el proyecto.
- Un tercer paso es la promoción a nivel domiciliario. Las visitas domiciliarias deben dar lugar al diálogo muy estrecho entre agentes externos y comunitarios, pero además deben complementarse con algunos materiales de refuerzo tales como convocatorias escritas, material de difusión de la institución promotora, verificación y adquisición de un croquis de la comunidad. Un aspecto importante a tener en cuenta durante este paso es el de invitar especialmente a las mujeres a participar en el proyecto, sean o no jefas de hogar.
- El cuarto paso es la reunión de la comunidad, coordinada en lo posible y presidida por los líderes de la comunidad que actúan como intermediarios entre el programa y la comunidad. Muchas veces es necesario repetir pequeñas reuniones con grupos organizados de la comunidad, tanto de hombres como de mujeres o ambos.
- Durante un quinto paso, paralelamente a las reuniones con la comunidad, el educador se informa y toma contactos con las instituciones de desarrollo que tienen presencia en la ella para conocer sus planes y objetivos y explicar en qué consiste la Educación para el Trabajo como alternativa educativa para el desarrollo.

1.3 Productos de esta fase

Establecimiento de un compromiso mutuo entre la comunidad y el programa o institución promotora; ambos empiezan a conocerse y acuerdan públicamente emprender juntos una acción educativa.

Establecimiento de un Comité de Educación para el Trabajo, integrado por líderes de la comunidad, al cual competirá actuar como el motor de las acciones de Educación para el Trabajo y cuya primera actividad estará concentrada en el proceso de la Investigación Comunal.

2. Segunda fase: Investigación Comunal

2.1 Significado de esta fase

La Investigación Comunal de tipo participativo constituye una fase y un elemento esencial dentro de la metodología de la Educación para el Trabajo. Es el primer paso que introduce a los participantes comunitarios en el pensamiento científico al involucrarlos en el ordenamiento, clasificación y relación, desde el primer momento, de los diversos aspectos de la realidad circundante. Constituye un elemento metodológico porque el proceso educativo mismo es concebido como una búsqueda continua que sigue los pasos esenciales de la investigación científica.

La adquisición del conocimiento sobre la realidad circundante comprende etapas lógicas, las mismas que sigue la investigación científica. Por ello se parte con una cierta visión teórica de la realidad circundante, producto de percepciones personales o de la comunicación con los demás. La siguiente etapa se halla en la recolección de una nueva información recibida directa o indirectamente, buscada intencionalmente o simplemente percibida. Esta información es confrontada y analizada a la luz de la visión inicial; finalmente, la interpretación de la información final desemboca en una nueva visión o teoría, es decir, en un nuevo conocimiento.

La Investigación Comunal o estudio del medio social y físico (natural) es conducida por los participantes de la comunidad, como sujetos de su propio proceso educativo, quienes utilizando técnicas sencillas de investigación social, no sólo acopian información acerca de sí mismos y de su entorno sino que adelantan su propia interpretación para, a partir de los conocimientos preexistentes en la comunidad, construir una nueva teoría sobre sí mismos y sobre su relación con el entorno, tanto físico (natural) como social.

En esta fase los participantes, miembros de un comité de Investigación de la Comunidad a ser constituido, adquieren técnicas mínimas de investigación social, las cuales son puestas en práctica en la elaboración de un diagnóstico de la comunidad que cubra los principales aspectos de la realidad local. La investigación culmina con una priorización y análisis de los principales problemas de la comunidad.

La recolección de la información no se refiere tanto a datos nuevos sino a los saberes ya existentes en la comunidad aunque dispersos entre sus miembros. La puesta en común de esos saberes junto con una crítica inicial, lograda a través del diálogo entre los miembros del Comité de

Investigación de la Comunidad y otros concedores eventuales, permitirá mediante el ordenamiento y contrastación de esos mismos datos, obtener un nuevo conocimiento más ordenado y completo, a la vez que la aparición de dudas acerca de opiniones tenidas como ciertas hasta ahora, primera condición para el conocimiento científico.

En la Investigación Comunal el papel del educador externo es, primero, el de promotor del proceso educativo, luego el de organizador de la búsqueda y asesor orgánico de la comunidad, en tanto que ésta va asumiendo progresivamente el papel principal de sujeto de la búsqueda que reflexiona sobre su propia realidad, establece las necesidades y prioridades de acción, actúa y evalúa, con miras al ideal utópico de la gestión autónoma del propio proceso educativo.

A lo largo del proceso, los papeles en la conducción se van invirtiendo. Al comienzo, el papel principal lo cumple el educador institucional como actor externo, iniciador y promotor. Luego, poco a poco y a medida que alcanza una conciencia más inteligente de su realidad, la comunidad participante va asumiendo el control del proceso de búsqueda, en forma cada vez más clara y segura. Al final, la intervención del educador externo tiene que ir disminuyendo hasta hacerse innecesaria.

2.2 Proceso metodológico de esta fase

La Investigación Comunal o estudio del medio social y físico de la comunidad que ésta realiza, sigue una serie de etapas orientadas a lograr la asunción progresiva, por parte de los pobladores, de la conducción y ejecución del proceso de investigación, como se indica a continuación:

* La *primera etapa* es la **organización** de la comunidad para la búsqueda común. Dado que, en su conjunto, las comunidades sólo suelen compartir aquellos intereses que están ligados a la vecindad geográfica y, en algunos casos, a los intereses de familia y que, por lo mismo, no sería adecuado intentar una participación indiscriminada, se solicita a los miembros presentes de la comunidad la designación de representantes que, constituyéndose en equipo o Comité de Investigación Comunal (CIC), puedan actuar como conductores del estudio y lograr la participación gradual de los demás miembros.

Una solución natural para este comité es que sean, entre otros, los miembros del propio Comité de Educación para el Trabajo, elegido como culminación de la fase anterior de promoción, quienes asuman

esta responsabilidad de conducir la investigación comunal. El agente externo se convierte en adelante en asesor orgánico de la comunidad y facilitador, en primer lugar, de la acción de los miembros del CIC.

* La *segunda etapa* de esta fase es la del **diseño de la investigación**. Este diseño se realiza en sucesivas sesiones de trabajo (talleres) en las que los participantes reciben una primera capacitación sobre los pasos que han de seguir para que la actividad investigativa se realice como un proceso secuencial ordenado. La capacitación sirve, al mismo tiempo, para que ellos definan:

- a) *la pregunta inicial o la formulación del problema;*
- b) *el enunciado de lo que se piensa encontrar en la búsqueda, equivalente a la formulación de hipótesis a partir de los saberes existentes en la propia comunidad;*
- c) *la identificación de los elementos acerca de los cuales se necesita recolectar información o la definición de variables;*
- d) *la identificación de las fuentes de información, es decir, de las personas conocedoras de cada aspecto dentro de la comunidad;*
- e) *la selección de los instrumentos mediante los cuales se va a recolectar la información (observación, consultas, entrevistas, etc.);*
- f) *la determinación de las técnicas utilizables para la **elaboración, ordenamiento y procesamiento de los datos, una vez recogida la información;***
- g) *la definición de los elementos teóricos en los cuales se va a basar el análisis y la interpretación de los datos.*

* La *tercera etapa* es la **recolección de la información** que ha de servir de insumo para la investigación, es decir, el estudio de la misma comunidad a través de los saberes dispersos entre los comunitarios, conducido por los miembros del Comité, con la asesoría continuada de los educadores en calidad de asesores.

Como se trata de recoger información para convertirla en datos, el primer aporte de los miembros del Comité, es el de sus propios conocimientos que comienzan a ordenar y complementar en equipo; el segundo

es el de recoger otros saberes presentes en la comunidad y dispersos entre los miembros de la misma; el tercero es el de inducir a otros comunitarios, mediante el intercambio de información y puntos de vista, a integrarse en el proceso investigativo.

En esta etapa, los miembros del Comité comienzan a dar solos sus primeros pasos, puesto que son ellos quienes se dirigen a los demás miembros de la comunidad, asumiendo así directamente su papel de recolectores de información. El agente externo los acompaña en las jornadas intermedias de capacitación y realimentación y, eventualmente, en las visitas y reuniones con otros comunitarios.

* La *cuarta etapa* es la de **procesamiento, análisis e interpretación** de la información recogida, que permita convertirla en datos ordenables, clasificables e interpretables. Esta primera interpretación es luego compartida con la comunidad a través de un proceso que ha sido denominado de divulgación, pero este no sólo se informa sino que se intercambian puntos de vista a fin de lograr una interpretación propia por la comunidad y no sólo por los líderes.

Los integrantes del equipo conductor se involucran, por una parte, en el pensamiento científico al intentar una primera interpretación más allá de los simples datos, asesorados en este trabajo por los educadores o agentes externos. Además, asesoran a su vez a los demás comunitarios participantes en la producción de conocimiento científico, mediante un intercambio de puntos de vista que los lleve a descubrir la realidad más profunda de los fenómenos recolectados en el estudio.

* La *quinta etapa* de esta segunda fase es la de **problematización**. Tanto la recolección de la información, como el análisis, incluyen un relevamiento de los principales problemas de la comunidad y su clasificación, tanto por áreas como por orden de importancia, de modo que la teoría final conlleve a un verdadero planteamiento crítico de la **problemática comunitaria**. El análisis de la viabilidad de eventuales soluciones, sugeridas en respuesta a los problemas, servirá de base para la fase que sigue a la Investigación Comunal Participativa, es decir, la Planificación del Desarrollo Comunal.

Es aquí en donde se hace más claro el papel protagónico de la comunidad. Primero a través de sus representantes en el Comité, y luego directamente, al comenzar a asumir su propia problemática e intentar darle respuestas.

* La *última etapa* de esta fase consiste en la redacción de los resultados

de la investigación, convertidos en una **Monografía de la Comunidad**, en la cual se describen los diferentes aspectos de la realidad local, se plantean y ordenan los problemas, y se ofrecen posibles soluciones. Estos problemas deben ser conocidos por todos y servir a la misma comunidad, como base e insumos para futuras actividades.

En principio, esta es una responsabilidad propia del Comité, con la cooperación de los miembros más conocedores de la comunidad. Sin embargo, en algunas ocasiones, se hace necesario el acompañamiento y colaboración del educador externo para su elaboración.

2.3 Productos de esta fase

Queda iniciado un proceso permanente de participación comunitaria, los miembros de la comunidad adquieren capacitación para un conocimiento más científico de su realidad y adquieren una nueva visión de su situación. La monografía, escrita por ellos mismos, contiene una visión ordenada y priorizada de sus problemas y se intentan unas primeras respuestas para la solucionarlos.

3. Tercera fase: Planificación del Desarrollo Comunal

3.1 Significado de esta fase

Los resultados de la investigación comunal constituyen un insumo básico para la Planificación del Desarrollo de la Comunidad, que es el tema al que se refiere esta tercera fase. Planificar el desarrollo de la comunidad participante en el proceso de la Educación para el Trabajo, equivale a trazar el camino entre la realidad existente, reconocida mediante la Investigación Local, y la realidad a construir de acuerdo con las aspiraciones y expectativas que sus miembros definan como posibles, e incluye un conjunto ordenado de pasos y acciones específicas que deberán ser emprendidas en momentos sucesivos para mejorar la situación individual y colectiva.

La planificación del desarrollo comunal adquiere una importancia vital en la metodología de la Educación para el Trabajo, ya que constituye un medio imprescindible para dar coherencia a las acciones que la comunidad habrá de emprender para llevar adelante el proceso de participación en su propio desarrollo. De hecho, esta planificación ocupa un lugar destacado como momento educativo, ya que su ejercicio permite a los miembros de la comunidad desarrollar sus conocimientos y destrezas para to-

mar decisiones ante la necesidad de resolver sus problemas con una escasa disponibilidad de recursos.

De la misma forma que todo el proceso metodológico, la planificación del desarrollo comunal es eminentemente participativa. Este carácter confiere a la planificación indudables ventajas:

- a) La vivencia de la situación que conforma la realidad histórica, cultural, social y económica de la comunidad, otorga a sus integrantes, que serán participantes y beneficiarios de un plan de acción, un mejor conocimiento de los problemas que les afectan y una valoración sentida de las prioridades de solución que demandan esos problemas. Estos aspectos son de difícil percepción para los agentes externos.
- b) Por otra parte, hay que considerar el hecho de que la comunidad ha asimilado toda una experiencia ancestral respecto a los procesos de producción y utilización de los recursos de su entorno físico (natural). Cualquier plan de acción adoptado en conjunto con la comunidad requerirá del concurso de esas experiencias y, aunque haya aportes de tecnología y asesoría técnica externas, éstos serán siempre insuficientes si no van acompañados de la experiencia acumulada por la propia comunidad.
- c) Asimismo, es fácilmente demostrable que la participación de la comunidad en la formulación de un plan de acción, estimulará su comprensión y su apoyo al esfuerzo foráneo que se incorpora al desarrollo local, y que esta comprensión y apoyo se traducirán en aportes de todo tipo de recursos de la propia comunidad para conjugarlos con los recursos externos.
- d) También se debe destacar el hecho de que la participación de la comunidad en el proceso de planificación de su desarrollo, facilita la toma de conciencia de su realidad y la compromete a actuar frente a esa realidad para transformarla positivamente. Es, en síntesis, un hecho educativo.

La elaboración del Plan de Desarrollo Comunal debe responder a la formación de una persona, hombre o mujer, capaz de dar respuesta efectiva al cambio de comportamiento de los diferentes grupos sociales a nivel de la comunidad e incorporarlos a un proceso efectivo de desarrollo comunitario, es decir, incorporarlos a un proceso educativo eficaz, para que sean capaces de aplicar una teoría del conocimiento, ya que la acción educativa como tal, es un proceso de creación y recreación perma-

nente de conocimientos.

La experiencia demuestra que la elaboración del Plan de Desarrollo Comunal suele verse limitada, a nivel de la comunidad, por el hecho de que en la comunidad existen intereses contradictorios, que no siempre están planteados de manera explícita, e intereses de algunos "grupos de poder" que no siempre representan los intereses de toda la comunidad.

Por esta razón, además de buscar incorporar el mayor número posible de comunitarios, es necesario enfocar el proceso de planificación del desarrollo comunal dentro de un marco de desarrollo sostenible, que permita llegar a realizar acciones comunitarias en cuatro dimensiones:

** Sostenibilidad económica*

La elección de una determinada solución a los problemas comunales identificados durante el proceso de Investigación Participativa Comunal, debe ser orientada al mejoramiento de las capacidades productivas de los grupos e individuos.

** Sostenibilidad técnica*

Las posibles soluciones para los problemas comunales deben facilitar la apropiación de técnicas y de capacidades de generar innovaciones tecnológicas que estén de acuerdo a las características de su entorno físico, que les permita hacer un mejor uso de los recursos propios y de los recursos facilitados por otras organizaciones e instituciones que apoyan el desarrollo a nivel de la comunidad.

** Sostenibilidad ecológica*

Las actividades que se van a realizar deben prever el aprovechamiento de los recursos de manera racional, logrando un equilibrio entre los recursos de las generaciones de hoy y los de las generaciones futuras.

** Sostenibilidad social*

Cada acción que se defina en el Plan de Desarrollo Comunal, debe conllevar acciones orientadas a la adquisición de un amplio concepto de democracia, dando participación igualitaria a la mujer y al hombre en la toma de decisiones y en el respeto de su propia cultura.

El proceso metodológico de la Educación para el Trabajo, y muy especial-

mente el proceso de formulación del Plan de Desarrollo Comunal, deben buscar el equilibrio entre las necesidades y las aspiraciones de los pobladores, tomando en consideración el límite entre lo ideal y lo posible. Esto llevará, en otras palabras, a la búsqueda de un equilibrio entre la realidad comunal y la comunidad ideal o soñada.

El Plan de Desarrollo Comunal incluye las acciones educativas productivas y sociales, que dan respuesta a los problemas, intereses y necesidades grupales, sectoriales, e inclusive a las necesidades individuales, siempre y cuando éstas sean canalizadas de forma organizada.

En este sentido, el Plan de Desarrollo Comunal es un punto de partida para cada acción educativa, productiva y social de la comunidad y es alrededor de éste donde la comunidad se organiza para analizar, proponer y realizar actividades o acciones encaminadas al desarrollo comunal, utilizando como instrumento la Educación para el Trabajo. Desde este punto de vista, el Plan de Desarrollo Comunal, sirve a la comunidad para:

- *tener una primera aproximación ordenada a la problemática, y una priorización para el abordaje de soluciones;*
- *tener un plan de trabajo que le permita visualizar las acciones comunales a realizar para mejorar su nivel de vida;*
- *contar con un instrumento de consulta que sirva de punto de partida a las instituciones y/o organizaciones que apoyan el desarrollo comunal;*
- *hacer uso del plan, de manera que pueda servir de material didáctico en el proceso de Educación para el Trabajo.*

3.2 Proceso metodológico de esta fase

A continuación se detallan las etapas o pasos orientados a la apropiación por los participantes del método de conducción y de ejecución del proceso de planificación.

* La *primera etapa* es dar continuidad a la formación de los miembros del Comité de Educación para el Trabajo y, a través de ellos, a la comunidad. La actividad debe iniciarse con una capacitación básica del educador acerca del proceso y del método a emplear en el trabajo en la comu-

idad, convirtiéndose en un facilitador del proceso, a fin de que el Plan de Desarrollo Comunal sea un producto de los comunitarios.

Adquiridas estas habilidades, el educador debe iniciar el proceso educativo de los miembros del Comité para garantizar la apropiación de conocimientos, habilidades y destrezas por parte de estos líderes comunitarios, orientando sus acciones educativas en dos sentidos:

- *Capacitación en salón: para que conozcan mediante ejercicios prácticos qué es la planificación, para qué les sirve y los pasos que tienen que seguir.*
- *Capacitación sobre el terreno: la confrontación de la teoría con su propia realidad puede crear algunas dificultades a los comunitarios, por lo que el educador debe estar presto a orientarlos, mejorando así la ejecución del proceso.*

* La *segunda etapa* es el análisis de los insumos para la planificación, lo que implica la identificación de los problemas descritos en la Monografía de la Comunidad; la priorización de estos problemas basándose en su grado de gravedad y urgencia, el análisis de sus causas y la búsqueda de soluciones posibles.

* La *tercera etapa* consiste en la elaboración del Plan de Desarrollo Comunal, actividad que es desarrollada por el Comité, con la participación de los líderes comunitarios de las diferentes organizaciones y sectores. La participación debe ampliarse buscando involucrar a un mayor número de hombres y mujeres, de tal manera que el plan diseñado recoja en la forma más completa posible los intereses y las aspiraciones de la comunidad.

* Una vez elaborado el Plan de Desarrollo Comunal, se entra en la *cuarta etapa* de esta fase que consiste en la socialización del plan definido. Esto significa que se debe lograr una amplia divulgación del mismo y una interiorización de sus objetivos, medios, estrategias y acciones, de tal modo que se produzca un fuerte compromiso con las responsabilidades que los miembros de la comunidad asumen en la ejecución del plan.

* La *última etapa* de la fase es la Administración del Plan de Desarrollo Comunal. Administrar un plan es conducir, orientar, controlar y evaluar su desarrollo para lograr los objetivos que le dieron origen. En el caso de la metodología de la Educación para el Trabajo corresponde esta adminis-

tración al Comité de Educación para el Trabajo, con apoyo del educador institucional. En este sentido les corresponde: a) concertar las acciones de las instituciones públicas y privadas; b) gestionar, ante las instituciones del Estado, aquellas acciones que les corresponde realizar en la comunidad, y c) distribuir las responsabilidades de desarrollo entre los diferentes miembros de la comunidad o del grupo.

3.3 Producto de esta fase

El producto específico de esta fase del proceso metodológico es un **Plan de Desarrollo Comunal**, que sirve para:

- *priorizar los problemas y formular las soluciones posibles;*
- *disponer de un instrumento que permita a los miembros de la comunidad visualizar la forma de abordar las soluciones que conduzcan a un mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la vida;*
- *contar con un documento que pueda ser presentado a las entidades públicas y privadas que apoyan el desarrollo de las comunidades;*
- *fuentes de información para la ejecución de la Educación para el Trabajo.*

En este sentido, este plan actúa como elemento orientador en los próximos pasos de la comunidad en la continuación del proceso educativo. Incluye también este producto, una adecuada socialización del **plan diseñado**, de modo que los miembros de la comunidad adquieran conciencia sobre sus contenidos.

4. Cuarta fase: Organización para el Desarrollo

4.1 Significado de esta fase

La organización para el desarrollo comunal incluye las acciones educativas y sociales que den respuesta a los problemas, intereses y necesidades grupales, sectoriales e incluso a las necesidades individuales, siempre y cuando sean canalizadas en forma organizada.

En consecuencia la organización de los grupos tendrá siempre como referencia el Plan de Desarrollo Comunal, el cual constituye el punto de partida para cada acción educativa, productiva y social de la comunidad. Y es alrededor de él que ésta se organiza para analizar y proponer actividades encaminadas al desarrollo comunitario en el marco de la Educación para el Trabajo.

La organización para el desarrollo de la comunidad se inicia con el agru-

pamiento de los miembros de la comunidad que se han integrado en el proceso educativo, teniendo como referencia sus propios intereses y motivaciones.

Dos tipos de grupos básicos constituyen la alternativa que se presenta a los miembros de la comunidad para canalizar sus intereses: los grupos interesados en las actividades productivas y los grupos motivados por las acciones sociales.

Los grupos productivos, como su nombre indica, son aquellos que se organizan para desarrollar actividades de transformación de bienes y servicios, mientras que los grupos sociales son los que se organizan en torno a la ejecución de obras de carácter social, con la intención de adquirir destrezas manuales o de gestión. No obstante, la prioridad de la Educación para el Trabajo siempre se orientará preferentemente hacia el trabajo productivo que genere ingresos para mejorar la situación socioeconómica de las respectivas comunidades.

Durante esta fase los grupos se integran para continuar el proceso educativo, incluidos aquellos que siendo preexistentes se vinculan al modelo metodológico de la Educación para el Trabajo, con el objeto de desarrollar esfuerzos para el fortalecimiento de su respectiva organización, por medio de la elaboración de posibles estrategias viables que conduzcan a los grupos a emprender actividades productivas o sociales.

Es importante tener en cuenta que en el momento de operacionalizar el tratamiento de los grupos, se encontrarán grupos con ideas bastante claras sobre sus intereses y otros que será necesario asesorar para conocer sus intereses y en la búsqueda de posibles soluciones para sus problemas.

En este sentido es importante despertar en los participantes el compromiso por la solución de los problemas comunitarios; que entiendan claramente el carácter formativo del proceso de la Educación para el Trabajo; que puedan definir las ideas para resolver sus problemas; que alcancen mayor sentido de unidad para encarar los problemas más fáciles de resolver; que desarrollen el sentido de organización y pertenencia comunal.

4.2 Proceso metodológico a seguir para grupos con orientación

empresarial o social

Para fines didácticos, este proceso metodológico se presenta en etapas, que son válidas tanto para grupos con intencionalidad productiva como para grupos con intencionalidad social, con las lógicas variaciones que surgen de las características propias de cada grupo. Es factible que en este camino, dependiendo de los intereses de los participantes o de sus agrupaciones, pueda iniciarse el proceso por cualquiera de esas etapas. La condición es, más bien, que se tome como conducta de actuación el estudio de la situación, la planificación de acciones y el énfasis en la satisfacción de necesidades educativas y, finalmente, que los participantes cuenten con la capacidad necesaria para conducir con autonomía sus proyectos y su proceso de desarrollo.

Cada comunidad tiene sus propias formas organizativas, las cuales algunas veces han sido introducidas, pero en todo caso debe considerarse la existencia de grupos a la llegada del programa de Educación para el Trabajo. Estos, por el mayor tiempo de estar organizados, tienen experiencia previa, además de poseer mayores capacidades y habilidades para la ejecución de sus actividades. Por todo ello, su tratamiento es diferente al de los grupos que nacen del proceso de Educación para el Trabajo, considerando que sus expectativas en cuanto al desarrollo pueden ser mayores.

Primera etapa: taller de organización

El proceso se inicia con la realización de un taller de organización para los grupos participantes, que se desarrolla como un instrumento educativo que permite reflexionar, crear conciencia crítica y generar en los participantes capacidad para trabajar de forma organizada, todo con el fin de sacar adelante la empresa del desarrollo.

El taller, cuya duración podría ser de unos cuatro días, debe contar con los siguientes pasos:

Primer paso:

Del primero al tercer día deben desarrollarse los contenidos de un programa de capacitación en Organización, teniendo los siguientes temas educativos:

- *Orígenes de la organización del trabajo*
- *Comportamiento en la organización de los estratos sociales emergentes*
- *Los grados de conciencia*

- *Los tipos de organización*
- *Amenazas internas y externas de la organización*
- *Elementos fundamentales de una empresa asociativa*
- *Mecanismos e instrumentos para corregir y evitar los vicios organizativos.*

Segundo paso:

Como parte de los contenidos del taller, el cuarto día se realiza un trabajo vivencial. Este es un momento educativo importante en el cual el grupo manifiesta y reconoce su comportamiento en la organización, reflexiona sobre él y discute sobre las medidas para corregirlo.

Durante esta etapa del taller, por la generación de conciencia sobre la problemática comunal a partir de la discusión del Plan de Desarrollo Comunal, es importante que se seleccione y ejecute un proyecto productivo o social. En general, sirve como incentivo para el involucramiento de toda la población (la representada, sin distingos de ocupación o interés particular) en la solución de los problemas comunales.

Esta etapa debe ser cerrada con una reunión plenaria que evalúe el comportamiento de los coordinadores de la actividad y de los participantes en general, señalando aquellos comportamientos indeseables para el buen funcionamiento de las organizaciones y buscando alcanzar un compromiso moral e individual para corregirlos durante la participación en sus respectivos grupos.

Tercer paso:

Se sabe muy bien que aun antes de ingresar en el taller ya existe una identificación entre los participantes y, en la mayoría de los casos, hay entendimiento previo para organizarse. Este es aun más evidente en grupos con vida organizada anterior, ya sea porque pertenecen al movimiento cooperativo o porque son grupos del sector reformado.

Los grupos preexistentes simplemente tendrán que llegar al acuerdo de cuándo se reunirán para continuar el proceso organizativo. Para los que a partir de este momento tendrán vida organizada, el educador deberá orientar a los grupos de interés recién constituidos sobre los siguientes criterios para organizarse:

- *Cercanía geográfica del trabajo o domicilio*
- *Consideración de la familia como eje organizativo*
- *Estabilidad en el domicilio*

- *Tamaño del grupo en función de la actividad*
- *Conformación de grupos según sexo o mixtos, de una manera complementaria a la actividad*
- *Definición de una mínima estructura organizativa.*

En este sentido es importante despertar en los grupos el compromiso por la solución de sus problemas comunitarios; que entiendan claramente el carácter formativo del proceso de la Educación para el Trabajo; que puedan definir las ideas para resolver sus problemas; que alcancen mayor sentido de unidad para encarar los problemas más fáciles de resolver; que desarrollen el sentido de organización y pertenencia comunal.

Al finalizar este paso se habrán conformado los grupos, contarán con una estructura interna mínima y fijarán compromisos para seguir el proceso organizativo.

Segunda etapa: elaboración del "perfil de entrada" de los participantes

Esta etapa tiene el propósito de estudiar la viabilidad de la organización a partir de la identificación del perfil de entrada de los integrantes del grupo. Esta información servirá de insumo para la determinación de la viabilidad económica y social de la posible actividad principal del grupo, según las capacidades detectadas mediante este estudio. Además, para la institución es de suma importancia contar con información precisa sobre la situación de entrada de los participantes. De esa manera se puede ir haciendo una valoración del mejoramiento de sus condiciones de vida a partir o en función de la intervención institucional.

Un primer momento educativo se presenta cuando cada participante "socializa" información acerca de sí mismo y comunica sus datos personales, sus conocimientos, habilidades y expectativas.

Esta es una tarea de descubrimiento de las aptitudes, niveles educativos, ocupacionales y de capacitación que cada uno maneja, lo cual podría ayudar a definir los roles a jugar por cada participante en la estructuración definitiva del grupo y en su proceso de consolidación. Sirve además para la identificación de los conocimientos y habilidades específicas sobre la posible actividad productiva o social a que se dedicará el grupo.

En el caso de grupos de interés por la alfabetización se deberá realizar

esta segunda etapa educativa, con las personas interesadas, alrededor de este tema.

Tercera etapa: estudio de proyectos posibles

Teniendo como insumo esencial el Plan de Desarrollo Comunal y las capacidades del grupo según el perfil de entrada de sus miembros, cada grupo participante de interés se reúne para estudiar más a fondo el problema que pretende atender o resolver. El análisis puede durar una o varias sesiones, dependiendo de la complejidad de las posibles ideas de proyecto y de si se cuenta con la información necesaria para hacerlo de forma completa. El análisis debe ser conducido por la directiva del grupo (aunque sea provisional) asesorada por el educador y otros técnicos o personas invitadas entendidas en la materia.

El análisis de las proposiciones incluye el plan de inversiones para las mismas y es un paso adelante en la elaboración del perfil del proyecto.

Una vez que el grupo de interés ha seleccionado sus soluciones posibles, éstas deben ser sometidas a un rápido y sencillo análisis de viabilidad que contribuya a visualizar la mejor manera para ejecutar. Es importante resaltar que, en esta etapa, el educador debe confrontar esas soluciones posibles con los criterios y procedimientos propios para la ejecución de actividades socioeconómicas.

Cuarta etapa: selección del proyecto específico a ejecutar por el grupo

Esta etapa consiste en la realización de una o más sesiones educativas en las cuales los miembros del grupo, teniendo como base los antecedentes proporcionados por el análisis de las ventajas y desventajas de posibles ideas de proyecto, y tomando en cuenta sus propias capacidades y recursos identificados en su perfil de entrada, toman una decisión sobre el proyecto específico a ejecutar. Esta identificación de la idea de proyecto a realizar incluye una breve descripción general de sus características (actividad, objetivos, recursos disponibles y a requerir, necesidades de capacitación), teniendo en cuenta que una descripción final de la idea de proyecto se hará en la siguiente fase de "ejecución de proyectos productivos o sociales".

4.3 Productos de esta fase

El resultado de esta fase corresponde a la constitución de los grupos que se dedicarán a las actividades productivas o los grupos que se dedicarán a las acciones sociales, debidamente organizados y con las ideas preliminares claras sobre los temas a los cuales se dedicarán.

5. Quinta fase: Ejecución de Proyectos Productivos y Sociales

5.1 Significado de esta fase

Los proyectos constituyen el eje central de la Educación para el Trabajo, lo cual significa que en cada proyecto, tanto de producción como social, deben integrarse las actividades de educación instrumental y ocupacional, teniendo como referencia las características específicas y situación de los miembros que integran el respectivo proyecto.

En este contexto, tanto la educación instrumental como ocupacional cumplen con la función de aportar los elementos de apoyo necesarios para el proceso de organización e integración del grupo productivo, y para el desarrollo eficiente de las tareas de diagnóstico, programación específica, ejecución de las actividades productivas, de crédito y comercialización, como asimismo la capacidad de gestión empresarial, además de aportar los elementos indispensables para introducir en estos grupos la visión de género y protección ambiental.

Se estima que en la medida en que los proyectos son concebidos, diseñados y ejecutados por el grupo, son considerados como un instrumento apropiado para que los participantes adquieran y afiancen en la práctica los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio exitoso de la actividad productiva, a la vez que desarrollen hábitos y actitudes positivas hacia el trabajo organizado y el desarrollo en general.

En correspondencia con lo señalado, la ejecución de proyectos produce una intensificación del aporte de los componentes de educación instrumental y educación ocupacional. Por medio de la educación instrumental se desarrolla la capacidad de lecto-escritura de los miembros analfabetos del grupo, aglutinados en forma de círculos de alfabetización, mientras que la educación ocupacional aporta la capacitación ocupacional del grupo en los temas de la organización, las técnicas productivas y la capacidad de gestión empresarial. Se parte de la base que el ejercicio continuado del trabajo en forma organizada y planificada, alrededor del

cual se articulan los componentes de educación instrumental y ocupacional, permite a los grupos y a sus integrantes adquirir la capacidad suficiente para desembocar en unidades productivas permanentes y con progresiva capacidad de visión empresarial.

***Tipos de proyectos productivos**

En el marco de esta metodología de Educación para el Trabajo se utilizan o distinguen dos tipos de proyectos productivos:

a) Proyectos de Capacitación Productiva: corresponden a iniciativas productivas desarrolladas por grupos que comienzan a iniciarse en la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes productivas y de gestión empresarial.

b) Proyectos Productivos propiamente tales: son iniciativas de producción desarrolladas por grupos que ya superaron la fase de capacitación productiva, que tienen una clara orientación hacia el logro de la rentabilidad económica y buscan consolidarse como unidades empresariales permanentes.

Otros detalles sobre las características específicas y funcionalidad de estos dos tipos de proyectos se encuentran en el capítulo V.

5.2 Proceso metodológico para definir, financiar y ejecutar proyectos de capacitación productiva y proyectos productivos

Se trata de definir un itinerario lógico para diseñar los proyectos, el cual normalmente sigue las etapas siguientes:

*** Primera etapa: organización del grupo que desarrollará el proyecto**

Esta etapa comienza en la fase anterior, de organización socioempresarial, de la metodología de Educación para el Trabajo. En esta etapa debe quedar constituida la organización formal del grupo. Se recomienda nombrar un Presidente o Coordinador, un Secretario, un Tesorero y un Fiscal. Así como también elaborar un breve reglamento sobre el funcionamiento del grupo, las responsabilidades y atribuciones de sus miembros, de modo que se permita la adecuada operatividad durante el desarrollo de las actividades educativas y productivas.

Una tarea muy importante de esta etapa es la designación definitiva de

los miembros del grupo que asumirán los papeles de educadores locales ocupacionales e instrumentales.

** Segunda etapa: identificación de la idea o perfil del proyecto*

Esta etapa es válida tanto para un proyecto de capacitación productiva como para un proyecto productivo, propiamente tal. Normalmente se realiza con la asistencia de un educador externo y tiene como fin dar respuestas a los aspectos que se indican a continuación:

- 1) *quiénes integran el grupo y cuál es su perfil;*
- 2) *cuál es el contenido considerado en el proyecto, su objetivo, y metas a alcanzar;*
- 3) *cuáles son las principales tareas a considerar en el ciclo productivo y su calendarización;*
- 4) *cuál será el mercado para los productos generados por el grupo;*
- 5) *cuáles son las necesidades de inversión y su costo;*
- 6) *cuáles serán los ingresos del proyecto,*
- 7) *cómo se asegura la protección del medio ambiente (ecológico);*
- 8) *cómo se financiarán los costos del proyecto y cuáles serán los aportes de los miembros del grupo u otras entidades de desarrollo local;*
- 9) *qué garantías ofrece el grupo para sustentar créditos.*

** Tercera etapa: estudio de factibilidad del proyecto*

Para este estudio de factibilidad se puede recurrir al uso de algún método o técnica de los muchos existentes y su elaboración se puede realizar basándose en algún formato preestablecido. Normalmente requiere la asistencia de un educador externo o institucional, el cual se ocupa de su adecuada formulación y viabilidad económica.

** Cuarta etapa: capacitación previa al crédito*

Esta capacitación permite informar a los dirigentes y miembros del grupo sobre la forma de obtener y utilizar adecuadamente las posibles líneas de crédito. Específicamente, se trata de obtener que los participantes conozcan los tipos y las condiciones de los créditos contemplados en el proyecto de Educación para el Trabajo, que identifiquen las fuentes, características y obligaciones implicadas en la línea de créditos solicitada por el grupo para el financiamiento de su proyecto, y que aprendan a identificar las previsiones necesarias para disminuir los riesgos en el

uso del crédito y a controlar su uso.

** Quinta etapa: solicitud, análisis y aprobación del crédito*

Corresponde en esta quinta etapa presentar la adecuada solicitud de crédito a las fuentes pertinentes, su aprobación y utilización conforme al acuerdo que se suscriba sobre esta gestión.

** Sexta etapa: inicio de la ejecución del proyecto*

Se considera que la ejecución de un proyecto, sea de capacitación productiva o proyecto productivo, se inicia oficialmente en el instante en que se hace efectivo el primer desembolso o el desembolso total del crédito, según sea la situación convenida.

** Séptima etapa: seguimiento y ajustes del proyecto basándose en la capacitación y la asistencia técnica*

A lo largo del proyecto se desarrolla un proceso de seguimiento y ajuste, por medio del cual el educador institucional desarrolla actividades de capacitación y asistencia técnica, con la finalidad de alcanzar los objetivos educativos y productivos que ha establecido el proyecto. Durante esta etapa el educador deberá realizar varias tareas de seguimiento y retroinformación. A modo de ejemplo se mencionan las siguientes:

a) Que se efectúen las actividades de educación ocupacional y educación instrumental que ha programado el diseño curricular en apoyo de la ejecución de los proyectos de capacitación productiva y de los proyectos productivos;

b) Que se realicen las tareas de asistencia técnica, en el predio (y edificios, talleres, etc.) o el lugar de producción, que sean necesarias para la eficiente ejecución del proyecto;

c) Que los educadores locales cumplan sus funciones y tareas específicas, según el área que les corresponda.

** Octava etapa: evaluación final, al término del ciclo del proyecto*

Obviamente, el ciclo de un proyecto concluye con su evaluación final. El propósito de esta evaluación final es medir o valorar hasta qué punto se han logrado los objetivos educativos y productivos del proyecto y, como

producto de esas conclusiones, determinar si el grupo que lo ha desarrollado está en condiciones de acceder al nivel superior, dentro del proceso gradual del método de la Educación para el Trabajo. Esto significa, en el caso de un proyecto de capacitación productiva, determinar si el grupo está en condiciones de acceder a la condición de participante en los proyectos productivos, que tienen líneas más amplias de crédito, aunque en condiciones un poco más exigentes, y en el caso de un grupo que ha ejecutado un proyecto productivo, determinar si el grupo ha alcanzado las características que le permiten acceder a la condición de autogestión productiva, con lo cual se consideraría terminado el proceso de apoyo de parte del proyecto de Educación para el Trabajo.

Las ideas presentadas en este proceso corresponden a las más substantivas y, por consiguiente, no excluyen que tanto los educadores como los miembros de los grupos puedan introducir aportes que contribuyan a la ejecución de los proyectos productivos.

5.3 Proceso metodológico para la elaboración y ejecución de proyectos sociales

El camino a seguir en la concepción, ejecución y conclusión de un proyecto social es bastante más sencillo que la ruta que sigue un proyecto productivo. Esta simplicidad es consecuente con la situación de debilidad con que nacen los grupos que desarrollan este tipo de proyectos, con la visión temporal con que muchos de ellos se ejecutan, y con el tipo de objetivos educativos con el que se conciben. A continuación se describen las etapas que siguen estos grupos.

** Primera etapa: organización del grupo social*

La organización (formación) de un grupo social se remonta a la primera etapa de la fase de "Organización para el Desarrollo". Tal como ha sido definido, en esa primera etapa, después de haber participado la comunidad en la elaboración de su Plan de Desarrollo, sus miembros se organizan en grupos de interés, teniendo como orientación las soluciones previstas en el Plan para mejorar las condiciones del desarrollo local. Algunos de ellos se organizan sobre la base de fines educativos que corresponden a las características de un grupo social.

Las tareas de organización del grupo son variables según se trate de un grupo de reciente organización o que ya existía desde antes (ver proceso metodológico de la fase de Organización para el Desarrollo).

** Segunda etapa: identificación del perfil del proyecto social*

Identificada la solución que será desarrollada mediante la ejecución de un proyecto social, el grupo, con el apoyo del educador institucional con el cual trabaja, describe en términos concretos el perfil de ese proyecto. La descripción se basa en los siguientes aspectos principales:

- *perfil de los miembros del grupo;*
- *descripción de la actividad a realizar;*
- *objetivo y aprendizajes que se alcanzarán con sus metas y plazos establecidos;*
- *resultados que generará el proyecto;*
- *insumos e inversiones necesarias para llevarlo a cabo;*
- *componente de crédito o fondo no reembolsable, si procede;*
- *plan de capacitación a desarrollar.*

** Tercera etapa: presentación, análisis y aprobación del proyecto social*

Diseñado el proyecto conforme a algún modelo predeterminado y habiendo agregado el correspondiente plan de capacitación, éste es enviado a la instancia pertinente para su revisión y aprobación. Los criterios principales que son tenidos en cuenta para la aprobación de un proyecto social son:

- a) el carácter educativo que tiene el proyecto a ejecutar;
- b) el grado de inserción del proyecto social en la dinámica del proceso metodológico de la Educación para el Trabajo;
- c) el grado de continuidad del grupo o de sus integrantes en acciones educativas posteriores a la terminación del proyecto. Desde este punto de vista, se privilegian los proyectos que inciden en la integración de los miembros del grupo en actividades productivas (grupos productivos);
- d) el grado de fortalecimiento que la realización del proyecto significará para el nivel de organización del grupo que lo ejecute;
- e) La capacidad de gestión que el proyecto desarrolle dentro de los miembros del grupo, con miras hacia la ejecución de otros proyectos comunitarios vinculados al desarrollo local.

** Cuarta etapa: ejecución del proyecto social*

El proyecto se ejecuta con apoyo del educador institucional y los educadores locales, siguiendo los lineamientos contenidos en el perfil de su respectivo diseño. Dada la importancia que adquiere el proceso de capacitación en este tipo de proyectos es importante tener presente los aspectos siguientes:

- *que se desarrollen normalmente las actividades de educación ocupacional e instrumental que fueron definidas específicamente para apoyar la ejecución del proyecto social;*
- *que se proporcionen otros apoyos educativos o técnicos que sean necesarios para alcanzar los objetivos del proyecto social;*
- *que se pongan a disposición del grupo los recursos materiales y didácticos necesarios para la ejecución de las tareas contempladas en el proyecto.*

** Quinta etapa: evaluación al término del proyecto social*

Esta evaluación, con la cual culmina el proceso permanente de evaluación y retroalimentación del proyecto social, es realizada por parte del grupo y el educador que estuvo a cargo de apoyarlo. Para efectuar esta actividad se deberán tener en cuenta los aspectos siguientes:

- *evolución del grupo, especialmente en relación con su comportamiento, su permanencia, su organización y la capacidad de sus integrantes para gerenciar futuras actividades sociales;*
- *medir el grado de cumplimiento de los objetivos educativos propuestos en el diseño del proyecto;*
- *medir la cantidad y calidad del resultado obtenido mediante el trabajo del grupo;*
- *examinar las posibles alternativas para la continuación del desarrollo del grupo.*

** Sexta etapa: decisión sobre el futuro del grupo*

Una vez evaluado y concluido el proyecto social, el grupo tiene que adoptar la decisión sobre su futuro inmediato. Aquí puede darse una alternativa a considerar: la disolución del grupo o su continuación mediante la ejecución de nuevas actividades educativas.

Sin embargo, y como ya se ha adelantado, la metodología de Educación

para el Trabajo considera los proyectos sociales como algo temporal y que no constituyen el eje central de esta modalidad educativa. Por lo tanto, los proyectos sociales corresponden a situaciones excepcionales, dando siempre prioridad a la existencia de grupos y proyectos que se orienten preferentemente al trabajo productivo.

5.4 Productos de esta fase

El producto más importante de esta fase es la existencia de grupos que, por medio del trabajo productivo o social, han desarrollado en sus miembros la fortaleza organizativa, la capacidad para el manejo de la lecto-escritura, conocimientos y destrezas para el manejo de las técnicas de producción, y la capacidad de gestión empresarial necesaria para el manejo de su actividad productiva de bienes o servicios.

6. Sexta fase: Consolidación e Integración Empresarial

6.1 Significado de esta fase

Esta última fase del proceso metodológico busca reforzar y dar durabilidad y permanencia a los grupos participantes en el proceso educativo, en busca de su plena autogestión.

Lo anterior exige continuar el esfuerzo de educación instrumental, con el objetivo de afianzar la capacidad de lecto-escritura de los miembros del grupo, y añadiendo nuevas capacidades en materia de cálculos básicos y formación humana. Esto implica asimismo, desde el punto de vista de la educación ocupacional, desarrollar con los grupos un proceso de formación profesional continua, según las necesidades específicas que vayan surgiendo en ellos, en las áreas productivas, en la gestión, en la administración de los recursos y en la comercialización de los productos, entre otros aspectos.

Una tarea muy importante en esta última fase es la integración de los grupos participantes en la Educación para el Trabajo en organizaciones de segundo nivel, partiendo del hecho de que la organización de productores de este sector es fundamental para el logro de diversos objetivos de desarrollo, tanto económicos y técnicos, como sociales y culturales.

Específicamente es importante la integración de los grupos en organizaciones de segundo nivel para consolidar la capacidad de los grupos asociados en aspectos tales como:

- *acceso a mercados más ventajosos;*

- *obtención de líneas de crédito;*
- *capacitación en tecnologías más rentables;*
- *gestión de servicios económicos (entre otros sus ventajas).*

En síntesis, se trata de lograr la durabilidad de la metodología de la Educación para el Trabajo hacia un horizonte de largo plazo, con grupos productivos transformados en unidades productivas permanentes, con visión empresarial y carácter autogestionario, vinculadas a organizaciones de segundo nivel, sean éstas asociaciones de productores, cooperativas de producción u otro tipo de organización que garantice la continuidad de estos grupos productivos.

6.2 Proceso metodológico de esta fase

La integración de los grupos en una empresa es un proceso que debe nacer de los propios grupos productivos. Sin embargo, en la práctica se ha visto que deben ser apoyados por las instituciones públicas y privadas o inducidos por las organizaciones de segundo nivel. En función de lo anterior se estima necesario desarrollar las etapas que se indican a continuación:

** Primera etapa: caracterización de los grupos*

Esta caracterización corresponde a la evaluación del grado de consolidación y capacidad de los grupos, con el objeto de verificar si están en condiciones para integrarse en una agrupación que les exigirá competir de igual a igual en los procesos productivos.

** Segunda etapa: identificación de las áreas geográficas y/o actividades con posibilidades de integración*

Concluida la verificación de la capacidad de los grupos para integrarse, es necesario hacer un análisis estratégico para identificar las oportunidades y riesgos (comerciales y otros), considerando el aspecto geográfico, la infraestructura productiva y social disponible, la similitud productiva, y la existencia de mercados comunes para los productos y servicios. También la relación histórica de las comunidades entre sí y con las entidades a las cuales desean asimilarse, requieren atención.

El conjunto de elementos deberá constituir una propuesta de integración ya sea alrededor de un área geográfica, de la producción de un mismo

rubro o de una demanda similar de productos.

** Tercera etapa: promoción de las empresas*

Consiste en obtener de parte de los grupos involucrados el compromiso y decisión para participar en un esfuerzo superior de organización. Esta motivación debe surgir del convencimiento de los grupos interesados de que la integración es una alternativa importante para atender a una serie de problemas que cada grupo individualmente estará en condiciones muy débiles para solucionar. Una manera apropiada para llegar a este convencimiento es la realización participativa de un diagnóstico para profundizar el análisis de su situación.

** Cuarta etapa: análisis de las actividades económicas o de servicios a ejecutar por la empresa*

Conocidas las características de los grupos de base y su decisión de formar un solo grupo, se hacen los análisis de oportunidades para intervenir en la provisión de servicios para la producción primaria, comercialización y/o procesamiento. Esta labor requiere frecuentemente de la asistencia institucional para asegurar la viabilidad a los grupos productivos de base.

** Quinta etapa: análisis de decisión sobre el tipo de organización a constituir*

Consiste en definir la forma de organización en vista de su propio desarrollo o la integración en unidades superiores o ya constituidas. En cada país existe una variada gama de opciones legales para asociaciones de primer y segundo nivel. La elección depende exclusivamente de los intereses y decisión de los participantes.

** Sexta etapa: constitución, estatutos y reconocimiento legal*

Corresponde al proceso legal para la constitución de cualquier tipo de empresa según la ley de cada país. Este proceso, realizado al inicio de la constitución de la organización (o asociación), de ninguna manera puede considerarse como condicionante para su funcionamiento y consolidación. Si bien es cierto que hay que cumplir con los trámites legales, es preferible avanzar en la consolidación, que es al fin lo que da vigencia y razón a la nueva organización. Este proceso de legalización, de todas maneras, deberá estar concluido en el momento en que el grado de avan-

ce de las actividades requiera obligatoriamente de su existencia legal.

** Séptima etapa: elaboración de un plan de desarrollo*

Esta es una condición indispensable para cada tipo de organización empresarial, que permite establecer con claridad lo que se quiere que sea, cómo alcanzar su desarrollo, cómo utilizar y gestionar adecuadamente sus recursos, y otros factores propios del desarrollo social y económico de una empresa. Una parte importante de este plan debe estar destinada a la elaboración de procedimientos internos de administración, capacitación básica de la organización, elaboración de estudios de factibilidad para la prestación de servicios y otras tareas de índole semejante.

** Octava etapa: diseño, montaje y funcionamiento del sistema administrativo*

Esta etapa se refiere al establecimiento del sistema de funcionamiento interno de la empresa u organización de integración empresarial, que incluye los procedimientos e instrumentos de planificación, organización y administración.

** Novena etapa: diseño y ejecución de actividades económicas*

Se refiere a la elección de las actividades a impulsar durante su respectiva gestión basándose en el plan de desarrollo antes señalado. Estas deberán ser eficientes y rentables para la organización de segundo nivel y con beneficios efectivos para la organización de base.

6.3 Productos de esta fase

El producto más importante de esta fase final deberá ser la creación y consolidación de una o varias organizaciones de segundo nivel, en la cual o en las cuales se reúnen los grupos productivos que han surgido del proceso de Educación para el Trabajo. La existencia de estas organizaciones de segundo nivel es una condición necesaria para la sostenibilidad de los procesos educativos por los que han pasado los grupos participantes.

7. El currículo educativo durante el proceso anterior

Durante todo el transcurso de la secuencia metodológica anterior se desarrolla el currículo de la Educación para el Trabajo, como un proceso permanente, aunque en las primeras fases se produce un énfasis en el diseño del currículo. Sobre este tema, desarrollo del currículo, tratará el capítulo siguiente.

CAPÍTULO V

DESARROLLO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

I. Fundamentos educativos del método de Educación para el Trabajo¹⁶

Todo proceso educativo lleva, explícito o implícito, una particular visión del mundo y de las relaciones del hombre con su universo inmediato. La definición de los fines educativos es la forma más evidente de expresar la filosofía educativa, puesto que en ella se manifiesta la intencionalidad del acto de educar. Quien concibe el programa educativo, conscientemente o no, transmite su visión al participante y da pautas de comportamiento que éste habrá de manifestar en su contexto y situación.

La propuesta educativa del método de Educación para el Trabajo intenta contribuir a que la población se eleve a más altos niveles de bienestar y a que mejore su calidad de vida en los ámbitos individual, familiar y de la comunidad, teniendo como un supuesto esencial que la persona busque liberarse de sus limitaciones personales y externas y que procure la transformación de su sociedad en la misma dirección. Con esta visión, este método formula una oferta educativa que pretende orientar al adulto para verse a sí mismo, ver su realidad, identificar su actuación dentro del contexto y desarrollar las capacidades que le permitan enriquecer su vida y la de otras personas aprovechando racionalmente su medio.

De acuerdo con esta intención, el adulto puede invertir la relación de dependencia respecto a su medio físico y social que le ha mantenido estancado en su condición de vida (ver capítulo III). La educación, cuan-

16. Este Capítulo V ha recurrido como principal fuente de información al libro "El Desarrollo Curricular en La Educación para el Trabajo" de los autores Nidia Amarilis Pineda y Marco Antonio Martínez. Esta obra forma parte de la Serie Metodológica publicada por POCET en 1996.

do está orientada hacia el trabajo y adecuada al contexto de la persona, es un instrumento efectivo para que ésta establezca relaciones constructivas y armónicas con su medio. Una premisa fundamental de este planteamiento educativo es que, siendo el trabajo (productivo, social, cultural, etc.) el medio de realización de las expectativas humanas, la educación lo debe tomar como punto de partida, como vehículo de ejecución curricular y como solución a las necesidades de crecimiento y desarrollo de los adultos en su condición de personas y en el contexto de su comunidad. Todo ello sin descuidar el desarrollo de las capacidades para mejorar la situación cultural, social y ambiental del entorno, así como la búsqueda de la elevación espiritual de cada persona.

La educación de los adultos en esta concepción forma a la gente para el establecimiento de relaciones constructivas entre las personas y entre éstas y su entorno, contribuyendo con ello a elevar su capacidad de actuación en las diferentes esferas (familiar, laboral, social, etc.) en que se mueven. Se requiere entonces, en el aspecto educativo, incorporar en todo el proceso de desarrollo curricular, elementos que contribuyan a acrecentar y elevar el sistema de pensamientos, valores y actitudes para crear un ambiente estimulante y positivo para el bienestar de la persona. Especialmente debido a la clara orientación hacia el trabajo que tiene este método educativo, se atribuye particular significación a la formación de un pensamiento y una conciencia en que se valoran aspiraciones de solidaridad, estimación de la persona, confianza en la capacidad de producir bienestar, aprecio del trabajo como medio de realización humana, creatividad, autonomía, aprecio de la cultura propia, eliminación de sentimientos de paternalismo, etc.

A lo largo del desarrollo curricular se hace énfasis en objetivos tales como:

- *elevar el valor de la organización y elevar dentro de ella la participación del individuo;*
- *fomentar la solidaridad y la cooperación;*
- *generar la autovaloración y autoestima de los hombres y mujeres participantes en el proceso;*
- *promover la cultura de "sí puedo" cuestionando y sustituyendo aquella del "no puedo", como nueva cultura de trabajo;*
- *motivar hacia la formación de una actitud creadora, autónoma e independiente;*
- *crear conciencia de que el principal recurso de la población rural es el humano y su fuerza de trabajo, el cual debe ser mejorado y utilizado de la mejor manera posible;*

- *mejorar la actitud respecto al medio ambiente y al uso racional de los recursos naturales;*
- *generar una actitud positiva hacia la participación de las mujeres en igualdad de oportunidades y condiciones.*

El método de Educación para el Trabajo parte del hecho de que para el adulto en situación de aprendizaje, su experiencia es el más valioso recurso formativo. El aprendizaje es influido para bien o para mal por las experiencias anteriores, por lo que el acto de educar es más eficaz cuando toma en cuenta sus vivencias. Al aplicarse el método de Educación para el Trabajo, cada grupo elabora su propio plan de formación que surge de la diferencia entre lo que saben y lo que necesitan saber los participantes. De esta forma se estimulan el interés y la motivación de los adultos para participar en las actividades educativas, ya que éstas contribuyen efectivamente a satisfacer necesidades existenciales concretas.

Un principio fundamental del método de Educación para el Trabajo es el de "aprender haciendo". Mediante este principio se combina ejercicio teórico y práctica. El aprendizaje ocurre sólo cuando se practica o ejercita la nueva conducta adquirida. Es la práctica frecuente y apropiada la que determina el éxito en el aprendizaje; en caso contrario se debilita o se extingue. Así, cada tema se desarrolla mediante técnicas participativas y métodos activos, que promueven ejercicios tales como las prácticas dirigidas, simulación de papeles, socio-dramas y otros. Luego, después de cada evento de capacitación, se pasa inmediatamente a desarrollar sobre el terreno aquellas actividades para las cuales se realizó la capacitación. Ahí se completa el aprendizaje mediante el proceso de alternar teoría y práctica.

El ejercicio no se refiere sólo a los aprendizajes psicomotores sino a los afectivos y cognoscitivos. Se ha insistido que ser puntual se aprende practicando la puntualidad, así como a cultivar se aprende cultivando, a reflexionar y analizar se aprende reflexionando y analizando cada vez que se presenta la oportunidad. A autoestimarse y autovalorarse se aprende practicando la autoestima y la autovaloración, así como a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo frecuentemente. Esto tiene implicaciones tanto para las actividades de diseño como para las de aplicación curricular, puesto que para lograr aprendizajes relevantes y perdurables debe promoverse el ejercicio de todas las conductas previstas en el perfil de salida.

2. El diseño curricular en la Educación para el Trabajo

Las definiciones sobre currículo varían grandemente dependiendo de la amplitud o limitación de la base teórica, de la ideología prevaleciente, de la concepción filosófica, de la visión del futuro de la sociedad y hasta de los aspectos particulares que en un determinado momento histórico conviene enfatizar. En esta diversidad conceptual cada vez se afirma más la coincidencia de que son tres las principales fuentes que influyen en el currículo: las características que distinguen a la sociedad, el avance de la ciencia y el perfil de la población objetivo. Dependiendo del énfasis que el sistema educativo ponga en cualquiera de estos elementos se podrá disponer de múltiples definiciones sobre currículo.

La visión prevaleciente en los últimos años define el currículo como el conjunto de oportunidades y ambientes de aprendizaje planificados y organizados por una entidad educativa para una población determinada. De acuerdo con esta concepción, el proceso de desarrollo curricular, es decir, su diseño, ejecución, administración y evaluación, conlleva no sólo la selección de los contenidos educativos, sino además la planificación de las instalaciones, la creación de condiciones favorables a su desarrollo, la conformación de sistemas de información, el desarrollo de métodos, medios y planes de enseñanza-aprendizaje y la preparación del recurso humano responsable de las distintas etapas del trabajo curricular.

Últimamente, como resultado de la tendencia de concebir el currículo con visiones más amplias, han surgido definiciones que incorporan los elementos más sobresalientes recuperados a lo largo de esta evolución conceptual. Así, en los planteamientos actuales están presentes aspectos, algunos de los cuales ya fueron tratados en los capítulos II y III, como los siguientes:

- *es un proceso que relaciona las demandas de la sociedad con la oferta educativa;*
- *como proceso se señalan claramente las etapas o pasos desde la planificación hasta la evaluación;*
- *la finalidad educativa se plantea en función de las características e intereses de la sociedad;*
- *la búsqueda de la integralidad de la formación y de la relevancia del aprendizaje;*
- *la función mediadora que el currículo cumple entre la escuela, los educandos y la sociedad.*

La metodología de Educación para el Trabajo aquí propuesta considera el desarrollo curricular como un sistema abierto, amplio y permanente que, tomando como insumos la filosofía de la Educación para el Trabajo y las características de la población meta, genera diversos productos y resultados, clasificados en dos categorías: productos técnico-metodológicos y resultados de transformación de la población. La primera categoría está constituida por los elementos curriculares directamente aplicados a la enseñanza-aprendizaje de la población meta (planes, perfiles, itinerarios, programas, materiales educativos, etc.) y por el instrumental técnico-metodológico requerido por personal de distinto nivel con responsabilidades de decisión, planificación, ejecución, administración y evaluación de las experiencias. En la segunda categoría se incluyen los resultados de tipo económico, social y cultural que genera el proceso educativo a nivel individual (educandos y educadores), familiar y comunal.

La función de transformación de los insumos en productos se realiza en un proceso que sigue las etapas de diseño, ejecución, validación, administración, sistematización y evaluación.

Basándose en la concepción recién descrita, la metodología de Educación para el Trabajo pretende poner en práctica un proceso de desarrollo curricular que en general puede caracterizarse por los siguientes elementos:

- a) Concepción que retoma los recientes avances en materia curricular para la educación de los adultos y que se enriquece con elementos teóricos de nuevos planteamientos sobre Educación para el Trabajo.
- b) Adopción de los cuatro principios fundamentales, participación, integralidad, funcionalidad y flexibilidad, que deben mantenerse como postulados orientadores a lo largo de las etapas de diseño, implementación, aplicación, validación y evaluación curricular. (ver párr. 5.3).
- c) Incorporación de las experiencias nacionales sobre formación profesional, educación básica de los adultos y desarrollo comunitario. Búsqueda de síntesis entre los elementos más valiosos de aprovechar y más factibles de armonizar de los planteamientos teóricos y metodológicos de estas experiencias.
- d) Recopilación y aprovechamiento de diversos elementos de diseño curricular (perfiles, planes, programas, materiales educativos, etc.) desarrollados por experiencias similares. En este aspecto se estable-

ce el criterio de que la experiencia de Educación para el Trabajo debe ejecutarse sobre la base de progresos previos, sin desconocer logros curriculares adecuados al contexto, en beneficio de la continuidad y permanencia de los procesos de educación de adultos.

- e) Desarrollo del proceso de diseño curricular simultáneamente a las etapas de implementación y aplicación, sin seguir la dirección lineal tradicional según la cual debe terminarse completamente la etapa de diseño para proceder a su aplicación.
- f) Verificación de la pertinencia de los supuestos esenciales del método y de la teoría adoptados. Ejemplos: la investigación es un proceso educativo, la educación sigue los pasos del método científico, la participación no sólo es un principio, es un proceso y un fin, el adulto educando es el principal protagonista del acto educativo, la educación tiene un carácter personal al tiempo que cumple una función social¹⁷.
- g) Para la puesta en práctica del currículo diseñado, así como para su validación y evaluación, es imprescindible la participación activa de los sujetos educativos.
- h) Búsqueda de correspondencia entre los objetivos y contenidos de la educación con las necesidades, intereses y potencialidades tanto de los individuos como del colectivo.
- i) Adecuación de los procesos, técnicas y medios metodológicos a las características de los participantes y del contexto físico (natural) y social. Importante significación tiene el desarrollo de estrategias especiales para mejorar la participación cuantitativa y cualitativa de la población femenina en los esfuerzos de desarrollo a través de la Educación para el Trabajo.
- j) Sistematización permanente de la experiencia educativa para enriquecer el currículo con los principales hallazgos y aprendizajes, convirtiendo de esa manera el desarrollo curricular en un proceso dinámico y autorrenovable. En relación con lo anterior se intercambian con otras instituciones los productos y resultados del desarrollo curricular para divulgar y enriquecer la experiencia.
- k) Búsqueda de la durabilidad (sostenibilidad) de la Educación para el Trabajo transfiriendo a diferentes sectores la capacidad para ejecutar total o parcialmente la metodología y el currículo desarrollados.

17. Alfonso, L.A. Educación, Trabajo y Desarrollo. *POCET*, 1994.

De acuerdo a esta concepción, el diseño curricular es una etapa del proceso total en la que se definen y planifican los elementos claves del quehacer educativo y se preparan los medios necesarios para su realización. Esta es una etapa que por su importancia y complejidad técnica atrae la atención de los técnicos de la educación. De ahí la existencia de tantos modelos y hasta denominaciones (planeamiento didáctico, diseño pedagógico, planificación curricular, etc.) con diferencias de forma pero que en el fondo cuentan con los mismos elementos.

Los productos de esta etapa son los principales insumos para la realización del proceso educativo (etapa de ejecución). En el método de Educación para el Trabajo, la aplicación del currículo es simultánea a su diseño, lo que supone la preparación preliminar de los elementos curriculares antes de, y a veces durante, la ejecución de cada paso o actividad del proceso educativo. Este procedimiento permite que cada elemento del currículo diseñado sea aplicado tantas veces como ciclos metodológicos se emprendan y que, por tanto, se realice un proceso de validación continua.

La etapa de validación es concebida como el proceso de revisión y ajuste de cada uno de los elementos del currículo de modo que puedan constituirse en una respuesta que corresponda a las características de la población (necesidades, intereses, estilos de aprendizaje, etc.) y a la filosofía de la Educación para el Trabajo, garantizando además la concreción del "perfil de salida". Las técnicas de validación se aplican de manera flexible y creativa, dependiendo de las posibilidades de participación de las personas representativas de la población meta y de la complejidad del elemento a validar. En algunos casos, por ejemplo en el currículo de la educación instrumental, los educadores locales participan activamente en el proceso de validación, evaluando e incorporando modificaciones junto con el personal del proyecto. En otros casos, la validación es realizada exclusivamente por los técnicos como un trabajo individual o de equipo, y en muchos otros se elaboran instrumentos de validación que sean utilizados por grupos de participantes.

Todas estas formas de evaluación, así como los procesos de supervisión, seguimiento metodológico y revisión técnica, proveen de insumos útiles para validar el método general, sus procedimientos específicos y su base curricular, así como para sistematizar la experiencia total.

La sistematización es un rasgo sobresaliente en el proceso de desarrollo curricular de la Educación para el Trabajo, pues actúa como un procedi-

miento de producir teoría sobre y para la práctica educativa, nutriéndose de las experiencias vividas para proponer el mejor método. Los resultados de este proceso (informes técnicos, guías metodológicas, materiales audiovisuales, sistema de información, etc.) son un recurso valioso que, adicionado al contenido del banco curricular, forman una infraestructura técnico-metodológica claramente indicativa del trabajo de desarrollo curricular.

3. Los principios metodológicos del currículo

Además de los fundamentos filosóficos, axiológicos y psicológicos que señalan la dirección con que debe concebirse y ejecutarse la Educación para el Trabajo, el proceso de diseño curricular requiere ser acompañado, para mantenerse en la dirección correcta, por cuatro normas generales o ideas fundamentales. Los principios de integralidad, funcionalidad, flexibilidad y participación son planteados desde el inicio como orientaciones que habrán de aplicarse en todos los pasos del proceso metodológico, por ende en todas las etapas del trabajo curricular.

a. Integralidad

Se reconoce que la educación básica de adultos es un proceso de formación permanente e integrativo, en el cual se trata de ayudar al adulto a satisfacer sus necesidades vitales, sociales, cívicas, culturales y educativas.

Algunas lecciones extraídas de la práctica educativa son:

- La integralidad adquiere mayor énfasis en la aplicación del currículo cuando éste orienta el proceso educativo en función de la vida como totalidad.
- La Educación para el Trabajo es durable cuando se integran los aprendizajes a la vida del sujeto y generan una nueva situación.
- En el diseño curricular, la aplicación de la integralidad se da cuando en los planes y programas se conciben los contenidos necesarios en la vida del comunitario y alrededor de su trabajo, organizado en un proyecto.
- El proceso metodológico se practica como un todo íntimamente interrelacionado cuando cada etapa genera un resultado que sirve para la siguiente y aprendizajes que preparan para las posteriores.
- Hay que procurar la mayor coherencia entre los elementos del diseño curricular, esto es: entre objetivos curriculares, perfiles de salida, planes, programas y material didáctico. Coherencia también entre los

aspectos estructurales de cada uno, por ejemplo entre objetivos específicos, contenidos, técnicas, medios y duración.

En general, la Educación para el Trabajo debe aprovechar todos los espacios de la vida de los participantes para integrar aprendizajes a través de las relaciones, vivencias y actividades que afecten el mayor número de factores de la personalidad y de la realidad cotidiana del comunitario. Su principal espacio educativo es su propia realidad organizada pedagógicamente.

Es así como los contenidos se pueden agrupar en doce áreas, sin identificar cuáles corresponden al componente de educación instrumental u ocupacional, porque la práctica ha demostrado que tal división ha sido más útil para organizar la forma y los contenidos que hacerlo según la especialización. En la realidad, un mismo grupo tiene dificultades tanto para leer un libro como para leer su realidad. Esto denota integralidad en el diseño curricular que concibe la vida humana y social como una unidad articulada y en movimiento, la cual requiere de diversas respuestas educativas en el momento en que se suceden las preguntas. Un educador, sea ocupacional o instrumental, también necesita tener fundamentos sobre psicología, metodología, etc.

b. Participación

El adulto y su comunidad participarán continua y activamente en las actividades de desarrollo curricular, así como en todos los pasos de proceso metodológico aplicado sobre terreno.

En la práctica este principio se puede aplicar de la siguiente forma:

- En la fase de promoción se validarán los primeros materiales a nivel de imagen y texto, así como las técnicas empleadas en el trabajo sobre el terreno. El producto de esta participación modificará el contenido y los medios para realizar la promoción.
- Hay participación en la realización de la investigación de la realidad a nivel comunal primero y a nivel de grupo después. Sus resultados son insumos para formular la temática de los diferentes planes y programas tipo y para revisar, ajustar y precisar las necesidades, las características de la población, el perfil de salida y los objetivos curriculares. La participación en esta fase sirve además para componer el contenido propio de todo el proceso de investigación, siendo a la vez un espacio educativo teórico-práctico.

- Durante la fase de planificación del desarrollo comunal, la participación toma características similares a la de la fase anterior. Cada comunidad elabora su propio plan de desarrollo comunal y los grupos su plan de desarrollo empresarial.
- Más adelante, los grupos productivos a lo largo de la educación ocupacional diseñarán, ejecutarán y evaluarán sus propios proyectos de producción.
- Un elemento clave es el papel desempeñado por los educadores locales en quienes descansa la responsabilidad de participación, de diferentes maneras, en todo el proceso de desarrollo curricular, pero especialmente en la fase de ejecución al conducir los procesos de educación instrumental y ocupacional.

c. Flexibilidad

Se reconoce que los adultos meta del programa poseen diferencias entre ellos y además viven y trabajan en diferentes entornos físicos y socioeconómicos. Por tanto, el contenido y desarrollo de las actividades curriculares programadas serán flexibles y adaptables a las condiciones personales y socioeconómicas de los adultos participantes.

Para la aplicación de este principio, desde el comienzo del proceso se propone un sistema modular para el diseño del currículo por las ventajas que esta estrategia ofrece:

- Está dentro del concepto de educación permanente.
- Es un proceso individualizado (tomando como tal al grupo).
- Facilita mayor autonomía del participante y del educador para desarrollar el proceso de aprendizaje.
- Presenta la posibilidad de que el grupo construya el camino de formación que más le conviene.
- Facilita que la realización del currículo sea conforme a los procesos de producción, llevando a la práctica el principio de enseñar aquello que le es útil al adulto y de aplicación inmediata.
- Permite la realización del proceso educativo conforme a las necesidades reales de los participantes dentro de su quehacer general.

Todas las características enumeradas hacen que el diseño curricular de la Educación para el Trabajo sea altamente flexible, propiciando una aplicación igualmente ajustable a las características y necesidades de la población meta. Calidad que es necesario vigilar para evitar que el proceso se hiciera informal y asistemático. Hay varios instrumentos pedagógicos

gicos que orientan el proceso lo suficiente evitando que no se degeneren o se desvíen.

d. Funcionalidad o pragmatismo

Se evalúa el valor educativo de las experiencias vividas por los adultos; sus conocimientos, habilidades y actitudes son el punto de partida, y sus necesidades concretas resultantes de los roles sociales que cumplen, son referencias y punto de llegada del proceso educativo.

En la aplicación de este principio, el diseño curricular parte de los problemas concretos que el grupo tiene y procura resolver. En ese sentido es adecuado a la vida diaria de la gente, capacitándola para satisfacer necesidades e intereses y para resolver problemas comunes. Es la vida del grupo y su actividad la que genera el currículo, por lo que cada grupo crea su propio itinerario de formación.

En cuanto a la aplicación del currículo, la metodología recomendada es la que propicia el aprender haciendo y la reflexión sobre el hacer. En este sentido se procura que los participantes no aprendan cosas superfluas, teorías inaplicables, o que medie mucho tiempo para la aplicación de lo aprendido. La teoría o los nuevos conocimientos deben surgir posteriormente, al hacer el análisis de la experiencia vivida durante el aprendizaje. Es al evaluar el camino recorrido que los participantes hacen su propia sistematización.

4. El proceso del diseño curricular

Tal como fue indicado anteriormente y de conformidad con los principios de participación y flexibilidad, el currículo se construye simultáneamente a la ejecución del proceso metodológico en la práctica. Por esta razón, por el momento no se distinguen claramente las actividades de diseño, ejecución o validación. De esa forma, las actividades a través de las que se desarrolla el currículo son las siguientes:

- *Identificación de las necesidades y características específicas de la población meta.*
- *Formulación de los objetivos generales para el proceso educativo total, para cada etapa metodológica y para cada componente.*
- *Preparación de los planes de formación.*
- *Preparación del plan general de la Educación para el Trabajo.*
- *Diseño de los itinerarios educativos.*

- *Diseño de los programas de formación.*
- *Elaboración de los materiales didácticos.*

4.1 Las necesidades y características de la población

El punto de partida del diseño curricular consiste en caracterizar a la población meta del área geográfica en que se desarrollará el programa o proyecto de Educación para el Trabajo. Por ejemplo, se constata que esa población tiene un bajo nivel educativo, que los índices de analfabetismo son altos, que la producción agrícola es de subsistencia, que hay una débil participación de las mujeres en las actividades productivas, que existe poca disponibilidad de tierra para trabajar, etc. Con esta detallada caracterización se procede a la definición del primer 'perfil de salida' de los adultos participantes, que se habrá de especificar y profundizar en los planes de formación para cada tipo de población atendida. Esta caracterización se enriquecerá durante las fases de promoción, investigación y planificación comunal, puesto que a través de ellas se obtiene un conocimiento exacto de las características, necesidades e intereses particulares de cada grupo y comunidad.

En general, el cumplimiento de este paso permite la identificación de nuevos tipos de sujetos educativos que se convierten en participantes activos al involucrar a cada uno en un plan de formación particular.

4.2 La formulación de objetivos

Mediante los objetivos curriculares se hace una descripción global de los aprendizajes que deben observarse al término del proceso educativo y que se van logrando en el transcurso de su desarrollo con las diversas actividades educativas previstas y las que surgen durante su adaptación. Los objetivos son, probablemente, los elementos más valiosos del currículo puesto que con su logro se contribuye a satisfacer a través de las personas formadas las necesidades sociales que motivan la respuesta educativa.

Para su formulación, como comúnmente se establece, se parte de las necesidades y características de la población meta, teniendo como orientación o punto de llegada, las aspiraciones contenidas en los objetivos del programa o proyecto de Educación para el Trabajo. Se pueden tener los siguientes objetivos de referencia:

Objetivo de desarrollo

Mejorar el nivel de vida de los grupos de población menos favorecidos, capacitándolos adecuadamente para que superen su condición de analfabetos y puedan ingresar eficientemente en la población económicamente activa del país, con especial énfasis en la integración de la mujer y en la conservación del medio ambiente.

Objetivos generales

- Promover y fortalecer la organización de las comunidades para que se inicie un proceso de autodesarrollo centrado en el ser humano.
- Promover el aumento de oportunidades de trabajo mediante la formación y administración de unidades productivas en forma asociativa.
- Elevar el nivel y la calidad educativa de los participantes para que puedan gestar y gestionar su propio desarrollo y el de sus comunidades.

Antes de iniciar la aplicación operativa en las primeras comunidades de intervención se puede preparar una lista preliminar de objetivos, a fin de que todas las actividades en las que participe la población tengan efecto formativo. Esos objetivos provisorios pueden ser de la siguiente índole:

- *identificar problemas comunes a la comunidad y sus posibles soluciones;*
- *asumir los nuevos roles que las soluciones de desarrollo impliquen;*
- *tener conciencia sobre sus potencialidades como agentes de cambio;*
- *reconocer la importancia de la capacitación y de la organización de la comunidad para desempeñar el papel de agentes de cambio;*
- *mejorar la capacidad de planificación y administración de la propia empresa y sus recursos para seleccionar soluciones más rentables;*
- *elevar la productividad en la explotación de diversas líneas de producción;*
- *mejorar las destrezas y conocimientos técnicos relacionados con la producción escogida;*
- *comprender el por qué de las prácticas que realizan y de aquéllas que les son propuestas;*
- *leer textos con información a estos propósitos;*
- *solucionar problemas en la práctica de una ocupación y en el funcionamiento de su empresa;*

- *solucionar los problemas aritméticos que se presenta en la vida empresarial;*
- *buscar el por qué de los fenómenos de la vida cotidiana;*
- *identificar más y mejores espacios culturales y de expresión;*
- *evaluar las acciones en las cuales participen como miembros de un grupo o de la comunidad en general.*

Posteriormente, durante la realización de las fases de investigación y planificación del desarrollo comunal, se logra un conocimiento más preciso de las características, intereses y necesidades de la población, lo que permite revisar y actualizar los objetivos formulados al inicio; pudiéndose, además, formular los objetivos específicos, identificar los contenidos educativos, y seleccionar los métodos y medios con que habrán de elaborarse los planes y programas de formación.

Dado que el diseño y validación del currículo se realizan como pasos paralelos a la práctica, mediante reuniones del personal, pero sobre todo por intercambio con los comunitarios, se precisan y expresan con mayor claridad las conductas finales esperadas en los objetivos iniciales.

4.3 Preparación de los planes de formación

El plan de formación, que orienta todo el proceso específico de enseñanza-aprendizaje, tiene como característica la generalidad; ofrece una visión global de la labor educativa; muestra en relación con el tiempo y los recursos disponibles el conjunto de aprendizajes y da las pautas generales de cómo lograrlo. A cada tipo de participante corresponde un plan de formación, elaborado mediante este proceso:

4.3.1 *Definición del 'perfil de salida'*. Esta actividad consiste en la identificación, selección y ordenamiento de los conocimientos, habilidades y actitudes precisas que debe manifestar el sujeto participante al final de su formación.

4.3.2 *Formulación de los objetivos particulares*. Las conductas esperadas en el 'perfil de salida' sirven para definir el objetivo general del plan y los específicos, referidos a cada contenido del programa. Se verifica que éstos guarden correspondencia con los objetivos curriculares más generales.

4.3.3 *Selección de contenidos*. Se eligen los aprendizajes considerados de mayor relevancia para el logro de los objetivos, descartando los ele-

mentos formativos de menor contribución o de posible obstáculo a la labor educativa. Integralidad y funcionalidad son los principios rectores de esta actividad, por lo que se incorporan contenidos procedentes de las áreas de lecto-escritura, formación humana, cálculo elemental, capacitación organizativa, técnica y empresarial, y de otras disciplinas que contribuyan a la formación básica y funcional de los adultos participantes. Cada plan se estructura procurando formar a la persona equilibradamente para que pueda comprender en plenitud su realidad y actuar de manera creativa en todos los campos de la vida social (producción, cultura, medio ambiente, etc.).

4.3.4 *Adopción de estrategias instruccionales.* Este punto se incluye en los planes con el propósito de facilitar a los educadores la elección de los medios e instrumentos metodológicos más apropiados para la puesta en marcha de los planes de formación.

4.3.5 *Evaluación y sugerencias.* Cada plan se completa dando indicaciones acerca de cómo evaluar los aprendizajes sugiriendo otras direcciones pedagógicas que sirvan para enfatizar lo relevante o para alertar sobre aspectos claves a tener en cuenta para el desarrollo exitoso del plan.

Los planes de formación así diseñados se constituyen en modelos a seguir para la preparación de planes específicos adaptados a las características particulares del tipo de participante encontrado en las distintas comunidades. Los educadores institucionales deben contar con una guía para preparar planes específicos, en la que se dan todas las indicaciones sobre los criterios, condiciones, modelos y procesos a seguir para acercar la oferta educativa a la situación real de los sujetos.

4.4 Preparación del Plan General de la Educación para el Trabajo

El conjunto de planes de formación para los tipos de participantes identificados es integrado en un plan general, a fin de mostrar las interrelaciones entre todos los elementos (objetivos, áreas, módulos, duración, etc.), y para disponer de una visión integrada de la oferta educativa completa.

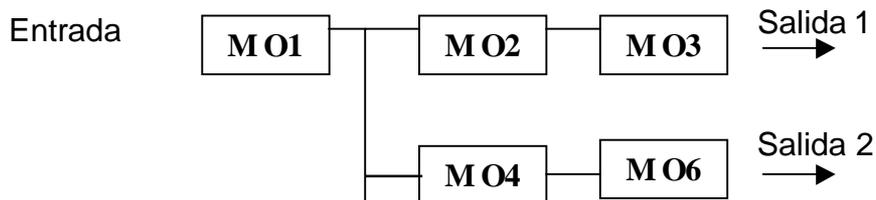
Ejemplo:

| AREA | Nº de MÓDULOS | Nº de MATERIALES DIDÁCTICOS |
|-------------------------|---------------|---|
| 1. Alfabetización | 3 | 17 manuales y 29 juegos de hojas de trabajo, 17 láminas |
| 2. Pos alfabetización | 5 | 10 tareas de lecto-escritura, 11 de matemáticas |
| 3. Técnico-metodológica | 11 | 10 manuales, 20 diversos tipos de materiales para enfoque de género |
| 4. Medio ambiente | 1 | 2 manuales, 8 folletos |
| 5. Enfoque de género | 1 | |
| 6. Agricultura | 17 | 11 manuales y boletines |
| 7. Ganadería | 4 | 2 manuales |
| 8. Industrial | 1 | |
| 9. Organización | 7 | 6 manuales y otros materiales |
| 10. Gestión empresarial | 8 | 3 manuales |
| 11. Temas generales | 7 | 1 documento, 2 manuales |

4.5 El diseño de los itinerarios educativos

El itinerario de formación es un elemento curricular adoptado de las experiencias de los organismos de formación profesional e incorporado a la práctica educativa de proyectos de Educación para el Trabajo, por las ventajas de visión sistémica que ofrece. Muestra gráficamente los distintos momentos de ingreso y salida, parcial o total, que los participantes tienen dentro del proceso educativo que se les ofrece, señalando además las múltiples relaciones formativas que se pueden establecer entre los módulos que lo conforman.

El siguiente es un ejemplo de diagrama simplificado para mostrar la forma gráfica de presentación de los itinerarios:



Algunas de las disposiciones posibles de adoptar para el diseño y manejo de los itinerarios son las siguientes:

- a) La numeración o codificación específica de cada módulo no responde a un determinado orden o secuencia en el proceso formativo. Ese orden estará definido por las necesidades que el participante manifieste.
- b) La selección y agrupación de los contenidos en un determinado módulo no implica su realización en una forma autónoma o completa en un solo evento formativo, sino que puede ser desarrollado en forma diferida a lo largo del itinerario correspondiente.
- c) Los contenidos de cada módulo, no necesariamente tendrán que desarrollarse completamente para el destinatario. Esto dependerá de sus experiencias previas y necesidades específicas diagnosticadas antes del evento formativo.
- d) El diseño y aplicación de los itinerarios son flexibles, lo que implica que pueden fusionarse, agregarse o eliminarse módulos y niveles de salida dependiendo de cómo evolucionen las necesidades e intereses de los sujetos educativos.

4.6 El diseño de los programas de formación

Los programas de formación, llamados también cartas descriptivas, son documentos que sirven como medio de comunicación entre educadores, educandos y administradores de la educación. Dan a conocer una minuciosa descripción de los aprendizajes que deberán alcanzar los partici-

pantes, así como las estrategias que pueden emplearse para lograrlas y los procedimientos para evaluar los resultados.

Aunque la forma de desarrollarlos puede diferir mucho entre sí, su estructura generalmente tiene un modelo común que incluye mínimamente los siguientes elementos:

- *objetivos generales*
- *objetivos específicos*
- *contenido temático*
- *métodos y técnicas de enseñanza - aprendizaje*
- *medios*
- *duración por tema*
- *criterios de evaluación.*

Para su diseño se puede realizar el proceso siguiente:

- a) Formulación de los objetivos generales, que describen aprendizajes en un nivel intermedio de generalidad, y de los específicos, cuyo número varía según el mayor o menor grado de complejidad del área de aprendizaje.
- b) Determinación de los contenidos con una descripción minuciosa a nivel de temas y subtemas.
- c) Selección de los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje y de los medios que la faciliten. Esta actividad implica una selección y la definición de las orientaciones metodológicas útiles a los educadores para el desarrollo del programa, basadas en las experiencias de aprendizaje de mayor efectividad para los alumnos.
- d) Determinación de la duración o tiempo medio para la realización de la experiencia de aprendizaje. Es un elemento útil ya que orienta en cuanto a la amplitud y/o profundidad de cada tema, y su estimación debe estar en función del tema, del método o técnica a emplear y del ritmo de aprendizaje de los participantes.
- e) Definición de los criterios y medios para la evaluación de los aprendizajes, sugiriendo cuándo, cómo y con qué evaluar el rendimiento.

Este proceso de diseño de los programas de formación es esencialmente dinámico y es elaborado entre reflexión y práctica, entre capacitación

de salón y trabajo real sobre el terreno, entre discusiones técnicas y operativas, entre el vaivén de la necesidad o problemas y las respuestas a los mismos. De esta forma los programas van surgiendo alrededor de la ejecución del proceso educativo, en base a los requerimientos y objetivos operativos de éste.

Previamente a cada etapa metodológica sobre el terreno, se elabora el programa correspondiente y se capacita al personal operativo para su aplicación. Sus sucesivas aplicaciones, revisiones y modificaciones sirven como el proceso de validación que permite, paulatinamente, acumular al final el conjunto de programas en que se estructuran los planes de formación.

4.7 La preparación y elaboración de los materiales didácticos

Se identifica como material didáctico a todos aquellos elementos con contenido y un conjunto de características pedagógicas con los cuales se pueden realizar actividades que contribuyan a formar y a manifestar nuevas conductas deseables como objetivos de aprendizaje.

En el diseño de los programas de formación se utilizan las experiencias de aprendizaje que mejor favorecen el logro de los objetivos previamente propuestos, muchos de los cuales no pueden realizarse sin el apoyo de ciertos recursos didácticos. Por ello, para disponer de los medios requeridos se procede a:

- a. seleccionar los ya disponibles preparados por otras instituciones;
- b. adaptar aquellos que, conteniendo elementos útiles para los objetivos propuestos, pueden aprovecharse con ligeras modificaciones;
- c. elaborar los que sean necesarios para completar el conjunto.

Siendo tan amplia la gama de necesidades de recursos didácticos, es necesario adaptar o preparar materiales de diferente naturaleza y tipo tales como:

- *Gráficos: carteles, láminas, tarjetas didácticas, etc.*
- *Audiovisuales: videos, diapositivas sonorizadas, audio cassettes, etc.*
- *Impresos: manuales, boletines didácticos, cartillas, etc.*
- *Objetos reales: maquetas, instrumentos de trabajo, etc.*

Los procedimientos para su preparación son muy variados, pero siempre se debe cuidar que éstos cumplan las funciones de contribuir a concentrar la atención sobre los puntos claves para el aprendizaje, clarificar

conceptos e ideas difíciles, generalizar ideas y conceptos nuevos, y vivenciar las experiencias.

Para cada fase del proceso metodológico, así como para cada acción de formación, los materiales se prepararán con una relativa participación de los sujetos educativos, así:

- Durante la promoción, primera actividad pedagógica del proceso, los materiales consisten en un juego de seis láminas y un guión que contiene los principales mensajes. Los diversos miembros de las asambleas comunitarias dan su interpretación de cada lámina. Eso puede provocar el cambio del contenido, principalmente de las ilustraciones, lo que sirve como una validación práctica.
- El componente de educación instrumental requiere de un significativo esfuerzo de producción de material didáctico consistente en: un manual para el educador local que lo orienta metodológicamente y le proporciona el contenido técnico básico, hojas de trabajo de lecto-escritura, hojas de trabajo para aprendizaje de las matemáticas y láminas para el desarrollo de la formación humana.
- La responsabilidad de producción de materiales de educación ocupacional recae fuertemente en el personal del proyecto, en consideración a que los temas requeridos tienen una complejidad de tratamiento técnico superior a la capacidad de los participantes; sin embargo la participación de éstos es muy útil en el momento de aplicarlos y de sugerir modificaciones.

Es útil reconocer las dificultades afrontadas en el proceso de producción y validación de los materiales, algunas de las cuales son:

- La complejidad de la labor de incorporar el principio de integralidad educativa en los materiales. Aun cuando se han logrado avances significativos en esta búsqueda, los resultados hasta ahora obtenidos no revelan el logro pleno de la integralidad.
- El tratamiento pedagógico de los contenidos: dosificación, nivel de profundidad, lenguaje, etc. especialmente en el campo de la educación ocupacional, presenta dificultades para este tipo de población.
- La falta de experiencia didáctica del personal del proyecto para afrontar la tarea de diseño curricular simultáneamente al trabajo de campo.

- El bajo nivel educativo de los educadores locales y el gran esfuerzo de capacitación para lograr que participen de manera efectiva en las tareas de elaboración de material didáctico.
- La poca disponibilidad de materiales producidos en su propio medio, contextualizados y adaptados a las características de la población.

El proceso general a aplicar para esta labor consiste en lo siguiente:

- Selección y/o desarrollo escrito del contenido previsto en el programa prototipo de formación. Para guardar correspondencia entre los contenidos a incluir en el material y las necesidades de los participantes, se recurre a cuatro fuentes de información: los propios adultos participantes, especialistas en cada tema, bibliografía especializada y otras personas con experiencia práctica.
- Diseño del material, definiendo previamente su contenido y utilización pedagógica.
- Elaboración del prototipo u original mediante la redacción, diagramación e ilustración del texto.
- Reproducción para fines de validación.
- Validación del material mediante evaluaciones técnicas y sobre el terreno, con la intervención de los participantes, del personal técnico-operativo y de otras personas. Al final de cada verificación o evaluación, el material es reformulado para producir una nueva versión. En esta etapa del proceso la mejor contribución de los comunitarios consiste en analizar el formato, composición, ilustración, tipo de letra, contenido, interpretación de textos e imágenes, vocabulario y ordenamiento de las ideas. Por las observaciones de los técnicos se obtienen otras informaciones útiles, como las opiniones de los participantes, datos sobre el manejo del material por el educador y requerimientos mínimos para lograr el máximo rendimiento del material.

5. Principales productos técnico-metodológicos

El avance del desarrollo curricular en la aplicación del método de Educación para el Trabajo se verifica mediante varios productos técnico-metodológicos típicos, algunos de los cuales se describen brevemente a continuación:

a) El Banco Curricular

Debido al carácter obsoleto de los conocimientos, a los cada vez más acelerados avances científicos y a las cambiantes necesidades educativas de la población, ningún currículo puede considerarse completo y acabado, al menos que la educación fuera concebida como un sistema cerrado. De igual forma, el currículo desarrollado por el método de Educación para el Trabajo, especialmente por provenir de y estar destinado a una experiencia educativa abierta y flexible, nunca queda agotado en su elaboración. Sin embargo, en algún momento del avance del proceso, el currículo se puede considerar concluido en sus elementos esenciales, aunque se mantenga en un proceso constante de adecuación y enriquecimiento para lograr una mayor correspondencia con las necesidades de la población meta. La adecuación se logra incorporando, sustituyendo, desagregando, fusionando y modificando el contenido y la forma de los diseños curriculares originales.

El Banco Curricular es el acopio de todos los productos técnico-metodológicos que surgen del desarrollo curricular. Los principales productos típicos que integran un banco curricular dentro del método de Educación para el Trabajo son:

b) Planes de formación

Se considera como punto de partida la existencia de un plan general de Educación para el Trabajo que contenga el perfil de salida de las comunidades y grupos meta, las finalidades, los objetivos (generales, por componente y por proceso) y las áreas de estudio. Cabe resaltar que los perfiles de salida son un componente esencial de los planes de formación, ya que señalan el punto de llegada del proceso educativo para que la población meta desarrolle las capacidades esperadas. En relación con las áreas de estudio se pueden mencionar algunas que forman elementos típicos del método, a saber: alfabetización, pos alfabetización, temas técnico-metodológicos, medio ambiente, enfoque de género, aspectos ocupacionales (tales como agricultura, ganadería, industria, organización, gestión empresarial), temas generales y cultura popular.

Del plan general se deduce una cantidad determinada de planes específicos para atender las necesidades particulares de aprendizaje, igual al número de tipos de participantes que forman la población meta total. Como instrumento pedagógico para orientar el proceso educativo, cada plan de formación tiene su propio perfil de salida, objetivos generales

y específicos, contenidos con su duración estimada en horas, estrategias instruccionales, normas de evaluación y sugerencias de aplicación.

Dentro de la aplicación del método de Educación para el Trabajo se elaboran planes específicos por sectores segmentados de la población meta. Por ejemplo para:

- *el educador local instrumental en alfabetización*
- *el educador local instrumental en pos alfabetización*
- *los grupos de alfabetización*
- *los grupos de pos alfabetización*
- *los grupos productivos*
- *el educador local ocupacional en organización*
- *el educador local ocupacional en aspectos técnico-productivos*
- *el educador local ocupacional en gestión empresarial*
- *las organizaciones comunitarias que asuman la Educación para el Trabajo*

c) Programas de formación

Por cada área de contenido se considera la existencia de uno o más programas tipo que describen "en una forma minuciosa los aprendizajes que probablemente necesitan ser alcanzados por los participantes, así como las técnicas y medios para alcanzarlos". Estos son programas modelo que ofrecen respuesta a las necesidades más representativas de la población a la que se dirigen; teniéndolos como referencia, el educador debe diseñar el programa específico para satisfacer las necesidades particulares de aprendizaje de cada grupo de participantes.

d) Materiales didácticos

Para una labor educativa tan amplia como la del método de Educación para el Trabajo, es indispensable disponer de medios didácticos de diversa naturaleza, para lograr distintos objetivos con diferentes tipos de participantes. Se requiere confeccionar y/o adaptar materiales impresos y audiovisuales. Entre ellos destacan: manuales, guías didácticas, boletines técnicos, fascículos instruccionales, láminas didácticas, juegos de transparencias y diapositivas, videos pedagógicos y otros medios auxiliares para la enseñanza.

6. La capacitación de los recursos humanos del programa o proyecto

Las estrategias y mecanismos empleados para aplicar el currículo de la Educación para el Trabajo se basan en los principios filosóficos y el enfoque metodológico general del sistema educativo en mención. Un elemento de primera importancia en la aplicación del currículo es la capacitación de los recursos humanos que realizan el proyecto, con énfasis en el personal docente, principal responsable en su aplicación. En relación con este personal, las necesidades de capacitación más atendidas deben ser las relativas a los contenidos del proceso enseñanza-aprendizaje y las derivadas de la falta de dominio metodológico-didáctico.

También es necesario que el personal administrativo comprenda el proceso educativo que apoya. Para ello deben atenderse dos necesidades básicas de capacitación: por un lado, las relativas al proceso educativo en general, para que se le permita identificar el tipo de apoyo requerido y para que lo pueda ofrecer oportunamente y con calidad; por otro lado, aquellas que tienen que ver con las normas, reglamentos, mecanismos y procedimientos para el suministro o adaptación de equipos, mobiliarios, materiales, transporte, espacios, financiamiento y otros elementos que facilitan o entorpecen, según el caso, un proceso educativo.

Para el desarrollo de la capacitación, se debe procurar un efecto multiplicador, que se logra mediante un proceso en el cual los técnicos de la Sede Central del proyecto capacitan a los educadores institucionales, los que a su vez capacitan a los educadores locales, y éstos, a los participantes en los grupos comunitarios.

En general los programas de cada evento de capacitación de los recursos humanos del proyecto, se formulan en función de los siguientes aspectos:

- a. el rol que tendrán que jugar en el proceso;*
- b. los métodos, técnicas y medios pertinentes para desempeñar dicho rol;*
- c. los conocimientos y prácticas necesarias para iniciar o lograr la adquisición de determinadas capacidades;*
- d. los elementos administrativos indispensables para la gestión del proceso.*

Los eventos de formación pueden ser de diferente naturaleza, por ejemplo: seminarios, giras de observación, talleres, cursos, pasantías, reunio-

nes de intercambio y reflexión, reuniones técnicas, de retroalimentación, etc., orientados siempre a adquirir la preparación necesaria para el manejo metodológico, técnico y operativo a fin de lograr los objetivos educativos propuestos, todo lo cual permite a la vez el crecimiento profesional del personal. En este proceso de capacitación se combinan dos momentos educativos. Uno, de carácter presencial, grupal, de salón, relativamente teórico a pesar de las prácticas y del uso de técnicas participativas y métodos activos; y otro, de carácter más individual, en el campo de trabajo normal, en su propio medio, eminentemente práctico. Se trata de ejecutar las acciones para las cuales se les ha preparado. Aquí complementan su capacitación, ejercitan su formación y obtienen un producto como efecto del trabajo.

7. Selección y capacitación de los educadores locales

Un aspecto muy importante dentro de la estrategia del método de Educación para el Trabajo es la participación comunitaria en el proceso de selección de los educadores locales, condición necesaria para que el proceso metodológico sea conducido al interior de las comunidades, por sus líderes. Con ello evidentemente se procura lograr los principios de funcionalidad y de participación.

Un educador o educadora local es un miembro de la comunidad, hombre o mujer, capaz de organizar un grupo de personas interesadas en capacitarse y que se prepara para conducir el grupo y compartir conocimientos, destrezas, actitudes y otras cualidades que conducen a desarrollar el grupo. Tal y como se ha repetido frecuentemente, en el método de Educación para el Trabajo intervienen educadores locales instrumentales, para desarrollar las áreas de alfabetización y pos alfabetización, y educadores locales ocupacionales, para desarrollar las áreas de organización, gestión técnico-productiva y gestión empresarial.

Para la selección de estos educadores en cada comunidad donde se aplique la metodología, se puede seguir un proceso de selección aprobado por las asambleas comunitarias o por los grupos de participantes, después de definir colectivamente las funciones, el perfil requerido y los requisitos. Un criterio general de selección es que el número de mujeres y de hombres que habrán de asumir el papel de educadores locales sea equitativo. Dentro de los requisitos específicos se pueden mencionar:

- * *vivir en la comunidad;*
- * *saber leer y escribir;*

- * *conocer los números;*
- * *tener disposición para trabajar con los compañeros;*
- * *ser elegido por el grupo o por la asamblea y ser aceptado por ellos;*
- * *disponer de tiempo para atender al grupo y para capacitarse;*
- * *poseer disposición para actuar como educador en calidad de voluntaria o voluntario.*

El perfil del educador no debe constituir una preocupación en el momento de la elección, pues éste se logrará mediante una serie de capacitaciones, toda vez que se permitirá un adecuado equilibrio entre los aprendizajes teóricos y prácticos. Para ello, una modalidad posible a adoptar es la alternancia en el proceso que une el trabajo y la práctica diaria en la comunidad con la capacitación en aula o salón.

Siendo tan diversas las funciones que los educadores locales deben cumplir, y tan importante su contribución como enlaces entre la oferta educativa y la población directamente beneficiaria, es necesario diseñar un itinerario de formación que provea a cada tipo de educador con los contenidos y experiencias de aprendizaje indispensables para el logro de su perfil. El itinerario puede ser estructurado basándose en una serie de módulos que cubran las necesidades de formación en tres áreas:

- a) *Formación metodológica para comprender y aplicar la teoría y la práctica de la Educación para el Trabajo, y capacitación en los aspectos didácticos esenciales para planificar, organizar y conducir su propia tarea educativa dentro de la comunidad.*
- b) *Capacitación para dominar los contenidos de los temas a desarrollar frente a sus compañeros comunitarios.*
- c) *Capacitación para participar apoyando o para administrar y realizar por sí mismo(a) el proceso metodológico dentro del área para la cual fue elegido.*

8. Mecanismos operativos para la aplicación del currículo

La aplicación del currículo requiere mecanismos operativos sencillos y flexibles. Un modelo posible de aplicar es el siguiente: se constituye, en cada zona de intervención del proyecto de Educación para el Trabajo, una unidad operativa integrada por un Jefe de Campo, por Educadores Institucionales, procedentes de la institución especializada en alfabetización y educación de adultos y de la institución especializada en forma-

ción profesional y ocupacional, y por personal administrativo indispensable para el apoyo logístico.

Considerando la dispersión geográfica de las comunidades, la composición del personal institucional y el propósito de desarrollar un proceso educativo de manera integral, se pueden adoptar mecanismos como los siguientes:

- Subdividir las zonas de trabajo en núcleos formados por 3 o 4 comunidades cercanas entre sí, cuyo acceso facilite el itinerario de visitas y atención en un solo recorrido.
- La organización de los educadores institucionales en equipos compuestos por ambos tipos (educadores instrumentales y ocupacionales), cada uno de los cuales atenderá un núcleo de comunidades.
- La organización de los participantes en grupos para el trabajo relacionado con los proyectos y para las actividades de formación y capacitación, todo ello con miras al desarrollo del grupo.

CAPÍTULO VI

LA EJECUCIÓN DE PROYECTOS PRODUCTIVOS Y SOCIALES COMO LABORATORIO PRÁCTICO DE EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

La metodología de Educación para el Trabajo asigna a la ejecución de Proyectos Productivos y de Proyectos Sociales el carácter de un laboratorio práctico que permite a los participantes fortalecer su aprendizaje en los conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan para desarrollar su capacidad productiva y laboral. De esta forma su capacitación no se produce a través de un ejercicio académico, sino a través del trabajo, dentro del medio real en que viven. Es una forma, de aplicar el principio de "aprender haciendo". La ejecución de proyectos "productivos" y de proyectos "sociales", cada uno dentro de su especificidad, permite articular de manera integrada los componentes instrumentales y ocupacionales del currículo educativo.

El propósito final es "lograr que los grupos productivos, tanto de hombres como de mujeres y/o mixtos constituidos como parte del proceso metodológico de la Educación para el Trabajo se transformen en unidades productivas capaces de emprender y continuar desarrollando acciones viables y rentables; logrando que la población beneficiaria, utilizando esta metodología, sea capaz de relacionarse con su entorno físico, social y cultural y participar activamente en su transformación".¹⁸

1. Concepción metodológica y estratégica del componente de proyectos productivos

Los proyectos productivos deben cumplir dos objetivos básicos en relación con la metodología de la Educación para el Trabajo. Como ya se ha

18. Este Capítulo VI ha recurrido como principal fuente de información al libro "Organización y Fortalecimiento Socio Empresarial" de los autores Mario Espinoza Vergara, Luis Pineda y José Edwin Moya. Esta obra forma parte de la Serie Metodológica publicada por POCET en 1996.

mencionado, deben constituirse en el eje integrador de la educación instrumental y de la educación ocupacional. Además, deben permitir que los grupos educativos se puedan transformar en unidades productivas permanentes, con sentido empresarial de crecimiento y desarrollo, y con capacidad autogestionaria, una vez que hayan cumplido su ciclo de aprendizaje con apoyo de la unidad ejecutora del método.

Mediante la ejecución de proyectos productivos se pretende fortalecer el aprendizaje de los participantes en ciertas áreas y enfoques claves, indispensables para la existencia de unidades productivas concebidas con sentido empresarial. Los objetivos educativos en estas áreas y enfoques son:

El área de "organización", cuyo propósito es formar grupos eficientes y bien estructurados, en cuanto a tamaño, grado de fortaleza en la interrelación de sus miembros, desarrollo planificado de sus acciones y mejoramiento de la participación interna en cuanto a cantidad y calidad.

El área de "producción", en la que se busca desarrollar el aprendizaje de nuevas ideas productivas y de tecnologías de producción, que permitan a los participantes superar sus condiciones de agricultores de sobrevivencia y/o agregar valor a las ideas productivas existentes, cuya rentabilidad permita la inversión para una producción de autoconsumo.

El área de "crédito", que está destinada a educar a los participantes en el uso del crédito, con el propósito de ayudarles a superar la concepción paternalista de la "donación" del apoyo financiero y la adopción de una nueva actitud frente al uso del crédito, más compatible y lo más semejante posible a las condiciones reales con que se enfrentarán en el ejercicio de la actividad productiva cotidiana.

El área de "comercialización", cuya finalidad es desarrollar la capacidad de los participantes para manejar una mayor producción orientada hacia el mercado, para hacer más eficiente su intervención en los canales de distribución, y para mejorar su manejo en el instante de la venta, por la vía del acopio y el volumen de las ventas.

El enfoque de "género": debe contemplarse en todo el proceso, incluidas todas las áreas de la concepción metodológica de la Educación para el Trabajo, destinada a crear conciencia en los y las participantes sobre la necesidad de facilitar más oportunidades de participación para las mujeres, más calidad en su participación, y la adopción de ideas producti-

vas compatibles con sus habilidades, pero también con el concepto de "rentabilidad económica".

El enfoque de "conservación del medio ambiente", cuyo propósito es crear conciencia sobre las medidas en la gestión productiva que permitan la sostenibilidad de los recursos ambientales para las generaciones futuras.

2. Marco conceptual para la nueva estrategia

El proceso educativo que se desarrolla mediante la ejecución de proyectos productivos por parte de los grupos que surgen de la aplicación de esta metodología de Educación para el Trabajo, se divide en dos instantes educativos principales del grupo: el primero, se denomina "Capacitación Productiva" y el segundo, "Proyectos de Consolidación Productiva"

2.1 Área de Capacitación Productiva

Basándose en el principio de "**aprender haciendo**", esta área comprende todas aquellas iniciativas productivas desarrolladas por grupos que surgen como parte del proceso organizativo contemplado en la metodología de Educación para el Trabajo y que tienen conocimientos y destrezas muy limitadas en el o los rubro(s) productivos que asumen, carecen de experiencia en la producción asociativa y poseen escasa o ninguna experiencia de gestión microempresarial.

En este caso, la producción y la gestión del grupo tienen un carácter eminentemente educativo y las actividades productivas que desarrollan no aspiran aún a ser necesariamente rentables, en un sentido estrictamente económico, ya que la rentabilidad en este caso se basa en un criterio de inversión educativa. Pero este mismo carácter educativo implica que estas iniciativas productivas deben, al menos, recuperar la inversión hecha, permitiendo remunerar el trabajo y devolver el crédito obtenido para la ejecución de esas actividades.

2.2 Área de Proyectos de Consolidación Productiva

En esta área se sitúan todas las iniciativas productivas que son desarrolladas por los grupos que han alcanzado los logros educativos propuestos durante su paso por el área de Capacitación Productiva. En este caso, los proyectos que diseñen y ejecuten los grupos productivos son concebidos con una clara intencionalidad de logro de rentabilidad econó-

mica para sus miembros, de tal manera que la eficiencia productiva, de comercialización y de gestión de los grupos que emprendan este tipo de proyectos, les permitan convertirse en unidades productivas estables y les habiliten, en un plazo mediano, para *acceder a los mecanismos crediticios del sistema formal* (bancos e instituciones financieras).

La ruta educativa que siguen los grupos con intencionalidad productiva, a su paso por estas dos áreas o instantes educativos, tiene como finalidad última llevar a estos grupos desde una condición de informalidad hasta un grado aceptable de formalidad. Cabe mencionar que en economía se considera que una empresa es *formal* cuando *tiene una figura jurídica clara y aceptada, está inscrita en los registros respectivos y cumple con todas las leyes (especialmente tributarias) que se refieren a las empresas. En el caso contrario, obviamente, es informal.*

Se trata, entonces, de conducir progresivamente a estos grupos hasta un grado de fortalecimiento organizativo, productivo y de gestión que les habilite para desempeñarse en el sector productivo de forma autónoma. Esto implica haber adquirido las capacidades necesarias para acceder al apoyo técnico y financiero que les ofrece el sector social de la economía, del cual forman, naturalmente, parte. Los programas que trabajan en apoyo de las microempresas y de las pequeñas unidades productivas suelen referirse al concepto de "*graduación*" de los microempresarios, entendiéndolo por tal al *proceso que se extiende entre el momento en que el programa inicia su apoyo al microempresario, hasta el instante en que considera que éste ha adquirido capacidad productiva, de gestión y financiera como para acceder al apoyo y al crédito ofrecidos por las entidades financieras del sector social de la economía y/o por los bancos del sector formal.* En este momento, el microempresario se ha "*graduado*" y ya no necesita el apoyo del programa.

Es necesario destacar que cuando grupos productivos pasan por los áreas de capacitación productiva y consolidación productiva, existe un momento de culminación y un propósito de culminación.

El momento de culminación está representado por el tiempo en que un grupo productivo haya alcanzado un grado de maduración tal que le permita autogestionarse y resolver por sí mismo dónde quiere lograr los apoyos externos, tanto en capacitación como en asistencia técnica y financiera, para *continuar en su proceso de desarrollo y consolidación.* Este momento de culminación puede estar más o menos lejano del momento de integración inicial del grupo productivo, dependiendo ello de

varios factores, entre los cuales *uno muy importante es la calidad del apoyo proporcionado por el organismo que aplica esta metodología de Educación para el Trabajo.*

El **propósito de culminación** está representado por el instante (no necesariamente un período de tiempo corto) en que el grupo ha dejado de desarrollar un proyecto productivo *para transformarse en una microempresa o pequeña unidad productiva.* Esto conlleva una concepción de **permanencia**, característica de la idea empresarial, en reemplazo de la idea de **temporalidad**, propia de los proyectos productivos.

3. Características básicas de los proyectos productivos a impulsar como parte del proceso metodológico de la Educación para el Trabajo

Los proyectos productivos que sean emprendidos por los grupos que se originen como parte del proceso organizativo contemplado en la metodología de Educación para el Trabajo, al menos deberían tener las siguientes características básicas:

- a) Deben ser el eje central de la Educación para el Trabajo, lo que significa que en cada proyecto productivo se deben integrar las actividades de educación instrumental y de educación ocupacional, teniendo como referencia las características específicas y situación de los miembros que integran el proyecto.

Es necesario recordar que la metodología de la Educación para el Trabajo tiene en la Educación Ocupacional y en la Educación Instrumental, el punto más importante de apoyo para el proceso que conduce hacia la obtención de los objetivos de los proyectos productivos. Obviamente, también lo es para la integración y desarrollo de los grupos productivos. En relación con estos grupos, el papel de la Educación Ocupacional y de la Educación Instrumental es aportar los elementos de apoyo necesarios para el proceso de organización e integración del grupo productivo y para el desarrollo eficiente de las tareas de diagnóstico, programación específica, ejecución de las actividades productivas, de crédito y comercialización y para la adquisición de la capacidad de gestión empresarial, además de aportar los elementos indispensables para introducir en estos grupos la visión de género y de protección ambiental, enfoque que cruza todo el trabajo de los proyectos productivos.

- b) Ser realistas, lo que significa que deben ser proporcionales a los re-

cursos disponibles, y a la capacidad del mercado al que estén orientados.

- c) Ser rentables, lo que significa que deben permitir, no sólo remunerar el trabajo (autoconsumo y/o sobrevivencia), sino también generar algún excedente para la reinversión y el ahorro. Este criterio de rentabilidad se expondrá de una forma distinta en el "área de Capacitación Productiva", en la que se mide más como una inversión educativa.
- d) Ser sostenibles, lo que significa que deben ser capaces de mantenerse en funcionamiento, aceptando las condiciones del financiamiento no subsidiado, salvo el caso de los proyectos de la ya mencionada "área de Capacitación Productiva", y sin perder su grado de rentabilidad;
- e) Sustentarse en tecnologías adecuadas, lo que significa utilizar tecnologías captadoras de gran cantidad de mano de obra;
- f) Ser compatibles con los principios y el método de Educación para el Trabajo, lo que, en este caso, significa:
 - * *ser participativos (diseñados y ejecutados mediante el diálogo entre los participantes y los educadores),*
 - * *proporcionar igualdad de oportunidades para el hombre y la mujer,*
 - * *ser respetuosos del medio ambiente, buscando su conservación y preservación para las generaciones futuras.*

4. Sugerencias sobre tamaño, composición y grado de permeabilidad de los grupos productivos

4.1 El tamaño de los grupos productivos

El carácter educativo de los grupos señala la necesidad de considerar un tamaño reducido éstos, de tal manera que los efectos de la educación que se produce en la interrelación de sus miembros alcance su máxima eficacia. Pero el significado de "tamaño reducido" no tiene el mismo valor para todos los grupos que participan en el proceso metodológico, ya que el tamaño debe ser coherente con los rubros productivos a ejecutar y con los recursos disponibles para el financiamiento de las actividades productivas. Desde este punto de vista, se recomienda:

19. Espinoza Vergara, Mario, noviembre de 1993.

- a) En todos los casos en que ello sea posible se privilegia la constitución de pequeños grupos productivos (ejemplo: 5 participantes o menos), pero, al mismo tiempo, se promueve la organización de grupos amplios para la adquisición de insumos y de la comercialización. Razones para esta sugerencia:
- * *la mayor eficiencia de los pequeños grupos;*
 - * *la escasa magnitud de los recursos financieros disponibles;*
 - * *el grado bajo de rentabilidad con que se inician los proyectos productivos;*
 - * *el mejor control social que pueden ejercer recíprocamente los miembros de un grupo pequeño, especialmente cuando se trata de créditos basados en la garantía solidaria.¹⁹*
- b) Eventualmente, cuando las circunstancias así lo hagan aconsejable, se constituirán grupos de capacitación productiva o grupos productivos de tipo empresarial de mayor tamaño, siempre que ello se corresponda con las necesidades de empleo de la unidad productiva y con la eficiencia en el uso del crédito.
- c) La razón de grupos amplios y fuertes para las funciones de adquisición de insumos y de comercialización no requiere de mayores argumentos, bastando sólo el hecho evidente de que el volumen de las operaciones en estos rubros sólo puede ser alcanzado por grupos más amplios que los pequeños grupos productivos. Esta misma razón es la que ha impulsado a concebir las organizaciones de integración de los grupos productivos como ejecutoras de tareas de acopio y comercialización.

4.2 La composición de género de los grupos productivos

La Educación para el Trabajo ha sido concebida como una metodología válida para el desarrollo de las personas, sin distinciones de sexo. Más aún, involucrar hombres y mujeres en las actividades de los grupos añade potencial educativo al proceso. Este es un principio general.

Sin embargo, existen algunas circunstancias, tales como la poca experiencia organizativa de las mujeres, las reservas de los cónyuges a permitir su participación en grupos mixtos, la falta de oportunidad de las mujeres para ejercitar la toma de decisiones, las dificultades para ser beneficiarias de créditos, etc., que sugieren la conveniencia de orientar ciertas actividades específicas a grupos formados exclusivamente por mujeres. Por eso, durante la ejecución de la educación ocupacional e

instrumental alrededor de actividades productivas y sociales, se organizan grupos de hombres, grupos de mujeres o grupos mixtos, según las necesidades e intereses de los participantes.

De ser posible, los grupos constituidos sólo por mujeres deberían ser considerados como transitorios. Se terminan en el instante en que las participantes adquieran los conocimientos, actitudes y habilidades para participar en igualdad de condiciones en las actividades de los grupos. En consecuencia, el enfoque de género en la composición de los grupos tiene como objetivo fundamental el de aproximar a mujeres y hombres, en la búsqueda de una gestión para terminar con las desigualdades entre ambos, logrando que conjuntamente promuevan el desarrollo comunal y el suyo propio.

La experiencia sobre organización de grupos de mujeres para desarrollar actividades productivas muestra la conveniencia de tener en cuenta las siguientes sugerencias:

1. Mujeres que tienen una experiencia organizativa previa y capaces de entrar directamente en una actividad económica, deberían preferentemente integrarse en grupos mixtos.
2. Mujeres que necesitan pasar por un proceso de autoestima y afianzamiento, deberían organizarse inicialmente en grupos sólo de mujeres.
3. Mujeres jefas de familia y jóvenes, que por sus características propias están más interesadas en involucrarse en actividades productivas y educativas, deberían organizarse en grupos mixtos.

4.3 El grado de permeabilidad de los grupos productivos

Se entiende por grado de "permeabilidad" de los grupos, la flexibilidad con que éstos permiten la rotación de miembros dentro de cada uno de ellos, teniendo en cuenta que hay miembros que se van y nuevos que llegan. Esto significa, determinar hasta dónde los grupos están dispuestos a aceptar la recomposición de sus miembros. Naturalmente, este grado de permeabilidad es distinto según sea la naturaleza de cada grupo.

La experiencia obtenida con la ejecución del método de Educación para el Trabajo en zonas rurales demuestra que los cambios en la composición de los grupos productivos son bastante importantes. Estos cambios se producen, en muy reducida escala, por el ingreso de nuevos miem-

bros en los grupos originales y, en mayor escala, por la salida de miembros originales del grupo, debido a causas múltiples. Al final, estos grupos productivos, en la medida en que se van transformando en unidades productivas más estables, van "deshaciéndose" de sus integrantes menos fiables, o de menos confianza.

5. El crédito como instrumento educativo

Como se ha señalado insistentemente, la metodología de la Educación para el Trabajo basa una parte importante de su potencialidad educativa en el principio de "aprender haciendo". En relación con el tema productivo este principio adquiere gran relevancia, ya que no es posible desarrollar los conocimientos, destrezas y actitudes para el trabajo productivo con una educación puramente teórica, sino que es imprescindible vincular el conocimiento teórico con la acción práctica. La mejor manera de introducir a los participantes en el mundo de la producción y de desarrollar su fisonomía empresarial, es realizando con ellos un proyecto de producción que sirva de laboratorio vivencial, en el cual se puedan afrontar los mismos problemas que habrán de encontrar esos participantes en sus futuras actividades productivas.

Pero para poder efectuar estos proyectos educativos se necesita disponer de los recursos que permitan adquirir los insumos, materiales y herramientas que será necesario utilizar para desarrollar la experiencia productiva. Estos elementos materiales son los que harán viable el proyecto que será utilizado para crear los conocimientos y destrezas para desarrollar la capacidad de organizarse, producir, comercializar, gestionar recursos y desarrollar el espíritu empresarial de los participantes. En definitiva, es necesario tener financiamiento para posibilitar el aprendizaje mediante la ejecución de un proyecto de producción, y ese financiamiento requiere del crédito.

La metodología de Educación para el Trabajo coincide con las políticas públicas y con la acción privada, que estimulan en la población la búsqueda de nuevas ideas productivas y la implantación de proyectos que tiendan a cambiar la actual situación económica de las comunidades y del país. Se estimula a la empresa privada para suplir el déficit del mercado interno y para abrir nuevas líneas o rubros de exportación, persiguiendo con todo esto un tránsito hacia el dinamismo de la economía. En forma simultánea, la idea de que el Estado no puede cubrir todas las necesidades económicas y sociales, dinamiza a los grupos sociales y a las comunidades a buscar opciones propias.

Este conjunto de políticas y esfuerzos para el desarrollo se encuentra, no obstante, con limitaciones muy fuertes, en especial en el financiamiento de las actividades productivas de los sectores de menores recursos, puesto que los sectores empresariales tradicionales, con un mayor nivel económico y con tecnologías modernas, cuentan con una adecuada vinculación con el sistema financiero y comercial del país.

Es el sector campesino y otros sectores sociales, equiparables en su nivel de vida y cultural, los que se enfrentan con grandes dificultades para la ejecución de nuevas iniciativas productivas o para el reforzamiento y la modernización de sus procesos tradicionales de producción. Uno de los factores de mayor efecto limitante es la falta de apoyo financiero a sus esfuerzos de desarrollo.

Específicamente, este problema puede caracterizarse de la siguiente manera:

- a) Las fuentes estatales y privadas de financiamiento generalmente no disponen de programas de crédito accesibles a la población no beneficiaria de la reforma agraria y marginada de los servicios educativos de capacitación y de asistencia técnico-productiva.
- b) En el caso de existir posibilidades de acceso al sistema financiero, éstas no son aprovechadas por desconocimiento o incapacidad de la población.
- c) Los grupos que logran obtener financiamiento asumen grandes riesgos de fracaso por la falta de adecuada capacitación (organizativa, técnico-productiva, de gestión empresarial) y de asistencia técnica oportuna y apropiada.
- d) Los grupos que logran consolidarse empresarialmente y, por lo tanto, crecen económicamente, no mejoran cualitativamente sus condiciones de vida ni adquieren relevancia social, por la falta de un proceso concientizador y educativo que acompañe su trabajo productivo.

El recurso económico es esencial para que este amplio sector de población pueda generar crecimiento económico, mediante la ejecución de proyectos de inversión productiva en los que se aproveche su extensa fuerza de trabajo, se desarrolle su capacidad de transformación racional del medio físico (natural) circundante y, finalmente, incremente su peso social para poder intervenir positivamente en la transformación de un adverso entorno sociocultural.

La Educación para el Trabajo no debe limitarse a una formulación conceptual, sino convertirse en medio educativo para el desarrollo mediante el cual la comunidad ponga en juego todo su potencial, ejercitando su capacidad productiva y enfrentándose a condiciones financieras menos severas que el circuito normal, pero no menos exigentes. Especial atención debe dársele a la población femenina para que pueda acceder y hacer uso del crédito, considerando que sus labores reproductivas le impiden dedicarse plenamente a la actividad productiva y procurando siempre el desarrollo de una adecuada visión socioempresarial.

La integralidad del planteamiento filosófico y metodológico de la Educación para el Trabajo exige una respuesta financiera oportuna y ajustada a las características de su población meta. Sin financiamiento para la ejecución de proyectos productivos sería prácticamente imposible concluir el proceso educativo que, a partir del estudio de la realidad local y de un plan de desarrollo comunal, debe normalmente culminar en grupos asociativos que continúen de forma autónoma su proceso de desarrollo socioempresarial. En este sentido, el crédito debe utilizarse no sólo para la consolidación empresarial de los grupos, sino también para fortalecer la dinámica de desarrollo de la comunidad, evitando que los productos y excedentes de la producción se vayan hacia los sectores de mayor acumulación económica.

La concepción del crédito, dentro de la metodología de Educación para el Trabajo, debe tener presente los dos instantes educativos por los que transcurre el proceso de maduración de los grupos productivos. El primer instante, de Capacitación Productiva, en el que los grupos tienen debilidades organizativas, productivas y de gestión; y el segundo, de ejecución de Proyectos de Consolidación Productiva, en el que los grupos han logrado superar esas debilidades iniciales. El crédito, como instrumento educativo, tiene en consideración las características peculiares de ambos instantes.

a) Créditos para Proyectos de Capacitación Productiva

Esta línea de créditos está destinada a facilitar el aprendizaje productivo y de gestión de grupos que se están iniciando en su fase productiva. Se trata de pequeños créditos (por ejemplo, entre US\$ 1.000 y 1.500), con plazos máximos de hasta 12 meses (excepcionalmente 18 meses), garantía solidaria (garantizado por todo el grupo) y un interés equivalente a la inflación anual.

b) Créditos para Proyectos Productivos

Esta es una línea de créditos destinada a financiar actividades productivas de grupos que han superado la fase de Capacitación Productiva, etapa que se supone concluida, como período máximo, después de la ejecución de dos proyectos financiados mediante créditos de Capacitación Productiva.

Se trata, en este caso, de créditos destinados a lograr la consolidación productiva y empresarial de los grupos productivos, con miras al logro de su transformación en unidades empresariales estables, por lo que las condiciones de estos créditos son más exigentes que los destinados a Capacitación Productiva. Los montos de estos créditos alcanzan un techo bastante más alto (por ejemplo, hasta US\$ 3.500) con un plazo de reintegro normalmente de 12 meses (excepcionalmente 18 meses), con garantías reales y con intereses anuales compuestos (por ejemplo, inflación anual + 4% de administración + 3% de reserva para incobrables).

Conveniencia de contar con un Fondo de Créditos "ad hoc"

Los bancos comerciales exigen garantías prendarias para el otorgamiento del crédito (tierra, bienes inmuebles, etc.). Por su parte, la capacidad de los organismos privados de financiamiento, además de ser reducida, está orientada solamente al ofrecimiento de créditos en forma de dinero o de insumos, sin el apoyo técnico organizativo y educativo necesario para la administración de los proyectos.

Por estas razones, y dadas las características del método utilizado en la Educación para el Trabajo, se plantea la necesidad de contar con un fondo de créditos establecido específicamente para apoyar a los grupos productivos que surjan de su proceso organizativo. Para este efecto, se sugiere la creación de un "Fondo Revolvente", definido como "un capital reunido con el fin de financiar las actividades productivas de los grupos de aprendizaje bajo la forma de préstamos reembolsables, que se pueden poner a disposición de los mismos usuarios varias veces, en las condiciones y plazos que determine su reglamento, y del que se aspira, llegue a ser un fondo permanente y alcance un nivel de autosuficiencia."

Este Fondo Revolvente se administra bajo la forma de un Convenio de Fideicomiso suscrito con entes de administración de créditos para el desarrollo, tales como cooperativas de ahorro y créditos, bancos populares, u otras instituciones de crédito en las zonas de cobertura del Pro-

yecto, y se regula por un Reglamento de Créditos que habilite la concesión de créditos para Proyectos de Capacitación Productiva y para Proyectos de Consolidación Productiva. Es necesario un Consejo de Administración en cada cooperativa fideicomisaria, con representantes de las partes intervinientes en la ejecución del proyecto o programa de Educación para el Trabajo y de la propia cooperativa, órgano al que corresponde dirigir y orientar las acciones del Fondo.

El encargado de la concesión de los créditos es un Comité de Créditos, integrado por representantes del organismo responsable de la aplicación de la metodología de Educación para el Trabajo, de la entidad fideicomisaria y de los grupos productivos comunitarios.

6. Dificultades que se podrían presentar en el trabajo con grupos productivos

Alcanzar los resultados esperados por la aplicación de la metodología de Educación para el Trabajo en materia de grupos y unidades productivas presenta, naturalmente, algunas dificultades que limitan la cantidad y la calidad de algunos de esos resultados. Examinemos algunas de esas dificultades.

La primera dificultad es la tendencia hacia el individualismo que manifiestan muchos campesinos cuando se trata de producir y comercializar. Si bien es cierto que estos mismos campesinos muestran una fuerte adhesión hacia formas organizativas asociativas y una clara inclinación hacia la defensa colectiva de sus derechos, una vez enfrentados al trabajo para el logro de su sustento y el de su familia afloran en ellos sentimientos de individualismo, contrapuestos al trabajo y la producción en común. Los grupos productivos pueden asociarse fácilmente para obtener un crédito colectivo, pero en el momento de invertir ese crédito prefieren hacerlo en forma individual.

Otras dificultades importantes provienen de las características propias de la situación socioeconómica y cultural en que viven los campesinos y campesinas de las áreas rurales menos desarrolladas. Por ejemplo, sus necesidades apremiantes les obligan a destinar parte importante de su vida diaria a realizar actividades diversas de sobrevivencia, lo que se traduce en una limitación para su participación en las tareas educativas previstas por el método de Educación para el Trabajo. Otro ejemplo: los campesinos no disponen de recursos propios que constituyan garantías mínimas para convertirse en sujetos de crédito para el financiamiento de

sus actividades productivas. Otro ejemplo: las necesidades básicas insatisfechas de esos campesinos son un fuerte condicionante para que desvíen algunos recursos obtenidos como crédito para sus actividades de producción hacia la satisfacción de necesidades apremiantes no productivas. Estos son sólo algunos ejemplos que muestran distintos tipos de dificultades con las que se encuentra el proceso de Educación para el Trabajo.

El hecho de que los campesinos y campesinas, en términos generales, no tengan acceso a la propiedad de la tierra, representa una seria dificultad para la realización de actividades productivas ejecutadas en forma asociada y, al mismo tiempo, constituye un serio obstáculo para actividades de mejoramiento de la calidad del suelo, ya que ellos y ellas no están dispuestos a invertir muchos esfuerzos en tierras que no les pertenecen. Así se dificulta el desarrollo de una agricultura no tradicional y se presentan obstáculos a la generación de grupos y proyectos productivos eficientes.

En general, no es fácil desarrollar un sistema de apoyo a la producción, crédito y comercialización con la población beneficiaria de la Educación para el Trabajo, acostumbrada en el pasado a esquemas paternalistas y protectores, efectuados por parte de las agencias públicas y privadas de desarrollo. Estos esquemas han generado actitudes de dependencia en las comunidades, contrarias a los propósitos y filosofía de este método. También han generado, en algunos casos, conductas irresponsables o deshonestas traducidas en el no cumplimiento de los compromisos crediticios contraídos. De esta forma, el modelo metodológico participativo y autogestionario entra en conflicto con las actitudes de dependencia afianzadas en los comunitarios. Esto tiene aún más repercusiones en materia de apoyo económico al acto de producir, que en muchos casos del pasado se hizo sobre la base de donaciones disfrazadas de crédito, mientras que en este modelo el reembolso del crédito es parte importante del proceso educativo. Algunos grupos o miembros de algunos grupos no saben valorar esta diferencia de modelos.

Otra posible dificultad es que la institución ejecutora de la metodología no conceda a la producción, el crédito y la comercialización, la real importancia que tienen dentro del proceso metodológico, lo cual podría traducirse en la inexistencia de los factores necesarios para impulsar la ejecución de proyectos productivos como medio de aprendizaje, tales como recursos humanos especializados para el tratamiento de estos aspectos, recursos financieros orientados específicamente hacia el cré-

dito, normas y procedimientos para sustentar el tratamiento técnico de esos temas, y otros factores igualmente necesarios.

Uno de los pilares que sostienen el método de Educación para el Trabajo son los educadores locales ocupacionales provenientes de cada grupo productivo. El supuesto es que estos educadores deben desarrollar en el grupo un papel activo en el proceso de Educación para el Trabajo. Para ello, son capacitados con mayor intensidad que los miembros de base de los grupos productivos, esperándose que ellos apliquen esta capacitación, transmitiendo a los miembros de los grupos los nuevos aprendizajes internalizados. Un problema que podría presentarse es que la intervención de los Educadores Locales Ocupacionales en el interior de sus grupos sea menos eficiente que la esperada y que estos educadores no cumplan en el interior de sus grupos la función educativa para la cual se les ha preparado. Ello habrá de repercutir en la calidad del trabajo productivo y de gestión de los grupos.

Cualquier proyecto que pretenda lograr transformaciones en la forma y nivel de participación de un grupo poblacional determinado, debe tener en consideración que, a pesar de contar con las mejores y más apropiadas metodologías, éstas toparán con las costumbres y tradiciones culturales.

Esto es particularmente importante cuando, al trabajar con poblaciones rurales, se tienen objetivos de movilizar la participación femenina e influir en cambios culturales. Cambiar formas de pensar y actuar en la sociedad en relación con la mujer, y propiciar que ella se integre en pie de igualdad con el hombre, es una ardua tarea, en la cual los avances van consiguiéndose lenta y progresivamente y en forma diversa entre comunidades, dependiendo de un sinnúmero de condicionantes. Esta misma dificultad se presenta en contextos en el que prevalece un deterioro exagerado del medio ambiente y un abuso en la utilización de plaguicidas y prácticas agrícolas poco adecuadas. Modificar esta cultura productiva es una ardua tarea y no siempre se logran resultados a corto plazo, lo que se traduce en que los verdaderos logros del método de Educación para el Trabajo en cuanto a defensa del ambiente y de sus recursos naturales renovables sólo podrán ser apreciados en su verdadera magnitud a mediano y largo plazo.

7. Consolidación de grupos de producción

La metodología de Educación para el Trabajo contempla una última fase, de duración indeterminada, cuyo propósito principal es apoyar a los gru-

pos productivos para que éstos adquieran la condición de autogestionarios, considerando que esta condición está presente cuando esos grupos ya no necesitan del apoyo del programa que impulsa la aplicación de esta metodología. Esta condición de madurez tiene componentes de carácter organizativo y de desarrollo empresarial.

7.1. Integración entre los grupos

Desde el punto de vista organizativo, se contempla que los grupos productivos de una misma zona geográfica, cuyas características deberán ser determinadas según las circunstancias, se integren en algún tipo de organización de segundo nivel. La metodología no señala un modelo organizativo determinado, sino que deja abiertas las posibilidades para que los propios integrantes de los grupos productivos sean quienes adopten el modelo que más les convenga. Las formas de organización en un segundo nivel se concentran clásicamente en los modelos de cooperativas y de asociaciones de productores.

La organización de los productores campesinos es esencial para el logro de diversos objetivos de desarrollo y, en el caso de la integración zonal, se pueden señalar una variedad de éstos, a saber: objetivos económicos, técnicos, financieros, educativos, gremiales-reivindicativos, etc. En la práctica, las organizaciones surgen con una variedad de objetivos y en correspondencia a su orientación se identifican las funciones, que pueden ser: facilitar el acceso de los campesinos a mercados más ventajosos; obtener recursos financieros; capacitarse en tecnologías más rentables; gestionar servicios económicos, educativos y otros que les permitan mejorar sus condiciones de vida; o asumir la tarea de representación de este importante y numeroso sector de los productores agrícolas.

De acuerdo con esas funciones, las cooperativas, u otro tipo de asociaciones, pueden ser clasificadas por las operaciones que realizan y por las finalidades específicas que motivan su creación, tales como las siguientes:

- *asociaciones para la producción;*
- *asociaciones para la comercialización;*
- *asociaciones para compra y aprovisionamiento;*
- *asociaciones para la prestación de servicios especializados;*
- *asociaciones diversificadas o de objetivos múltiples;*
- *gremio de productores por rubro y/o región.*

Cualquiera que sea el tipo de asociación, tiene que ser adaptado a las características particulares y necesidades concretas que presenta determinada región o grupo específico de productores. Esto quiere decir que las características específicas del modelo organizativo que adopten los grupos productivos deberán considerar los fines o necesidades propias de esos grupos. A manera de ilustración, se presentan algunos ejemplos de cómo puede originarse la integración a partir de los propósitos que inducen a la organización de un segundo nivel:

- Si la necesidad es de tipo comercial y si se busca una concentración de la oferta, el modelo lógico de organización sería un depósito de productos; pero si se busca almacenar para alcanzar mejores precios, conviene crear una organización (o asociación) para incrementar la capacidad material, administrativa y financiera de los productores, ya sea a través de una cooperativa o asociación de productores.
- Ante los problemas de escasez del crédito agrícola y la dificultad de acceso por los campesinos, se busca captar recursos del sistema financiero nacional, y promover y administrar el ahorro rural. Para ello será conveniente asociarse o crear una cooperativa de ahorro y crédito, caja rural u otro modelo factible.

7.2 Desarrollo empresarial de los grupos asociados

Las organizaciones de segundo grado o nivel se fundamentan, principalmente, en la necesidad de servicios que tienen sus grupos afiliados y en la posibilidad de aprovechar las oportunidades que se presentan para volver más eficiente su proceso productivo, conseguir mayor valor agregado a la producción y abaratar costos en la adquisición de insumos y servicios.

El desarrollo empresarial es el producto de la conjugación de una serie de factores, como el de la oportunidad de negocios, la capacidad organizativa y gestionaaria y la disponibilidad de recursos de capital. La existencia previa de una organización zonal o regional no es necesariamente una condición, pero sí lo es la voluntad, confianza y visión para organizarse y hacer negocios en el momento oportuno.

La experiencia anterior, la cultura organizativa, la situación educativa, la desesperanza y la natural desconfianza del campesino influyen en la confluencia de los factores señalados anteriormente. Para encontrar una capacidad organizativa y gestionaaria deben preceder múltiples acciones

formativas y vivenciales que, gradualmente, acerquen a la organización campesina de base y zonal a las condiciones mínimas para el desarrollo empresarial.

Un camino de desarrollo adecuado a seguir desde el principio, para lograr el afianzamiento de estas organizaciones de segundo nivel, está asociado con su aprestamiento para identificar, gestionar y proveer los servicios para la producción y comercialización, que demandan los grupos afiliados desde el comienzo mismo de la existencia de esas organizaciones. De este modo se debe evitar concentrar únicamente el interés en asegurar su consolidación organizativa y así contar con las "condiciones adecuadas" para su participación en actividades económicas, postergando el principio de que las habilidades sólo se alcanzan trabajando o ejercitándose. Cuando se pretende consolidar primero la organización y después actuar en las áreas de la gestión económica y administrativa, se retrasa su desarrollo empresarial.

7.3 Algunas sugerencias en torno a la integración y consolidación de los grupos productivos

- a) Reconociendo los riesgos que conlleva la creación de nuevas organizaciones, especialmente aquellas con una estructura compleja para los campesinos, la integración de los productores parece muy necesaria para el mejoramiento de sus condiciones y oportunidades. Si fuera el caso de que esta integración se hiciera por la vía de la creación de nuevas organizaciones, se debería tener mucho cuidado en las estrategias con las que ellas se generen. Cabe también la posibilidad de que los mismos objetivos puedan ser alcanzados mediante la afiliación de los grupos a organizaciones ya existentes, siempre y cuando sean capaces de representar sus intereses.
- b) Es evidente que la integración sigue siendo un estadio superior de consolidación y no puede pensarse que grupos incipientes, con más dificultades que aciertos en su vida organizativa y con niveles de producción que esencialmente son de subsistencia, vayan a tener pronto respuesta a sus expectativas. El camino hacia la integración hay que recorrerlo cuando se encuentran demasiados escollos para obtener mayor valor para la producción o cuando se cierran los espacios para acceder a servicios ventajosos para impulsar la producción. Esto sirve cuando prevalecen fines empresariales en la integración, pero tampoco hay que dejar de lado la necesidad de representación y de defensa de intereses, si es que así lo deciden los interesados.

- c) La definición de la razón de ser de las organizaciones es crucial para proyectar sus actividades y para satisfacer las expectativas de sus asociados. La institución o proyecto que les da apoyo está en la obligación de contribuir a esa definición mediante un diagnóstico de los grupos interesados, en el que se incluyan las necesidades de servicio, potencial de recursos y las oportunidades de negocio. Si no existe suficiente claridad en el conocimiento de todos estos aspectos, difícilmente se pueden esperar beneficios para el común de sus asociados y una dirección correcta hacia su consolidación.
- d) El modelo organizativo no parece determinante en el alcance que puede tener este tipo de organizaciones. Sin embargo, es necesario reconocer que el cooperativismo encuentra más apoyo y en general su funcionamiento está mejor regulado, situación de singular importancia para el sector campesino ya que, aunque no tiene un funcionamiento tan simple, es conocido y accesible para el comportamiento típico de esta población. La definición del modelo no debe hacerse al inicio, sino hasta haber transcurrido un tiempo que permita una aclaración de la actividad principal de la empresa. Utilizar primero formas horizontales de asociación, que son las que pueden traer mayores beneficios inmediatos, permitirá generar experiencia, dejando para más adelante la generación de estructuras verticales, de mayor cobertura.
- e) El apoyo institucional debe orientarse indiscutiblemente a fortalecer la estructura de las organizaciones desde su creación; la asistencia a las unidades productivas de base, y a la vez a las estructuras de integración, debe hacerse tomando en cuenta que en un momento del camino hay que apartarse para que la organización zonal sea la que gestione o provea los servicios que se demandan a nivel de base. El continuar la asistencia sin límite a las unidades productivas, a la larga debilita su organización que está en la obligación de satisfacer hoy, y también mañana, su demanda de servicios. Uno de los mejores aportes de la participación institucional es el de orientar a los participantes en la búsqueda del camino de la integración para atender su problemática, y para brindar la asistencia posible para el desarrollo organizativo y empresarial de la estructura de integración. Esto significa privilegiar la asistencia y fortalecimiento de ésta, antes que la de sus unidades afiliadas.

8. Grupos con proyectos sociales

El espacio que ocupan los Proyectos Sociales dentro del método de Educación para el Trabajo es mucho más reducido que el de los Proyectos Productivos, en atención a que estos últimos constituyen el eje vertebral dentro del cual se desarrollan los procesos de educación instrumental y ocupacional. Sin embargo, los Proyectos Sociales, aunque no tienen el carácter de permanencia que se prevé para los Proyectos Productivos, también tienen un fuerte potencial para el desarrollo del proceso educativo impulsado por este método.

En efecto, a través de la existencia de un grupo temporal que se organiza basándose en la ejecución de alguna obra de infraestructura comunitaria o en la realización de alguna actividad de interés social, es posible desarrollar el proceso de educación instrumental, complementado con aspectos de educación ocupacional, vinculados con el tipo de actividad desarrollada por el grupo social. Así acontecería, por ejemplo, con un grupo de mujeres que se organizan para un proyecto social de mejoramiento de las condiciones del hogar, en el cual se incluye alfabetización para las miembros que son analfabetas y se introduce, simultáneamente, educación ocupacional para el desarrollo de algunas actividades productivas básicas, dentro del contexto del hogar, y con la intencionalidad de mejorar las condiciones alimentarias de ellas y sus familias.

Dentro de la metodología de Educación para el Trabajo se entiende por **Proyectos Sociales**, aquellos proyectos que requieren solamente de una baja inversión, no reembolsable o reembolsable sólo en un porcentaje de su total, con los siguientes objetivos:

- a) desarrollar, en coordinación con la comunidad e instituciones pertinentes, obras de infraestructura, de interés comunitario, cuya ejecución sirva para calificar a los miembros de un grupo en una ocupación u oficio y en la gestión de este tipo de proyectos;
- b) desarrollar pequeñas iniciativas de trabajo o producción, cuya finalidad sea contribuir al mejoramiento de las condiciones del hogar y/o contribuir a mejorar la calidad de la nutrición de sus miembros;
- c) iniciar servicios que alivien las obligaciones propias del hogar de los participantes para dedicar más tiempo a las actividades productivas.

Algunos ejemplos de proyectos sociales son: pequeñas obras de construcción que permiten calificar a los y las participantes en temas de albañilería, instalaciones eléctricas, fontanería, etc.; iniciativas de capacitación que implican la adquisición de materiales y equipos sencillos (ejemplos: herramientas para mecánica agrícola básica, para enseñanza de soldadura, para desarrollo de artesanías, etc.); actividades de mejoramiento del hogar (ejemplos: llevar mediante ductos, agua al interior o muy cerca de la casa, instalación de fogones u hornillas en lugares apropiados y con mejor aprovechamiento de la leña, etc.); pequeñas iniciativas productivas que contribuyen a la seguridad alimentaria y/o a la mejoría de la calidad nutricional de la alimentación (ejemplos: pequeña huerta familiar, manejo de aves, pequeña piscicultura, molinos de maíz, etc.); realización de servicios comunitarios que permiten liberar tiempo para dedicarlo a la producción (ejemplos: jardines infantiles, hogares de cuidado de niños).

El común denominador de todos estos ejemplos es que son iniciativas cuya finalidad es *proporcionar a los y las participantes conocimientos y destrezas necesarios para desempeñar un oficio determinado*, aunque los productos materiales que surjan de este proceso educativo no permitan el reembolso, total o parcial, de los recursos invertidos.

De este modo, los proyectos sociales que surgen de la iniciativa de grupos de Educación para el Trabajo pueden diferenciarse en dos modalidades:

- a) *Proyectos Sociales que no generan ingresos directos ni indirectos.* Estos proyectos son financiados mediante *inversiones no reembolsables*. En esta categoría caben los proyectos de capacitación ocupacional que, además de generar un bien intangible en los participantes del grupo (conocimientos y destrezas), dejan como producto, en muchos casos, obras físicas de beneficio comunitario.
- b) *Proyectos Sociales que generan ingresos indirectos o limitados ingresos directos que no son suficientes como para considerarlos en los programas de crédito.* Estos proyectos son financiados mediante aportes parcialmente reembolsables. En esta categoría caben los proyectos de pequeñas producciones familiares o grupales de bienes o servicios, y los proyectos de capacitación ocupacional que dejan como producto algunos bienes o servicios, parcialmente comercializables o utilizables por los participantes del grupo.

El principio que rige el financiamiento a proyectos sociales, según se desprende de las dos categorías anteriores, es que *el apoyo financiero en el área de los Proyectos Sociales nunca se considera como una donación*. Genera compromisos de aportes de los participantes a la comunidad (trabajo) y se requiere un reembolso parcial al fondo que financia.

En general, el financiamiento de estos proyectos sociales se realiza mediante aportes de bajo monto (menos de US\$ 1.000 por proyecto), entregados en la forma de insumos (nunca en dinero), y en caso de que exista algún compromiso de reembolso, el plazo es corto (6 meses de promedio) y la garantía solidaria.

CAPÍTULO VII

MARCO ORGANIZATIVO

1. Introducción

La aplicación de la metodología de Educación para el Trabajo requiere de la existencia de un marco organizativo cuyas características generales deberán estar determinadas por la especificidad del país en el cual se aplique y, en parte, por las características regionales o nacionales del programa o proyecto que la aplique. Sin embargo, se pueden identificar algunos elementos comunes e indispensables, cualquiera que sea la situación específica de que se trate. Este marco organizativo incorpora elementos institucionales, que pueden ser nacionales e internacionales, elementos de estructura, de organización comunitaria, de recursos humanos, de recursos técnicos y de recursos materiales y financieros.

El marco organizativo que se adopte para poner en ejecución un programa o proyecto con la metodología de Educación para el Trabajo, independientemente de sus características propias en cuanto a magnitud, complejidad, cobertura y otras, debe poseer rasgos especiales para la correcta aplicación de los principios metodológicos en que se basa este modelo. Estos rasgos se refieren a (i) la flexibilidad, (ii) la sencillez, (iii) la articulación de todos los elementos que se consideran indispensables para la funcionalidad del modelo, y (iv) la sostenibilidad (durabilidad) de las acciones de Educación para el Trabajo en el futuro.

Una primera característica es la *flexibilidad*. Es imposible desarrollar eficiente y ágilmente un programa o proyecto con las características del

método mediante un esquema organizativo y una estructura rígidas. Las definiciones iniciales con las cuales se configura el programa representan un punto de partida, pero no necesariamente un punto de llegada. De esta manera, la organización, la estructura y la forma de combinar los diversos factores intervinientes en la metodología deben ser manejadas de una manera dinámica y flexible, produciendo las adecuaciones que aconseje el proceso de maduración del programa o proyecto, y teniendo en cuenta las necesidades de cada fase importante en el avance de las actividades. El principio a utilizar es que la organización, la estructura y la forma de combinar los elementos del programa deben estar supeditadas a sus objetivos y no viceversa.

Una segunda característica es la *sencillez*. Del mismo modo, no es posible aplicar la metodología de Educación para el Trabajo dentro de un marco organizativo complejo y absorbente, pues su fuerza principal reside en los propios protagonistas del proceso y no en la estructura organizativa del programa. Una situación que puede inducir a una organización y estructura compleja se deriva de la necesidad de compatibilizar dentro del programa la participación de varias instituciones que tienen que ver con los factores organizativos, educativos, productivos y financieros que se requieren para implementar la metodología. No resulta fácil conciliar tantos factores dentro de una misma organización y estructura, pero deben extremarse los esfuerzos para producir una simplificación en la participación institucional, para lograr una fluida marcha del proceso metodológico y estructurar un marco organizativo que no sustituya, por su densidad y magnitud, a la población beneficiaria, principal protagonista del método.

Una tercera característica importante del marco organizativo del programa es la *integración* armónica de sus componentes técnicos y operativos. Los aspectos técnicos, que son esencialmente la responsabilidad de las instituciones que integran el programa, no deben prevalecer a los aspectos operacionales, que son esencialmente responsabilidad de la comunidad participante. De esta forma, la asesoría técnica debe estar supeditada a las acciones que emprendan los miembros de la comunidad que participan en el programa. El protagonismo no debe ser institucional, debe ser de la comunidad participante.

Una cuarta característica del marco organizativo se refiere a la *sostenibilidad* (durabilidad) del método, una vez que haya concluido la vida institucional del programa o proyecto que inició su aplicación en el país. Algo es sostenible cuando, desaparecidas las fuerzas iniciales que

le dieron origen o vida, continúa existiendo por sí mismo. En este caso, se trata de formular un marco organizativo que desarrolle la capacidad progresiva de poder seguir aplicando el modelo de Educación para el Trabajo basándose en su propia energía, a partir del momento en que haya concluido el programa o proyecto inicial.

2. Instituciones típicas de este modelo organizativo

La ejecución en un país de un programa o proyecto que tome como modelo el que se describe en este libro, requiere de una estructura organizativa en la que participen instituciones de variada índole, normalmente ubicadas dentro de la estructura del Estado, sea del Gobierno Central y/o del régimen municipal o gobiernos locales. También, dentro de una fase experimental o piloto del programa, esta estructura organizativa necesita del apoyo externo (o internacional), expresado bajo la forma de cooperación financiera y técnica proporcionada por alguna organización internacional y algún país cooperante.

En relación con la presencia institucional de carácter nacional se necesita la participación de dos instituciones u organizaciones claves. Por un lado, una institución especializada en el tema de educación de adultos, específicamente en el área de alfabetización de adultos y/o en educación básica mínima, y por otro, una institución especializada en formación ocupacional o profesional, con orientación hacia el sector rural. Dentro de una condición ideal para el inicio de la aplicación de este método en países, estas dos instituciones deberían ser parte de la estructura del Estado y tener la mayor responsabilidad del sector público en su respectiva área temática.

Dentro de esta condición ideal, lo conveniente es que la institución de educación de adultos sea parte de la estructura del Ministerio de Educación Pública. En muchos países dentro de este Ministerio existe una Dirección General o Departamento que es el responsable de las políticas y programas nacionales que se refieren a la alfabetización y a la educación fundamental de los adultos. Por su parte, la institución que asuma dentro del proyecto de Educación para el Trabajo, la responsabilidad de, desarrollar los componentes ocupacionales podría estar ubicada dentro del sistema de formación profesional no formal, tradicionalmente vinculado a los Ministerios del Trabajo, o dentro del sistema de desarrollo agrícola, tradicionalmente vinculado a los Ministerios de Agricultura.

Podría darse el caso de que en un país exista alguna institución de carácter público que tenga una responsabilidad amplia en la atención a

sectores rurales con menor índice de desarrollo, y que esta responsabilidad amplia abarque simultáneamente los temas de la educación fundamental de los adultos y de formación para el desempeño de actividades productivas. En este caso, podría asumir esta institución la representatividad de ambas áreas temáticas y de acción dentro del programa o proyecto de Educación para el Trabajo.

Si bien se ha dicho que la condición ideal para desarrollar en el país este modelo es que el Estado asuma una participación protagónica, no se descarta la posibilidad de que ambas instituciones, la de educación de adultos y la de formación profesional, sean privadas o no gubernamentales, o que exista una sola entidad no gubernamental que asuma la responsabilidad para ambas áreas temáticas dentro del programa o proyecto. Esta posibilidad de que las instituciones nacionales responsables del proyecto sean privadas puede resultar adecuada cuando se trate de iniciativas de cobertura reducida, situadas dentro de un contexto geográfico pequeño, y para resolver únicamente una situación coyuntural limitada a ese pequeño espacio geográfico, ya sea porque no se repite en el resto del país, o porque no existe ninguna intención de extender la aplicación del modelo a otras regiones del país.

Si la responsabilidad institucional para las acciones de educación instrumental y para las acciones de educación ocupacional es asumida por sendas instituciones del Estado, tales como el Ministerio de Educación Pública y la institución responsable de la formación profesional, sus compromisos y responsabilidades deben quedar establecidos en un convenio formal entre ambas. Pero no basta con estos acuerdos formales para llevar adelante en forma eficiente la aplicación de la nueva metodología de Educación para el Trabajo en el país. Además de esto, es necesaria una actitud de una consciente "corresponsabilidad" efectiva de ambas instituciones.

Además de estas dos instituciones nacionales coejecutoras, en los primeros años del programa o proyecto de Educación para el Trabajo se requiere, según cada caso particular, de un apoyo internacional. En algunos casos será imposible iniciar la aplicación de esta nueva metodología sin el apoyo internacional, mientras que en otros podrá existir la posibilidad material de comenzar una iniciativa de esta naturaleza. Pero siempre existirá la conveniencia de contar con la colaboración externa para apoyar la fase experimental de las acciones.

El apoyo internacional se presenta bajo dos formas principales de colaboración. Por un lado, en la mayoría de los casos, se requerirá del apoyo

de un ente de cooperación financiera, que permita dar sustento económico a una fase de experimentación, período necesario para producir las adecuaciones o adaptaciones de la propuesta metodológica a las condiciones peculiares del país en que se decida su aplicación. Además, se requiere de la experiencia acumulada por algún organismo internacional en el manejo y administración de un proyecto o programa de Educación para el Trabajo.

Otro protagonista institucional, cuya creciente influencia en los modelos de desarrollo local experimentados en los países con mayores índices de pobreza lo convierten en un participante necesario, es el municipio o como quiera que se denomine al órgano básico de participación y administración del desarrollo a nivel local. El municipio constituye el mecanismo mediante el cual la metodología de Educación para el Trabajo se relaciona con el proceso de desarrollo de la comunidad, de tal modo que sus aportes educativos se fusionen de manera fluida y coherente con el resto de los esfuerzos locales para el desarrollo. Más aún, la metodología de Educación para el Trabajo puede convertirse en el método que oriente las acciones e intervenciones del municipio en materia de investigación, planificación y ejecución de actividades de desarrollo de la comunidad.

3. Aportes de las instituciones que integran el modelo organizativo

Cada una de las instituciones prototipos del modelo organizativo de este método de Educación para el Trabajo, o su equivalente institucional en otras formas de combinación, cumple funciones y tiene responsabilidades específicas, indispensables para el conjunto de intervenciones que son necesarias para implementar el método. A continuación se describirán cuáles son esas funciones y responsabilidades de los protagonistas más importantes.

3.1 Funciones de la institución responsable de la educación fundamental o instrumental dentro de programa o proyecto

Se ha señalado anteriormente que la situación ideal se produce cuando es la Secretaría de Educación Pública la que asume el papel de responsable para la educación instrumental dentro del método de Educación para el Trabajo. Pero también se puede dar el caso de que otra institución, pública o privada asuma esta responsabilidad. Cualquiera que sea la situación, corresponde a esta institución asumir las siguientes funciones:

- a) Por la naturaleza de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo, estrechamente asociada con el sector de la educación, éste debe ejercer las funciones de dirección y coordinación nacional del programa o proyecto. En este carácter, le compete actuar como el principal interlocutor en el relacionamiento con las restantes instituciones protagonistas del modelo, tanto nacionales como internacionales.
- b) Una segunda función importante es proveer los recursos humanos, especializados en educación de adultos y alfabetización, a quienes competirá cubrir dos campos especializados de acción. Algunos recursos humanos, los menos, deberán cubrir los aspectos técnicos que conlleva un programa de educación de adultos (planificación, diseño, supervisión, evaluación, etc.), mientras que otros, los más, habrán de asumir la tarea de educadores institucionales en el área de la educación instrumental.
- c) Otra función que corresponde a esta institución especializada en la educación de adultos, es certificar los niveles educativos alcanzados por los participantes en el proceso de Educación para el Trabajo, si es que se trata del Ministerio o Secretaría de Educación Pública, o requerir la certificación del organismo competente, cuando se trate de una institución que no tenga atribuciones legales para certificar por sí misma.
- d) Finalmente, sin que ello signifique descartar otras posibles funciones, corresponde a esta institución proveer de infraestructura tecnológica y material para desarrollar el diseño curricular correspondiente al componente de educación instrumental del programa o proyecto y facilitar el uso de sedes (locales) para su funcionamiento. Esta última responsabilidad, proveer de sedes, puede ser compartida con la otra institución nacional que coejecuta el programa.

3.2 Funciones de la institución responsable de la educación ocupacional

Esta institución, situada normalmente dentro del campo de la formación profesional, asume dentro del programa o proyecto de Educación para el Trabajo, la función específica de dar la formación a los participantes para desempeñar un oficio o puesto de trabajo. Más específicamente le corresponde desempeñar las siguientes funciones:

- a) Aportar los recursos humanos que asumirán funciones técnicas dentro del proyecto (diseño y evaluación de proyectos, asesoría financiera, asistencia técnica especializada, etc.) y los recursos humanos que habrán de asumir el papel de educadores institucionales ocupacionales dentro del área de cobertura del proyecto.
- b) Aportar su experiencia pedagógica y metodológica en el campo de la formación ocupacional, y los materiales y recursos didácticos que son necesarios para la capacitación en determinados puestos de trabajo u oficios, bajo el principio de "aprender haciendo".
- c) En ciertas situaciones, aportar parte de su infraestructura física destinada a la enseñanza-aprendizaje, tales como talleres, centros de demostración, laboratorios, aulas, etc., y/o sedes administrativas para el funcionamiento del programa o proyecto.

3.3 Funciones de la cooperación internacional

Ya se ha dicho que en la mayoría de los casos será necesaria la cooperación internacional para poner en funcionamiento un programa o proyecto de Educación para el Trabajo. Mediante esta cooperación se deben resolver dos grandes obstáculos para el diseño y funcionamiento de esta metodología: la necesidad de contar con recursos financieros adicionales para ponerla en acción, y la necesidad de contar con la competencia necesaria para coordinar técnica y (muchas veces) administrativamente una iniciativa de esta naturaleza. Desde el punto de vista organizativo, se requiere de un gobierno cooperante u organización cooperante, que facilite el apoyo financiero necesario, y de un Ente Técnico y de Administración, que aporte la "experiencia y conocimientos" requeridos.

Corresponde al Gobierno u Organización Cooperante:

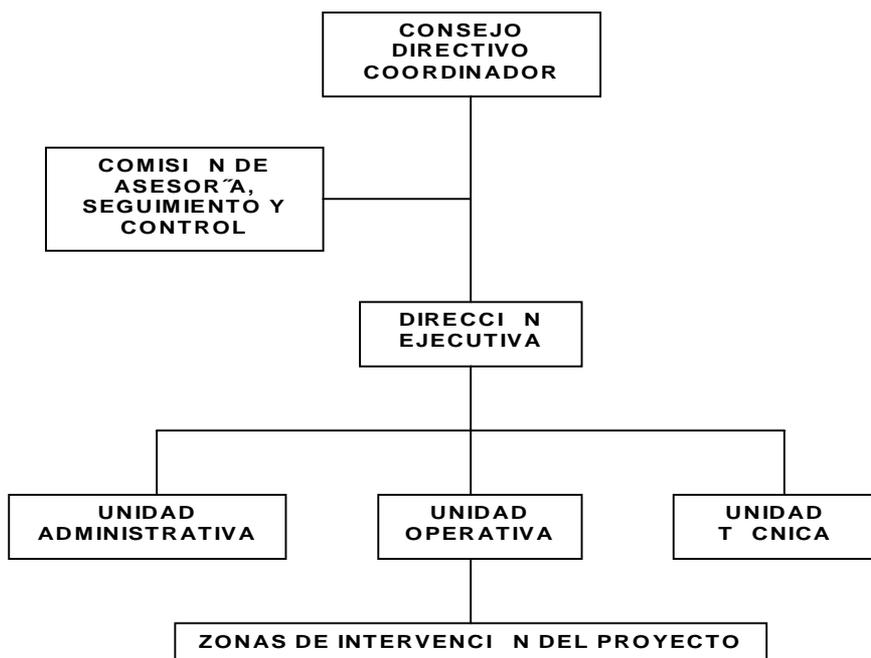
- a) Aportar una parte de los recursos financieros necesarios para los primeros años de funcionamiento del programa o proyecto, correspondientes a la fase experimental y de consolidación de la experiencia. Una estimación preliminar sobre la duración de esta fase de experimentación y consolidación se ubica entre cuatro y seis años.
- b) Realizar las tareas de orientación, seguimiento y control de las actividades del proyecto, de tal modo que su marcha se encauce dentro de los propósitos, actividades y metodología de la Educación para el Trabajo.

- c) Efectuar las evaluaciones de la marcha del programa o proyecto, tanto intermedias como final y seguir atentamente la introducción de las correcciones que se estimen convenientes para el logro de los objetivos.

Corresponde al Organismo Técnico-administrativo de apoyo internacional:

- a) Asumir la responsabilidad de la coordinación técnica y administrativa del programa o proyecto, de acuerdo con las normas específicas que establezca el documento del proyecto y según lo establezca el convenio oficial de cooperación entre las partes.
- b) Proporcionar los recursos humanos especializados que se requieran en la fase experimental del proyecto, en la cantidad, calidad y oportunidad que se hubieran predeterminado.
- c) Desarrollar la gerencia del proyecto, de conformidad con las normas y procedimientos que le son propios y los compromisos suscritos.

4. Estructura central del Programa o Proyecto



Explicación de esta estructura organizativa

Una breve explicación de esta estructura permite clarificar el modelo organizativo que puede ser utilizado para la ejecución de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo.

- a) Se establece, en primer lugar, un Consejo Directivo, integrado por la más alta autoridad de la institución de educación de adultos (el Ministro de Educación, si participa este Ministerio), la más alta autoridad de la institución de formación profesional que integra el proyecto, el Embajador del Gobierno Cooperante, un representante de la organización internacional que ejecuta el proyecto, y un representante de la unidad operativa responsable de la educación de adultos que participa en la ejecución del proyecto. Se establece también la participación del Director Nacional y del Asesor Técnico Principal del proyecto, en calidad de secretarios del Consejo Directivo, con voz pero sin voto. Corresponde a este Consejo Directivo aprobar las políticas generales de ejecución del proyecto.
- b) Se establece una Comisión de Asesoría, Seguimiento y Control, destinada a proporcionar apoyo técnico al Consejo Directivo Coordinador y a la Dirección del Proyecto y con la misión de vigilar los acuerdos tomados por el Consejo Directivo y de asesorarle para la toma de decisiones técnicas, financieras e institucionales. Esta Comisión puede ser integrada por asesores nacionales, provenientes de las dos instituciones (educación instrumental y educación ocupacional) participantes del proyecto, y asesores internacionales, provenientes del gobierno cooperante y de la organización internacional ejecutora del proyecto.
- c) En la línea ejecutiva, bajo la autoridad directa del Consejo Directivo Coordinador, se ubica la Dirección del Proyecto, integrada por un Director Nacional y un Codirector o Asesor Técnico Principal, ATP, (internacional), que son los responsables de la ejecución del Proyecto.
- d) De la Dirección dependen tres unidades:
 - * *Unidad de Administración, a quien compete auxiliar a la Dirección en el manejo de los asuntos administrativos;*
 - * *Unidad Operativa, cuya función principal es la ejecución de las operaciones en el terreno para el logro de los resultados previs*

tos en el programa o proyecto, dentro del marco de los lineamientos técnico-metodológicos de la Educación para el Trabajo, y

* *Unidad Técnica, integrada por profesionales nacionales y expertos internacionales, a quienes compete dar apoyo técnico al personal de terreno en las áreas principales involucradas en la ejecución del programa o proyecto.*

e) Finalmente, la estructura contempla la existencia de zonas operativas o de intervención del proyecto, en las cuales se desarrolla su acción. En cada zona se establece un equipo de educadores instrumentales y ocupacionales, aportados por las respectivas instituciones nacionales.

5. Marco organizativo de la comunidad

Las comunidades participantes se organizan siguiendo un esquema que va desde el espacio total de cobertura del programa o proyecto de Educación para el Trabajo hasta cada grupo local participante. El siguiente esquema general de estructura permite visualizar los distintos niveles de esta organización.

AREA DE COBERTURA DEL PROGRAMA O PROYECTO

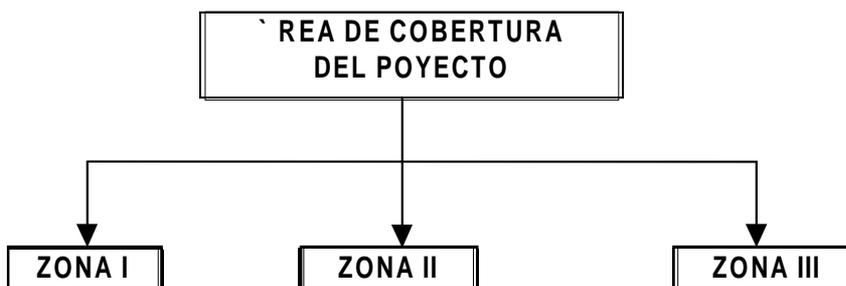


5.1 Primer nivel de organización: zonas de intervención

El área de cobertura total de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo puede cubrir la totalidad del espacio geográfico de un país o una parte de su territorio. Lo más frecuente es la segunda posibilidad. Para seleccionar el área de intervención se recurre a la priorización teniendo en cuenta los niveles de pobreza y analfabetismo de la población. Esta área puede ser un conjunto de provincias, departamentos u otras unidades territoriales y administrativas primarias, según el país.

Para organizar la ejecución del programa o proyecto, esta área geográfica de cobertura total se divide en Zonas de Intervención, o espacios geográficos más reducidos, que permiten concentrar el esfuerzo de aplicación del método en las áreas más castigadas por los problemas de pobreza y analfabetismo. Una zona debería ser lo más homogénea posible en relación con sus características socioeconómicas y culturales y la naturaleza de los problemas que la afectan.

Ejemplo:



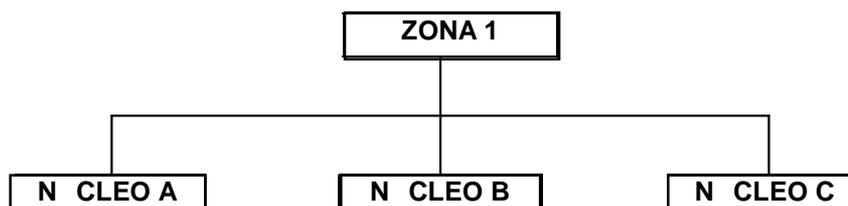
5.2 Segundo nivel de organización: núcleos de comunidades

El segundo nivel de organización operativa nace de la necesidad de hacer más eficiente la utilización de los recursos humanos y materiales del proyecto. En efecto, en las zonas rurales las comunidades suelen estar aglutinadas en determinados espacios físicos del área territorial que cubre el departamento o provincia. Este aglutinamiento suele conferir a las comunidades unas determinadas características sociológicas, económicas y culturales que las distinguen del resto.

Los escasos recursos con que se suele desarrollar un proyecto de Educación para el Trabajo obligan a adoptar medidas de máximo aprovechamiento de los mismos. Una forma de lograrlo es concentrar equipos de trabajo tomando como base determinados núcleos de comunidades. De esta forma un mismo equipo de educadores institucionales puede atender a las comunidades que integran un núcleo y aprovechar las características semejantes de ellas para optimizar los recursos didácticos y formativos que requiere el proceso.

De esta forma, el segundo nivel de organización operativa consiste en dividir cada Zona de Intervención en Núcleos de Comunidades, tomando en cuenta para ello su cercanía, características homogéneas y nivel de desarrollo. Resulta obvio señalar que esta forma de agrupamiento de las comunidades para su participación y atención produce numerosas ventajas operacionales.

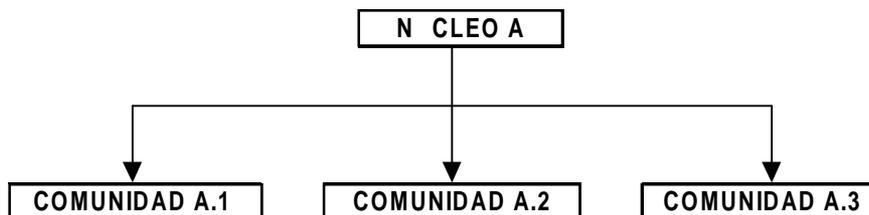
Ejemplo:



5.3 Tercer nivel de organización: comunidades participantes

El tercer nivel de organización comprende las comunidades que integran un mismo núcleo. Están concentradas en un espacio geográfico reducido y comparten semejanzas en lo social, lo cultural y lo económico. En cada una de estas comunidades se desarrolla la secuencia metodológica completa, es decir, promoción, investigación comunal participativa, planificación del desarrollo comunal, organización, realización de proyectos productivos y sociales, y consolidación socioempresarial. En torno a este proceso metodológico se construyen los procesos de educación instrumental y educación ocupacional.

Ejemplo:

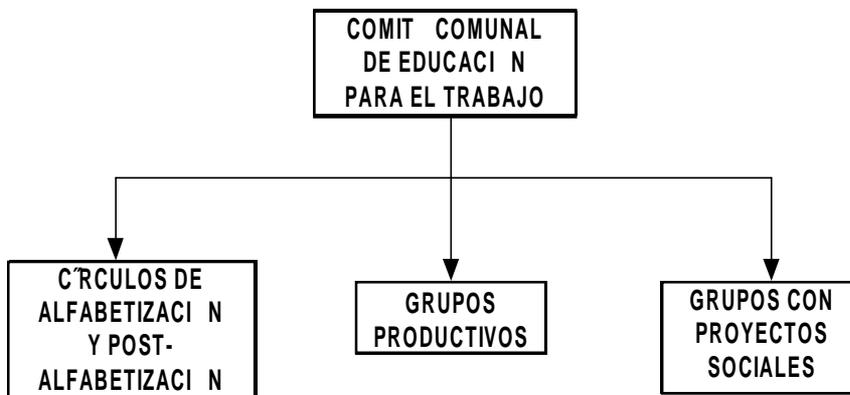


5.4 Cuarto nivel de organización: grupos de Educación para el Trabajo

El cuarto nivel de organización operativa del programa o proyecto de Educación para el Trabajo se estructura en cada comunidad participante, basándose en ciertos grupos prototipos, dentro de los cuales destacan: el Comité (Comunal) de Educación para el Trabajo, los Círculos de Alfabetización y Pos alfabetización, los Grupos Productivos y los Grupos con Proyectos Sociales.

Merece destacarse el carácter especial del Comité Comunal de Educación para el Trabajo, el cual desempeña el papel de motor de la aplicación del método en cada comunidad. Su constitución se integra con líderes importantes de la comunidad. Ellos asumen la responsabilidad de acompañar la ejecución de las fases del método, con apoyo de los educadores institucionales. Por su carácter, se sitúa dentro de la cúpula de la estructura de la organización a nivel de la comunidad.

Ejemplo:



6. Algunas consideraciones sobre los grupos participantes en la metodología de Educación para el Trabajo

En relación con los grupos que participan en el proceso de Educación para el Trabajo es necesario hacer algunas apreciaciones de carácter organizativo.

Conviene destacar que estos grupos pueden tener dos orígenes: grupos generados por el proyecto o grupos preexistentes que se incorporan a las acciones del proyecto.

a) Grupos generados por el proyecto

Estos grupos se organizan alrededor de una o varias alternativas de solución a los problemas detectados durante la investigación comunal. Surgen como grupos de interés en el momento de la elaboración del "Plan de Desarrollo Comunal" o durante su socialización. Están compuestos por hombres y mujeres que:

- *Han logrado una conciencia crítica de su realidad y están interesados por solventar sus problemas.*
- *Tienen muy poca o ninguna experiencia organizativa.*
- *En su mayoría son personas analfabetas y/o carentes de educación elemental.*
- *A partir del "Plan de Desarrollo Comunal" se han aglutinado alrededor de una "idea solución".*

b) Grupos preexistentes

La comunidad tiene su propia vida organizativa con algunos grupos establecidos antes de la llegada del Proyecto de Educación para el Trabajo; estos grupos preexistentes siguen un proceso diferente a los otros tipos de grupos, mediante un tratamiento especializado en los aspectos educativos, de acuerdo con sus peculiaridades. Para su incorporación se requiere aplicar ciertos criterios, tales como:

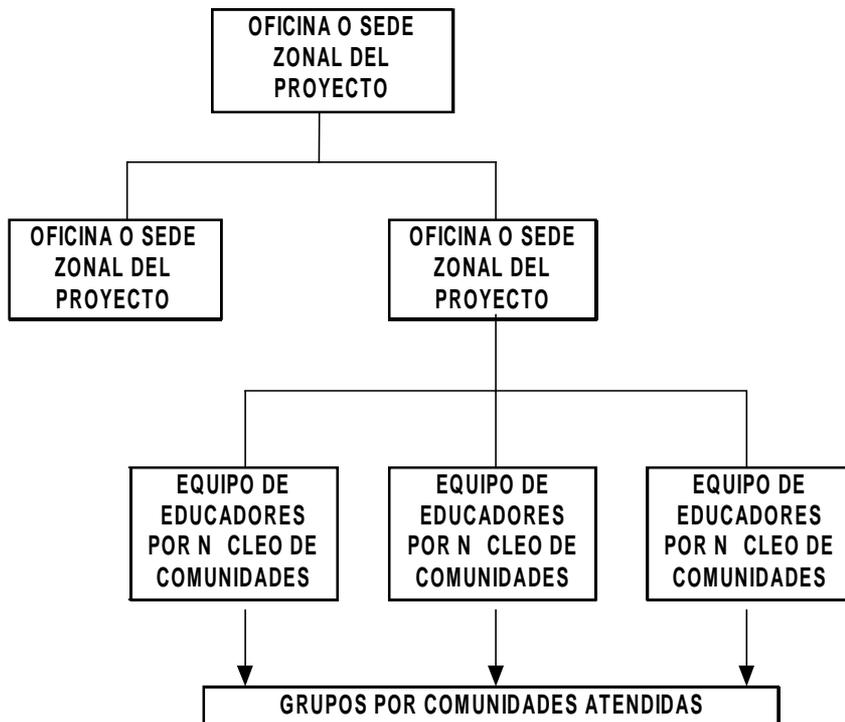
- *Que haya presencia de una buena parte de personas analfabetas o con un nivel de escolaridad bajo (hasta 3er. grado).*

- *Que el grupo demuestre debilidades organizativas, técnico-productivas y empresariales, necesidades que puedan ser atendidas a través del proceso de la Educación para el Trabajo.*
- *Que en caso de participación de mujeres exista una verdadera participación de ellas en la ejecución de las actividades y en la estructura de funcionamiento organizativo.*
- *Conocer la relación que el grupo ha tenido con otras instituciones o proyectos, para lo cual se debe aplicar un instrumento que refleje esta información (perfil de entrada de los participantes). Este criterio tiene especial relevancia con grupos productivos ya existentes, ya que es necesario conocer su conducta crediticia anterior.*
- *Sus miembros deben haber tenido un involucramiento en el proceso de la Educación para el Trabajo en su comunidad, desde el inicio mismo de las acciones del proyecto.*

7. Infraestructura del proyecto para su funcionamiento en el terreno

Existen varias opciones de organización de la infraestructura del programa o proyecto para atender a las comunidades que quedan bajo su área de cobertura. Esto estará, en gran parte, determinado por los recursos disponibles. A continuación, se presenta un ejemplo de modelo intermedio, que contiene la infraestructura mínima que permite atender con eficiencia a las comunidades y grupos participantes. Se requieren recursos suficientes, al alcance de las instituciones que operan en el sector de la educación y la formación profesional.

Ejemplo:



La infraestructura operacional del proyecto, contenida en este ejemplo, describe los componentes más importantes en el momento de establecer un marco organizativo operativo para la ejecución de las actividades sobre el terreno.

Se requiere, en primer lugar, una Sede Central del proyecto situada en algún punto concéntrico de su área de cobertura, en que operan la Dirección Ejecutiva Nacional e Internacional (si es el caso), la Unidad Técnica, la Unidad Administrativa y la Unidad Operativa.

El área geográfica de cobertura del proyecto se divide en Zonas operativas. En cada una de éstas se considera el establecimiento de una Sede Zonal que, de preferencia, debe estar situada en algún lugar equidistante del área que cubre. En esta sede funciona un Coordinador Zonal, responsable de la marcha del proyecto en su zona, que se relaciona directamente con el Coordinador de la Unidad Operativa, en la sede cen-

tral. Es conveniente que la oficina zonal disponga de una secretaria. El núcleo más importante de recursos humanos de la Sede Zonal son los educadores institucionales, instrumentales y ocupacionales, quienes constituyen el cuerpo operativo responsable de ejecutar las acciones de Educación para el Trabajo.

Para efectos de las actividades educativas en cada zona, los educadores institucionales asignados a ella se estructuran en equipos de trabajo. Estos equipos están integrados por educadores instrumentales y ocupacionales. La cantidad de educadores que los componen debe ser proporcional a la cantidad de comunidades y grupos atendidos, aunque la cantidad de recursos humanos y materiales con que opera el proyecto es también determinante para precisar el rango de la responsabilidad de estos equipos. Si el proyecto dispone de recursos humanos suficientes, lo ideal sería que cada equipo atienda a un solo núcleo de comunidades. Es muy posible que la realidad determine la necesidad de asignar a cada equipo de educadores la atención de más de un núcleo.

A cada equipo de educadores, responsable de la atención a un núcleo de comunidades, le corresponde asistir a las comunidades en el desarrollo de la secuencia metodológica de la Educación para el Trabajo y proporcionar la asistencia necesaria para el trabajo de los educadores locales y de los grupos educativos que surgen de ese proceso.

7.1 Los recursos humanos de este esquema operativo

a) Los educadores locales

a.1 Características generales

Como ya se ha analizado en el Capítulo V, los educadores y educadoras locales constituyen parte de los protagonistas del método de Educación para el Trabajo. Estos educadores son, normalmente, miembros del grupo que se han distinguido por sus condiciones de liderazgo y que son apoyados dentro de la metodología de la Educación para el Trabajo, con un esfuerzo especial de capacitación para convertirse en educadores de su propio grupo. Dentro de una composición ideal de educadores locales, se contempla la existencia en cada grupo de dos educadores locales instrumentales, corresponsables de las tareas de alfabetización de su grupo, y de tres educadores locales ocupacionales, cada uno de ellos especializado en una de las tres áreas de educación ocupacional (organización, técnico-productiva y gestión

empresarial). Estos educadores locales trabajan en su grupo con el apoyo y la supervisión de educadores institucionales.

En determinadas circunstancias, el trabajo educativo de los educadores locales en el interior de su comunidad, puede ser ampliado hacia comunidades distintas a la de origen. Esto permite suplir la debilidad operativa que se ocasiona cuando la cantidad de educadores institucionales es insuficiente para atender adecuadamente todas las comunidades que constituyen el área geográfica que les ha sido asignada. Las experiencias muestran que los educadores locales, hombres y mujeres, no sólo pueden apoyar y participar efectivamente en los procesos de educación y desarrollo dentro de su comunidad, sino que, además, tienen capacidad e interés para aplicar estos procesos en otras comunidades de características similares, cuando se les proporciona el apoyo adecuado.

a.2 Selección de los educadores locales

De conformidad con el principio de participación, los educadores locales son elegidos por los propios grupos a los que pertenecen. Para cada caso se sigue un proceso de selección aplicado por las asambleas comunitarias o por los grupos de participantes después de definir colectivamente las funciones, el perfil y los requisitos requeridos. Un criterio general de selección es que se elijan educadores locales hombres y mujeres, con equilibrio entre ambos géneros. Los criterios específicos para este proceso de selección fueron presentados, a modo de recomendación, en el Capítulo V.

b) Los Educadores Institucionales

Se incluyen en esta categoría los recursos humanos aportados por las instituciones nacionales para desarrollar las acciones educativas en las comunidades, junto con los educadores locales. Lo normal es que la institución especializada en educación de adultos, que participa como coejecutora del proyecto o programa de Educación para el Trabajo, aporte los educadores instrumentales (alfabetización y post alfabetización). La institución especializada en formación profesional²⁰, aporte los educadores ocupacionales.

En su conjunto, los educadores institucionales constituyen, dentro del planteamiento metodológico, el motor que impulsa en las comunidades el desarrollo de los distintos pasos de la metodología. Más específicamente, el papel que les corresponde desempeñar incluye tareas tales

20. Muchas veces, para la capacitación agrícola, el educador ocupacional proviene del Ministerio de Agricultura.

como: motivar la participación comunitaria en el proceso de la Educación para el Trabajo; ayudar a las comunidades atendidas a identificar su situación actual, incluidas sus necesidades educativas, y a proyectar soluciones a sus problemas; promover la organización de los miembros de las comunidades en grupos de participación para desarrollar actividades productivas y sociales; coordinar y asesorar el proceso educativo de los grupos de interés; capacitar y asesorar el trabajo educativo de los educadores locales, y coordinar acciones de desarrollo con organizaciones e instituciones con trabajo en las comunidades.

c) Los técnicos de apoyo y el personal administrativo y de servicios

Finalmente, con un nivel de protagonismo suave o indirecto, el planteamiento metodológico asigna importancia al grupo de técnicos especializados en áreas de acción involucradas en el proceso de la Educación para el Trabajo. Este grupo de técnicos especializados adquiere relevancia especial en la fase de experimentación de la metodología, con su consecuente validación, sistematización y transferencia. Sus contribuciones específicas están descritas en el Capítulo III.

Junto al papel de los técnicos, se ubica el papel del personal de apoyo administrativo y de servicios, que son recursos humanos cuyo concurso se convierte en imprescindible para el desarrollo de la metodología.

7.2 Capacitación de los recursos humanos intervinientes

Dadas las características del método de Educación para el Trabajo, los recursos humanos que intervienen en un programa o proyecto que utilice esta metodología requieren de un fuerte y sostenido apoyo de capacitación. Algunas ideas sobre estas características y contenidos han sido desarrolladas en el párrafo 6 del Capítulo V.

Sólo resta en este momento resaltar la idea de que la capacitación de estos recursos humanos puede ser desarrollada mediante dos modalidades complementarias. Una, de carácter presencial, grupal, de salón, relativamente teórica a pesar de las prácticas y del uso de técnicas participativas y métodos activos. Otra, de carácter más a distancia, individual, en el campo de trabajo normal, en el medio propio, eminentemente práctica. Se trata de ejecutar las acciones para las cuales se les ha preparado. Aquí complementan su capacitación, ejercitan su formación y obtienen un producto como efecto del trabajo.

8. Sistemas auxiliares necesarios para la ejecución de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo

8.1 El Sistema de Seguimiento

El funcionamiento de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo necesita un sistema que permita dar seguimiento a sus acciones. Este sistema puede estar a cargo de una Comisión de Seguimiento, Asesoría y Control, integrada por representantes de la instituciones nacionales participantes con representantes del gobierno cooperante y de la organización internacional que administra el proyecto. Las funciones de esta comisión son las de dar seguimiento al cumplimiento de los acuerdos tomados por el Consejo Directivo del proyecto, y debe analizar periódicamente la marcha de actividades, presentar propuestas frente a problemas o situaciones no previstas y realizar otras funciones de apoyo.

Un elemento importante para el seguimiento del proyecto y para la toma de decisiones por parte del Consejo Directivo puede ser la elaboración de informes semestrales que la Dirección del proyecto presente a consideración de las partes en las reuniones del Consejo Directivo. Estos Informes Semestrales podrían contener los avances y logros alcanzados y las dificultades encontradas en el proceso. Asimismo, podrían incluir información sobre el estado de ejecución del presupuesto.

También se puede considerar, como parte del sistema de seguimiento, las funciones de asesoría que puedan proporcionar los integrantes de la Comisión de Seguimiento al Consejo Directivo y a la Dirección del Proyecto en relación con el progreso metodológico, su mejoramiento permanente y su permanencia dentro de las normas o directivas establecidas por las partes.

8.2 El Sistema de Evaluación

Un proyecto de Educación para el Trabajo debe diseñar un sistema claro de evaluación, que consiste en evaluaciones externas, internas e institucionales. Las evaluaciones externas son realizadas, periódicamente y en conjunto, por representantes del gobierno nacional, del gobierno cooperante y de la organización internacional de administración del proyecto. Estas podrían efectuarse a la mitad del período de ejecución del proyecto y un poco antes de concluir su ejecución. Pueden ser precedidas de misiones específicas sobre la marcha del proyecto.

Las evaluaciones internas, que son aquellas que se realizan bajo la responsabilidad directa de la estructura interna del programa o proyecto de Educación para el Trabajo, deben ser diseñadas y ejecutadas por la Unidad Técnica del proyecto. Se refieren a la totalidad de las acciones del proyecto (evaluaciones globales) o a alguna parte especializada de las acciones (evaluaciones específicas), con el objetivo de conocer el comportamiento de la marcha metodológica del proyecto, o de algunos de sus componentes, y su impacto.

Las evaluaciones institucionales o interinstitucionales constituyen una modalidad adicional, que consiste en exámenes periódicos sobre la marcha del proyecto, realizados por evaluadores provenientes de las instituciones nacionales del proyecto. Su propósito fundamental es buscar la mejora de la participación institucional en la ejecución.

8.3 El Sistema de Información

Otra importante herramienta que requiere la ejecución es un Sistema de Información que forma parte de la Unidad Técnica, cuyo objetivo principal es convertirse en un instrumento poderoso para las tareas de sistematización, información y retroalimentación del programa o proyecto.

Este sistema puede prestar servicio a todos los grupos o personas involucrados en las actividades, incluyendo al personal directivo, personal técnico, educadores o promotores, y los mismos beneficiarios. Los datos que proporcione el sistema deben servir esencialmente para detectar desviaciones cuyas causas se deben investigar más a fondo. Los datos cuantitativos sirven para las actividades de monitoreo y evaluación.

Una función adicional importante de este sistema, además de su contribución a las actividades de monitoreo, evaluación y sistematización, es la de construir la historia escrita de la situación operacional de una experiencia de Educación para el Trabajo, porque se almacenan los datos a lo largo de todo el proceso de ejecución.

El Sistema de Información más apropiado, dadas las condiciones y facilidades ofrecidas hoy día por las computadoras, es una base de datos que permita ingresar y extraer información sobre las comunidades atendidas, el proceso de avance de la aplicación de la metodología, los grupos constituidos, los participantes por grupo, con datos sobre su edad, sexo, nivel educativo, etc. Esta base de datos también debe contener

información sobre los aspectos técnicos y financieros de los grupos que ejecuten proyectos productivos.

Una preocupación constante sobre el manejo de este sistema de información es la de mantener la base de datos al día, ya que toda su eficacia podría perderse si la información que proporcione no está actualizada.

9. Consolidación y sostenibilidad de las acciones de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo

La ejecución de un proyecto de Educación para el Trabajo en una zona geográfica reducida del país, con los lineamientos metodológicos descritos en este libro, constituye una contribución para profundizar los avances de la educación de adultos procurando estrechar su relación con el trabajo y el desarrollo. Su aporte adquiere validez para zonas rurales más amplias, donde existan comunidades campesinas caracterizadas por situaciones de gran pobreza y dentro de un medio físico con severas limitaciones agroeconómicas. Más específicamente, su aporte es importante para la totalidad de las comunidades campesinas tradicionales, comunidades de pequeños productores para la comercialización, grupos campesinos del sector reformado (productos de la reforma agraria) y comunidades semi o periurbanas. Como es lógico, la ampliación de cobertura debe enriquecerse con un proceso gradual de adaptación a las circunstancias específicas que caracterizan a cada nueva realidad.

Para lograr la ampliación de la cobertura de la Educación para el Trabajo, desde su carácter de experiencia local hacia el nivel nacional, y para asegurar su permanencia y sostenibilidad, hay que pasar por una institucionalización de la responsabilidad de desarrollar este nuevo modelo educativo. Por ello, la creación de una unidad o centro permanente, especializado en Educación para el Trabajo adquiere gran importancia, en la medida en que su existencia marca la posibilidad de dirigir técnica y metodológicamente todos los esfuerzos que se realicen en el país bajo sus principios, objetivos y método.

La concepción de que la Educación para el Trabajo debe ser una *responsabilidad compartida por múltiples actores de la vida nacional* requiere la contribución a la creación de una forma operativa pluriinstitucional, a través de la cual se posibilite la participación de esos actores en el desarrollo de la Educación para el Trabajo.

Características de una unidad o centro especializado en Educación para el Trabajo

La misión central de una unidad permanente de Educación para el Trabajo es lograr la sostenibilidad de las acciones emprendidas por un proyecto inicial, sus efectos y su expansión a un nivel nacional. En este sentido, *se entiende como "sostenibilidad" de la metodología el aprovechamiento de las experiencias sistematizadas del proyecto y su aplicación, con las lógicas adaptaciones, a diversos esfuerzos nacionales, regionales y locales, con recursos nacionales y con visión de permanencia.*

La institucionalización de una unidad o un centro especializado puede ser concebida de distintas maneras. Una de ellas es establecer dentro de las instituciones nacionales participantes del proyecto inicial una unidad especializada en Educación para el Trabajo. Otra, es asignar a alguna unidad existente dentro de esas instituciones, la responsabilidad de llevar adelante la misión de sostener y ampliar las acciones del proyecto inicial, una vez que éste haya concluido. Una tercera posibilidad es la creación de una estructura nueva, por ejemplo un Centro de Educación para el Trabajo, en posición intermedia de las instituciones coejecutoras del proyecto inicial, aunque con su participación y el involucramiento de nuevos actores relacionados con la formación de recursos humanos y el desarrollo local sostenible. Una idea que se ha manejado con mucha fuerza es ligar esta unidad o centro especializado a las municipalidades, lo que permitiría el establecimiento de la metodología de Educación para el Trabajo como un modelo de desarrollo local.

Cualquiera que sea la forma que adopte esta unidad especializada, debe desarrollar un papel de proveedor de apoyo técnico y metodológico para que las instituciones y organizaciones vinculadas al desarrollo local, especialmente los municipios y los órganos de coordinación de la participación comunitaria, ejecuten acciones de Educación para el Trabajo. También podría desempeñar una función permanente de investigadora de antecedentes y hallazgos que permitan mantener fresca y dinámica la metodología que la sustenta. De esta forma es previsible que la experiencia y el liderazgo de esta unidad o centro especializado, le potencien para asumir en el futuro el papel de ente articulador de un Sistema Nacional de Educación para el Trabajo.

Tal Sistema Nacional puede constituirse en la respuesta que el Estado proporcione, fuera del sistema escolar, a todas aquellas personas que

han quedado al margen de la educación básica, para que puedan concluir este nivel mínimo de educación y, al mismo tiempo, reciban una calificación laboral que les permita actuar como seres productivos. De esta forma, el sistema se convertiría en uno de los mecanismos importantes para que el Estado pague la deuda social que tiene con los sectores más pobres de la sociedad y para posibilitar el crecimiento y desarrollo con equidad. La estrategia educativa de este Sistema Nacional estaría estrechamente asociada al desarrollo local y a la producción para el consumo interno y centrada en procesos participativos en los que la actividad educativa se asocia a las condiciones y posibilidades de vida y de trabajo de los participantes.

Correspondería a esta unidad o centro especializado ejecutar programas de Educación para el Trabajo o apoyar técnica y metodológicamente a otras instituciones u organizaciones públicas o privadas, cuyo propósito sea atender necesidades inmediatas de alfabetización, nivelación educativa, formación de mano de obra, asesoría empresarial, educación con enfoque de género y medio ambiente, con especial énfasis en jóvenes y adultos, tanto de zonas urbanas como rurales. También le correspondería desarrollar investigaciones orientadas al diseño, aplicación y difusión de tecnologías educativas, y sistematización de programas educativos. Las más importantes líneas de acción de esta unidad o centro especializado se describen a continuación.

En primer lugar, se perfila una clara necesidad de desarrollar un fuerte componente de *formación y capacitación de recursos humanos*, constituyendo esta línea de acción tal vez la más característica e importante de sus funciones permanentes. Esta responsabilidad se ejercita mediante dos tipos principales de destinatarios de sus actividades formativas. Por un lado, los recursos humanos propios, es decir, los técnicos y educadores que fueren aportados por las instituciones nacionales que participan en su organización y estructura, y por otro, los recursos humanos externos aportados por otras instituciones a nivel local para las actividades de Educación para el Trabajo.

Una segunda línea importante de acción se refiere *al diseño y la producción de materiales didácticos escritos y audiovisuales* que sirvan para apoyar actividades de Educación para el Trabajo. Dentro de esta categoría de producción didáctica se involucran varios tipos de elementos mediatizadores de la relación enseñanza-aprendizaje, como: materiales conceptuales que sirvan de sustento teórico a las acciones educativas, informes técnicos sobre experiencias realizadas, guías metodológicas

que describan procesos típicos, material instrumental que sirva de apoyo para la ejecución de actividades descritas en las guías metodológicas, materiales de video y otras ayudas visuales.

Dentro de esta línea se debe tener en cuenta las distintas categorías de destinatarios, considerando las características propias de cada una de ellas. Por ejemplo, se requieren materiales orientados a personas que deben tomar decisiones o que deben conducir procesos dentro del campo especializado de la Educación para el Trabajo, al personal operativo de las instituciones ejecutoras, a los educadores locales y a los miembros de los grupos participantes en ese tipo de actividades.

Una tercera línea importante de acción de la unidad o centro especializado se refiere a las tareas de *investigación sobre metodologías* alternativas para desarrollar procesos de Educación para el Trabajo dentro de situaciones distintas, e *investigaciones sobre innovaciones en el área de la educación no formal*, especialmente en lo referido a técnicas educativas y didácticas. Para seguir esta línea de investigaciones se deben estudiar programas y acciones desarrolladas por instituciones educativas de carácter no formal, analizando conjuntamente los procesos utilizados y sistematizar aquellos que sean compatibles con los lineamientos y principios generales de la Educación para el Trabajo.

Una cuarta línea de acción, estrechamente relacionada con las dos últimas, se refiere a la *implementación de una función editorial* mediante la cual divulgue su producción de materiales técnicos y didácticos sobre Educación para el Trabajo, difunda el resultado de las investigaciones relevantes sobre este tema, y mantenga una permanente información relativa a aspectos de interés para las instituciones y organizaciones vinculadas a los programas de Educación para el Trabajo.

CAPÍTULO VIII

COSTOS Y RENTABILIDAD DE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DE EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

1. Aspectos del método de Educación para el Trabajo que requieren recursos

La aplicación del método de Educación para el Trabajo implica obtener recursos económicos para financiar los diversos elementos que lo componen, como los costos de los recursos humanos a diversos niveles, las actividades y eventos educativos, los materiales didácticos, algunos costos de infraestructura y proveer los fondos para financiar créditos destinados a la capacitación productiva y empresarial. También durante el avance progresivo de las distintas fases del método (investigación, planificación, organización, etc.) se requiere financiar los recursos operacionales.

Los costos no son iguales durante todo el tiempo de la ejecución de un programa o proyecto, que contempla dos grandes períodos de funcionamiento. El primer período, de duración variable, que se estima en dos o tres años, es de los más altos, ya que es un tiempo de experimentación y aprendizaje, en el cual puede tener cierta relevancia la 'experticia' externa, de un costo elevado. A ello se suma que la rentabilidad de la inversión se ve perjudicada por el proceso de "ensayo-error-corrección", característico de toda nueva idea puesta en acción. Cabe mencionar que la sistematización, hecha a partir de la experimentación del método de Educación para el Trabajo en Honduras, ha conducido a que los costos del actual período sean notoriamente menores que los costos de las primeras experimentaciones. Sin embargo, la necesidad de adaptar el

método a las nuevas realidades lleva necesariamente a costos adicionales.

El segundo período, de ejecución normal del programa o proyecto, no requiere del apoyo de expertos externos, porque ya se ha producido el proceso de adaptación a las nuevas realidades y se han superado las vacilaciones características de los pasos iniciales de un proyecto nuevo, aumentando así la rentabilidad del mismo. Todo lo anterior contribuye a que los costos de este período que se denominan "Costos de Reproducción", sean significativamente más bajos que los del período experimental.

Esta diferencia en los costos de uno y otro período constituyen el fundamento para establecer una separación entre los costos de *experimentación y equipamiento inicial* y los de *reproducción*. Dentro de los costos de reproducción también es necesario establecer una diferenciación entre los *costos directos y los costos indirectos de aplicación de la metodología*. A continuación, se analizarán los diferentes costos y su significado monetario para la estimación de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo.

2. Costos de experimentación y de equipamiento inicial

Son las inversiones iniciales necesarias para poner en funcionamiento, por primera vez en el país, un proyecto de Educación para el Trabajo. Las principales inversiones en esta fase de experimentación son:

- * *Contratación de algunos expertos externos para el desarrollo de los elementos técnicos y metodológicos propios del método, no existentes como recursos en el país. Aproximadamente, el asesoramiento es del orden de 18 a 24 meses, en aspectos tales como metodología general de Educación para el Trabajo, gestión productiva y crediticia, enfoque de género, manejo ambiental, etc.*
- * *Administración y dirección del proyecto por una agencia internacional, (si 'así' lo desean), aspecto que necesita recursos de un monto variable, según el tipo de institución o de organización que asuma esta responsabilidad. Los costos de administración internacional pueden representar un 12% o 13% del total del presupuesto. La dirección puede necesitar unos 24 meses/persona.*
- * *Formación del equipo nacional de especialistas, que son formados y capacitados por los expertos externos. El equipo nacional podría inte-*

grarse por un(a) coordinador/a nacional del proyecto, un/a especialista en metodología participativa de desarrollo comunal, un/a especialista en desarrollo curricular, un/a especialista en organización, un/a especialista en producción, crédito y comercialización, y un/a especialista en enfoque de género.

** El equipamiento inicial, que incluye equipamiento didáctico, sistemas computacionales, mobiliario y equipo de oficina y material de transporte.*

** Algunos gastos para hacer funcionar el equipamiento descrito en el punto anterior.*

Estimación de los costos de experimentación y equipamiento inicial

A base de las estimaciones de las experiencias concretas en Honduras y de presupuestos de proyectos por iniciar, los costos de experimentación y de equipamiento inicial por participante, se pueden valorar monetariamente en US\$266. Se parte que el proyecto dura tres años y que el número de beneficiarios son 5,000 personas.

3. Costos de reproducción

Costos de reproducción son los costos del proyecto de Educación para el Trabajo, sin considerar aquellos que provienen de la fase de experimentación y de equipamiento inicial del programa o proyecto. Los costos de reproducción incluyen los procesos de formación de los educadores locales, tanto instrumentales como ocupacionales, y los procesos de aplicación de las fases del método.

A continuación, se presentan ejemplos de costo de reproducción, a base de la experiencia concreta en Honduras.

3.1 Costos directos de reproducción

Ejemplo de costos estándares

1. Educador local instrumental

| EVENTO | N° eventos | Duración horas | N° Particip. | Total US \$ |
|------------------------|------------|----------------|--------------|-------------|
| Formación básica | 1 | 32 | 20 | 467 |
| formación metodológica | 4 | 104 | | 1.155 |
| Evaluación | 2 | 8 | | 124 |
| Total | 7 | 144 | 20 | 1.746 |

Costo proceso total: US\$ 1,746 (20 participantes/144 horas)

Costo participante: US\$ 88

Costo hora: US\$ 12

2. Educador local ocupacional

| EVENTO | N° eventos | Duración horas | N° Partic. | Total US \$ |
|------------------------|------------|----------------|------------|-------------|
| Formación básica | 1 | 40 | 20 | 589 |
| Capacitación técnica | 3 | 96 | | 1.094 |
| Formación metodológica | 2 | 64 | | 588 |
| Actualización | 1 | 24 | | 289 |
| Total | 7 | 224 | 20 | 2.560 |

Costo proceso total: US\$ 2.560 (20 participantes/224 horas)

Costo participante: US\$ 128

Costo hora: US\$ 12

3. Proceso de educación instrumental

| EVENTO | N° eventos | Costo unidad US \$ | Costo total US \$ |
|--------------------------|-------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Módulos didácticos | 18 | 12 | 216 |
| Materiales didácticos | varios | | 80 |
| Otros (p.e. refrigerios) | 270 | 1 | 270 |
| Total | | | 566 |

Costo proceso total: US\$ 566 (10 participantes)

Costo participante: US\$ 56

4. Proceso de educación ocupacional por grupo (15 participantes)

| EVENTO | N° eventos | Duración horas | Total US \$ |
|---------------------------|-------------------|-----------------------|------------------------|
| Capacitación organizativa | 2 | 60 | 125 |
| Capacitación técnica | 1 | 40 | 204 |
| Capacitación en gestión | 2 | 48 | 163 |
| Total | 5 | 148 | 492 |

Costo proceso total: US\$ 492

Costo participante: US\$ 33

Costo hora: US\$ 4

5. Proceso de investigación y planificación comunal

| EVENTO/PROCESO | N° eventos | Duración horas | N° partic. | Total US \$ |
|-------------------------------|------------|----------------|------------|-------------|
| Promoción | 1 | 40 | | 95 |
| Investigación Comunal (CIC) | 1 | 52 | 6 | 205 |
| Plan Desarrollo Comunal (PDC) | 1 | 48 | 6 | 147 |
| Total | 3 | 140 | 6* | 447 |

* Sólo se refiere a los miembros de Comités de Investigación Comunal.

* En el proceso participan entre 60 y 100 personas por comunidad.

Costo proceso total: US\$ 447

Costo participante: US\$ 7,5

Costo hora: US\$ 3,0

3.2 Costo directo de reproducción de la Educación para el Trabajo en una comunidad (caso hipotético)

Población total: 1,000

Población adulta: 380 (38% entre 15 y 59 años)

Población analfabeta: 156 (41% analfabetismo)

Educación instrumental

| | |
|---|--|
| Número de círculos de estudios necesarios | 8 para disminuir el analfabetismo en 50% |
| Duración del proceso | 3 años concluyendo dos círculos por año e iniciando los preparativos para igual número en el año siguiente |
| Número de educadores locales instrumentales necesarios | 4 |
| Costos directos de formación de 4 educadores locales instrumentales | US\$ 352 |
| Costos directos del proceso de educación instrumental | US\$ 4.368 |
| Subtotal de costos de educación instrumental | US\$ 4.720 |

Educación ocupacional

| | |
|--|---------------------------------------|
| Número de grupos de producción | 3 con un promedio de 15 participantes |
| Número de educadores locales ocupacionales a formar | 6 |
| Costos directos de formación de 6 educadores locales ocupacionales | US\$ 768 |
| Costos directos del proceso de educación ocupacional en 3 grupos y para 4 ciclos de producción | US\$ 1.485 |
| Subtotal de costos de educación ocupacional | US\$ 2.253 |

Investigación y Planificación del Desarrollo Comunal

| | |
|--|-----------------|
| Número de miembros del Comité de Investigación Comunal | 6 participantes |
| Número de eventos de capacitación | 3 |
| Costo directo de promoción | US\$ 95 |
| Costo directo investigación comunal | US\$ 205 |
| Costo directo planificación comunal | US\$ 147 |
| Subtotal | US\$ 447 |

Cuadro Resumen de costos directos

| ACTIVIDAD | N° de personas | Costo directo | Total/ actividad |
|--|----------------|---------------|------------------|
| Educación instrumental | | | US \$ 4.720 |
| - educador local | 4 | 352 | |
| - desarrollo del proceso | 80 | 4.368 | |
| Educación ocupacional | | | US \$ 2.253 |
| - educador local | 6 | 768 | |
| - capacitación de base | 45 | 1.485 | |
| 3. Investigación y Planificación Comunal | | | US \$ 447 |
| - Comité de Investigación | 6 | 447 | |
| Total | 141 | | US \$ 7.420 |

Costo directo estimado por participante: US\$ 53

3.3 Conclusiones sobre el costo directo de reproducción de la Educación para el Trabajo

Los costos directos de un Proyecto, se calculan basándose en la realidad prevaleciente en cada país. El análisis presentado corresponde a los costos directos de la experiencia del proyecto POCET en Honduras.

Algunas conclusiones sobre los costos que se presentan en los cuadros anteriores, que sólo se refieren a los costos directos de reproducción, son las siguientes:

- a) Estos costos han sido calculados en base de la totalidad del proceso metodológico, lo cual quiere decir que pueden variar al considerar partes del proceso.
- b) Por el principio de participación, los costos son de diferente índole (varían), ya que en algunas partes del proceso sufren un moderado incremento, pero disminuyen notablemente, si se considera la totalidad del proceso.
- c) En el caso de los educadores locales, los costos de su capacitación son inversamente proporcionales al grado de ejercicio de su acción educativa dentro de su comunidad. Esto quiere decir que el costo de la formación de un educador instrumental se recupera más rápidamente que el ocasionado por la formación de un educador ocupacional, puesto que el primero ejerce su acción educativa en varios grupos de alfabetización, mientras que el segundo limita su acción a un número restringido de personas dentro de su grupo productivo.
- d) La inversión en capital humano sufre algún grado de depreciación, aunque ésta es menor que la que se produce en las inversiones en bienes materiales.
- e) La inversión en el proceso de educación ocupacional resulta más alta que la de educación instrumental. La primera tiene una relación costo-beneficio más favorable al generar efectos económicos más inmediatos.
- f) El resultado de la inversión en la aplicación de la Educación para el Trabajo dentro de una comunidad es aún mayor, si se considera que se trata de una acción continuada durante tres años, como en el caso hipotético presentado como ejemplo. Tiene una mayor probabilidad de

convertirse en un proceso sostenido de desarrollo, que la realización de acciones esporádicas, tipo ‘campana’, aisladas del contexto de desarrollo comunal.

g) El nivel de los costos, contemplados en el ejemplo analizado, nos muestra que la aplicación de la metodología es accesible también a iniciativas de instituciones u organizaciones que actúan en niveles locales, tal como es el caso de las municipalidades.

h) Los datos aquí presentados pueden ser de gran utilidad para aquellos que planifican procesos educativos tanto a niveles regionales como nacionales.

3.4 Costos indirectos de reproducción

Estos costos incluyen gastos de personal (educadores institucionales), gastos generales (materiales, viáticos, y de funcionamiento), gastos de capacitación y gastos de depreciación (vehículos, materiales y equipo).

La estimación del costo indirecto de reproducción por participante es: US\$ 67

4. La inversión estimada por participante

Cuadro resumen de la Inversión estimada por participante en un Proyecto de Educación para el Trabajo con una fase de Experimentación de Tres Años

| TIPO DE COSTO | VALOR US \$ |
|---|-------------|
| Costo de experimentación y equipamiento inicial | 266 |
| Costo directo de reproducción | 53 |
| Costo indirecto de reproducción | 67 |
| Total por participante | 386 |

Nota: Cabe recordar que estos costos están estimados sobre la base de niveles de vida en Centroamérica. Para una estimación en otras realidades hay que tomar en cuenta las diferencias del nivel de vida. De acuerdo con los supuestos con que se han hecho estas estimaciones, un programa o proyecto que tenga como meta beneficiar a 5.000 participantes directos, tendría un costo presupuestario de aproximadamente US\$ 1.930.000.

5. Algunas reflexiones sobre la relación costo-beneficio de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo

5.1 El objetivo de estas reflexiones

La relación costo-beneficio de un Proyecto de Educación para el Trabajo, es un elemento clave para determinar su grado de aplicabilidad en otras realidades y su posibilidad de sostenimiento bajo la responsabilidad nacional, una vez que haya concluido la fase de cooperación internacional. Es la clave para determinar sus posibilidades de adopción y de adaptación.

Pero, dada la naturaleza educativa y formativa de este tipo de proyecto, es extraordinariamente difícil identificar sus beneficios reales, presentes y futuros. Del mismo modo, es difícil determinar los beneficios indirectos del proyecto. De todas formas, es necesario hacer estimaciones sobre la relación costo-beneficio como un camino ineludible para estimar el grado de rentabilidad del proyecto y tener una idea del costo de la ejecución de esta metodología, en comparación con otras posibles respuestas a los problemas de la pobreza y el analfabetismo.

Hay, al menos, tres elementos que deben tomarse en cuenta al evaluar la relación costo-beneficio y la rentabilidad. Estos son: la condición experimental con que se inicia su ejecución, su carácter eminentemente educativo, y su posición con respecto al principio de la equidad social. Estos tres aspectos deben considerarse constantemente, pues ellos tienen un peso determinante en la manera en que se determina la relación costo-beneficio.

5.2 Posibilidades de una evaluación objetiva del grado de rentabilidad

A pesar de su complejidad, un proyecto de Educación para el Trabajo puede ser evaluado o medido en términos objetivos y es posible buscar una relación costo-beneficio que involucre todos los complejos elementos que lo integran, tanto los tangibles o físicos como los intangibles o actitudinales y éticos. Para que ello sea posible la medición debe fundamentarse en la aceptación de algunos principios básicos, como factores condicionantes de una posición correcta frente a las características especiales de este tipo de proyecto. Estos principios, valorados como tales por la experiencia mundial en materia de evaluación de inversiones educativas, son:

- a) La inversión en capital humano puede contribuir al desarrollo económico y al incremento de los ingresos de las poblaciones de la misma manera como contribuye la inversión en capital físico;
- b) Para incrementar la productividad y promover la equidad social, las oportunidades educativas deben ser proporcionadas sin distinción de sexos, raza, ni de clase social;
- c) Para que la educación sea más eficiente debe relacionarse con el trabajo y el ambiente general. Sólo de esta manera se podrán mejorar cualitativa y cuantitativamente los niveles de conocimientos y las habilidades en favor del desarrollo económico, social y personal;
- d) Para satisfacer los objetivos educativos vinculados al mundo del trabajo, los países en desarrollo necesitarán construir y mantener una capacidad institucional para diseñar, analizar, administrar y evaluar los programas de educación y capacitación (Banco Mundial, 1980: 10).

La valoración de estos principios y su aceptación son elementos indispensables para la actitud de los evaluadores frente a las características típicas de este tipo de programa o proyecto que en efecto, representa una inversión en capital humano, promueve la productividad para favorecer la equidad social, relaciona el acto educativo con el mundo del trabajo y constituye una experiencia nueva que obliga a diseñar, analizar, administrar y evaluar y que necesita recursos importantes.

5.3 Efectos colaterales importantes que logra un proyecto de Educación para el Trabajo y que subyacen dentro de sus objetivos declarados

El beneficio final del proyecto no puede ser medido exclusivamente basándose en el grado de cumplimiento de los que son sus objetivos formales o declarados, sino que es necesario buscar el valor de ciertos objetivos importantes que están implícitos dentro de ellos. Los efectos colaterales, sin excluir otros, pueden ser los siguientes:

- a) El Proyecto permite satisfacer una demanda de conocimientos básicos y proporciona un medio para ayudar a satisfacer otras necesidades básicas, con lo cual ayuda a mantener y a acelerar el desarrollo de las comunidades con las que trabaja.
- b) Proporciona recursos humanos capacitados que son esenciales para

el crecimiento de la economía del sector informal, los medios para desarrollar el conocimiento, las habilidades y la capacidad productiva de la fuerza laboral y se comporta como un catalizador del desarrollo de actitudes y aspiraciones que acercan más a los campesinos hacia la modernidad.

- c) Contribuye a distribuir los ingresos de no sólo la actual generación de participantes en sus programas, sino también a la distribución futura de los ingresos y el empleo de las generaciones posteriores a la actual, con lo que la rentabilidad de su inversión trasciende con creces su período de existencia.
- d) Influye sobre el bienestar social de las comunidades atendidas por medio de sus efectos indirectos entre los cuales se pueden mencionar, salud, expectativa de vida, calidad de vida, incremento de ingresos, fecundidad, etc.

Estos efectos colaterales añaden valor a las acciones promovidas por el proyecto y deben ser considerados como un coeficiente adicional a los valores atribuidos a la medición del grado de realización de los objetivos específicos y declarados.

5.4 Incidencia del carácter experimental en los costos y en los resultados

Reiteradamente se ha mencionado el hecho de que un proyecto de esta naturaleza tiene necesariamente, cuando se aplica en una nueva realidad o país, elementos de experimentación en su proceso de adopción y adaptación. No se puede dejar de considerar que toda situación experimental tiene costos distintos a los de repetición rutinaria de una acción tradicional. Tal vez la figura más gráfica para expresar esta situación es lo que acontece con la producción y reproducción de un video. Si una industria quiere producir un video de 15 minutos para apoyar la venta de sus productos y recurre a un productor profesional de videos, la producción del original le cuesta aproximadamente US \$ 15.000. Pero una vez que tiene el video producido, cada copia del mismo le puede costar unos US\$ 100.

Al iniciar la aplicación de la metodología de Educación para el Trabajo en un país, ésta debe ser adaptada a sus condiciones propias, lo que implica costos significativamente más grandes a si se estuviera haciendo una simple reproducción de una metodología. Una vez que se haya experi-

mentado esa adaptación y validado sus resultados, la reproducción habrá de tener costos menores que los de la fase de experimentación.

5.5 La complejidad de la evaluación de un proyecto eminentemente educativo

Medir el grado de impacto de un proyecto educativo o pretender establecer un índice de (eficiencia o) efectividad basándose en la relación costo-beneficio, es una tarea ardua y compleja. Un proyecto de Educación para el Trabajo no puede ser medido mediante una simple división de los recursos económicos invertidos entre los beneficios finales. Cuando se miden fenómenos intangibles o no observables a simple vista se entra en un espacio denso y dificultoso. Lo educativo implica conocimientos, actitudes y destrezas. Estos tienen repercusiones en las conductas de ahora y del futuro. ¿Por cuánto tiempo? Las conductas, a su vez, tienen repercusiones en logros y resultados que impactan en las condiciones de vida. ¿Cómo se mide el significado económico de esto?

5.6 Un elemento complejo para cuantificar y valorar: la contribución educativa del proyecto al crecimiento económico de sus beneficiarios

Los efectos inmediatos del componente educativo en el Proyecto, que está constituido por los conocimientos que genera en sus beneficiarios, se pueden evaluar por las técnicas clásicas de medición del conocimiento. También se puede medir fácilmente los resultados obtenidos de las metas educativas programadas. Lo que no resulta fácil de medir es la contribución presente y futura de la educación en sus participantes.

La educación representa tanto inversión como consumo. Por un lado, es valorada por sus beneficios inmediatos, pero por otro, ayuda a crear ingresos futuros, ya que provee a los participantes de habilidades y conocimientos que les permiten incrementar sus capacidades productivas y así, recibir mayores ingresos económicos durante un espacio proyectado en el tiempo, cuyo horizonte es difícil de pronosticar.

El beneficio directo más obvio a corto plazo es que los participantes en la Educación para el Trabajo estarán en condiciones de adquirir mayores ingresos durante el resto de sus vidas. Esto, a la vez, representa posibilidades de una mayor productividad para la comunidad a que pertenecen, y una contribución adicional al ingreso nacional.

La medición de los beneficios directos, representados en términos de mayores ingresos económicos, se facilita cuando los beneficiarios tienen un salario fijo, ya que no resulta difícil apreciar las diferencias de ingreso entre personas según su nivel educativo. En un proyecto de Educación para el Trabajo, esta medición se torna más compleja por el hecho de que se trabaja fundamentalmente con campesinos pobres que generan sus propias fuentes de ingresos, por lo que no son asalariados permanentes.

Entonces, se suele medir el efecto de la educación en términos de productividad. El análisis más detallado del vínculo entre educación y productividad se ha efectuado entre productores agrícolas en países con bajos ingresos. Un examen realizado para el Banco Mundial sobre dieciocho estudios en estos países exploró la relación entre educación y eficiencia agrícola o productividad medida en términos del volumen de la cosecha. El resultado mostró que los pequeños productores agrícolas que tenían una educación instrumental elemental (saber leer y escribir y manejar tecnologías productivas sencillas) obtenían una producción anual 13.2% superior a la alcanzada por los que no tenían esa educación elemental.

En términos de tiempo presente, es fácil determinar el aumento de la rentabilidad de la inversión educativa en los rubros productivos, la introducción por el proyecto de nuevas tecnologías apropiadas y su impacto en términos económicos. El problema surge al plantear la siguiente pregunta: ¿por cuántos años podemos proyectar la incidencia de esta mayor productividad en los ingresos percibidos por los beneficiarios del momento actual? el asunto se complica mucho más si añadimos otra pregunta: ¿son previsibles efectos adicionales de estas nuevas habilidades productivas en las personas que giran bajo la influencia directa de los beneficiarios actuales y cómo pueden ser valorados física y económicamente esos efectos adicionales? La estimación de la relación costo-beneficio se ve enormemente complicada en esta situación.

5.7 El proyecto y los beneficios que representa el desarrollo de la pequeña agricultura

Para medir la relación costo-beneficio de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo, se debe considerar los efectos de esta metodología en el desarrollo de la pequeña agricultura en sus zonas de influencia. Como ya se ha dicho, hay una evidencia considerable de que la educación incrementa la productividad, como ha sido probado por dife-

rentes experiencias internacionales. El Banco Mundial y el BID apoyan fuertemente esta convicción, particularmente en vista de los efectos de la educación en la eficiencia de los agricultores en ambientes tradicionales (caracterizados por una tecnología primitiva, prácticas culturales tradicionales en los cultivos y poca innovación o contactos con nuevos métodos).

La relación entre educación y otras inversiones para mejorar la productividad agrícola es de dos vías. El efecto de la educación en la producción del agricultor es mucho mayor cuando se aplican insumos complementarios (fertilizantes y nuevas variedades de semillas). Al mismo tiempo, la educación, particularmente la alfabetización, frecuentemente es un requisito previo para la introducción de métodos agrícolas modernos que dependen del uso de fertilizantes y de la introducción de nuevas variedades de semillas.

De acuerdo con las conclusiones anteriores, entre los efectos del carácter educativo, de un proyecto de Educación para el Trabajo en las condiciones de la pequeña agricultura, se incluye el aporte a la adquisición de los instrumentos educativos indispensables para el paso de una agricultura tradicional, donde las técnicas se transmiten de padres a hijos, hacia una agricultura más moderna, en la que la utilización de insumos más eficientes sólo es posible si los pequeños agricultores son alfabetizados y saben sumar, restar y dividir.

5.8 La medición de los efectos colaterales a la productividad

La medición de los efectos de la educación ocupacional e instrumental aportadas por un proyecto de Educación para el Trabajo no puede quedar circunscrita a la medición de su incidencia en el mejoramiento de los ingresos de los beneficiarios. Existe una serie de beneficios colaterales, que podríamos denominar 'beneficios esparcidos', que se vierten sobre todos los miembros de una comunidad. Son difíciles de identificar y aún más difícil de medir. Sin embargo, en el análisis de la relación costo-beneficio se los debe tener en cuenta. Algunos ejemplos de estos beneficios colaterales son:

- a) Las conductas y actividades de protección del ambiente. No cabe duda de que una preservación de los recursos naturales para el beneficio de las generaciones futuras, tiene un valor, que puede incluso ser medido en términos económicos.

- b) La organización y cohesión social estimuladas por la metodología de Educación para el Trabajo, la cual genera valores de solidaridad y cooperación mutua entre los distintos sectores de las comunidades. Estos valores conllevan ventajas sociales que aportan mayores posibilidades de progreso y desarrollo.
- c) La promoción de conductas más sociales, que es un efecto concreto de la educación, y mayor capacidad de las personas para desarrollar sus proyectos de vida por los cauces aceptados de conducta social. Un trabajador calificado probablemente desarrolle menos conductas delictivas.
- d) La dignificación del papel de la mujer y su participación en la sociedad. Ello no sólo representa el pago de una deuda social, sino que también tiene resultados medibles en términos de producción económica.
- e) Las innovaciones tecnológicas que introducen los participantes en sus conductas productivas, lo que genera una mayor rentabilidad en sus actividades.
- f) Los beneficios intergeneracionales, entendiendo por tales, aquellos que los padres obtienen de su propia educación y que transmiten a sus hijos.
- g) El último ejemplo de un beneficio colateral de profundo significado social y económico se refiere a la fecundidad. Todos los estudios demuestran que a mayor nivel educativo se produce siempre una disminución de las tasas de natalidad. Esto es de particular importancia para el análisis de costo-beneficio del proyecto, ya que su componente de educación para la mujer, sin pretenderlo específicamente, a la larga producirá una mayor conciencia sobre el tema de la fecundidad. Todos sabemos que una de las limitaciones al trabajo de la mujer en los sectores rurales pobres es la cantidad de hijos que debe atender.

5.9 Un proyecto de Educación para el Trabajo aumenta la rentabilidad de otras inversiones sociales

Tal como se ha explicado, la inversión educativa de un proyecto de Educación para el Trabajo está estrechamente relacionada con el aumento de la productividad de los campesinos con los que trabaja, a igual que con el aumento de la rentabilidad de otras inversiones sociales. Una se-

rie de experiencias en medición de la rentabilidad de los proyectos educativos avala esta posición. En efecto, una educación mínima es un requisito para mitigar la pobreza de una manera directa o indirecta, incrementando el ingreso, mejorando la salud y la nutrición y reduciendo el tamaño de la familia.

Según el Banco Mundial, se pueden citar muchos ejemplos de las relaciones entre educación y otras formas de inversión social. Por ejemplo, el uso del agua potable puede mejorar la salud, pero si lo hace depende del nivel educativo y del entendimiento de los usuarios. Es demostrable que sacan un mejor provecho para su salud las personas que saben leer y escribir que las personas que son analfabetas. Sin embargo, antes de que la educación haga que la inversión en salud o saneamiento sea más productiva, debe haber una sincronización apropiada entre la inversión en educación y otros esfuerzos intersectoriales.

Siguiendo con el caso de la salud y la nutrición, una de las preocupaciones de un proyecto de Educación para el Trabajo es estimular en los campesinos la diversificación productiva, de modo que no se limiten a su conducta ancestral orientada a la producción de granos básicos para el autoconsumo. La introducción de nuevos cultivos, como las hortalizas, trae como un efecto inmediato el mejoramiento de los hábitos alimentarios de las familias campesinas, ya que diversifican su dieta consumiendo partes residuales de sus nuevos cultivos. Eso es un ejemplo de una rentabilidad adicional.

5.10 El tema de la equidad en los costos de la inversión educativa de un proyecto de Educación para el Trabajo

Tomar decisiones sobre inversión en capital humano no solamente se relaciona con la eficiencia de esa inversión, sino también con su equidad. Esta se refiere a la manera de cómo se reparten entre diferentes grupos de una sociedad, los costos y beneficios de una inversión. Tratándose de este tipo de inversión, la cuestión es si los costos y beneficios se distribuyen de manera equitativa entre regiones, hombres y mujeres, y si los diferentes grupos sociales, económicos y étnicos sacan igual provecho de ella.

Los costos de las inversiones educativas están condicionados, de alguna manera, por la búsqueda de la equidad social. Los proyectos educativos no formales, como un proyecto de Educación para el Trabajo, tienen costos distintos según se sitúen en un lugar urbano, de fácil acceso a los

beneficios del proyecto y con una población beneficiaria que puede optar hacia otras ofertas de apoyo educativo, o se sitúe en un apartado lugar rural, con difícil acceso hacia los beneficiarios y con una escasa oportunidad de acceder a otras posibilidades educativas.

Normalmente, un programa o proyecto de Educación para el Trabajo selecciona a sus beneficiarios potenciales entre el segmento de la población fuertemente perjudicada en el terreno educativo. Sus participantes son campesinos pobres de comunidades alejadas de los centros urbanos, con muy bajos índices del nivel educativo. Esto implica un costo adicional a los de programas afines situados en núcleos urbanos, menos castigados por factores económicos, sociales y culturales.

Algunos aspectos que causan estos mayores costos son: la necesidad de mantener la motivación de recursos humanos profesionales que podrían trabajar en otras posiciones laborales menos sacrificadas (costo salarial), el costo del tiempo en desplazarse por caminos intransitables y consecuentes gastos complementarios, la más rápida depreciación de sus equipos, la mayor lentitud en lograr los aprendizajes por las características humanas y culturales de los participantes, las necesidades adicionales de creación y adaptación de materiales didácticos adecuados a esas características, etc. El tema de la equidad no puede dejar de ser considerado en el momento de valorar la relación costo-beneficio.

5.11 La vigencia y obsolescencia de la inversión de la capacitación en destrezas productivas y de gestión

Las inversiones en capital humano (capacitación) son semejantes a las inversiones en capital fijo. Ambas tienen un período de vigencia y de obsolescencia. Se entiende por obsolescencia de la capacitación al período que transcurre entre el momento en que una persona adquiere algún conocimiento, habilidad o destreza y el momento en que ese conocimiento, habilidad o destreza deja de serle útil por el avance tecnológico, por las condiciones del mercado de trabajo, o por alguna otra circunstancia proveniente del medio.

Tratándose de destrezas o habilidades productivas propias de la pequeña agricultura en áreas de pobreza, y considerando dentro de éstas el manejo de tecnologías, de administración de insumos, de gestión, etc., los estudios señalan que esta obsolescencia se produce, en promedio, a los cinco años, si es que durante este tiempo no se han introducido refuerzos en la capacidad adquirida.

Esto significa que la capacitación ocupacional del proyecto tiene efectos o impactos que deben ser valorados por un período mínimo de cinco años, suponiendo que ningún agente externo de capacitación intervenga durante ese período en un proceso de recalificación o de refuerzo de la capacidad adquirida. Pero los estudios sobre esta materia también señalan que un porcentaje importante de las personas que han adquirido conciencia de las ventajas que se obtienen por medio de la adquisición de nuevas capacidades productivas y de gestión, hará nuevamente uso de algún servicio de capacitación para mantener vigentes esas ventajas.

5.12 Prolongación de los efectos organizativos de la metodología de Educación para el Trabajo

Uno de los aspectos inherentes a la metodología de Educación para el Trabajo es su contribución al tejido social de la comunidad, expresado en términos de creación y consolidación de grupos de diversa naturaleza, según el interés de sus integrantes y las funciones que les están asignadas. Entre estos grupos se puede mencionar a los Comités de Educación para el Trabajo, las unidades productivas, las organizaciones de integración de grupos productivos, y los círculos de estudio.

Habría que intentar establecer algunos 'criterios de permanencia' de estos tipos de organizaciones para medir de alguna forma la prolongación de sus efectos hasta su desaparición. Paralelamente, sería necesario atribuir un valor a los beneficios que se deriven de esas organizaciones durante un período de un año y multiplicar los valores anuales por el número de años de vigencia de las organizaciones. Desafortunadamente, no es posible en este documento adelantar ideas para la estimación de estos valores. Pero en el caso de los proyectos productivos no resulta difícil hacerlas.

5.13 La estimación de los beneficios provenientes de un fondo para el crédito productivo

Tal como se ha descrito en otra parte de este libro, la capacitación productiva de los grupos requiere de líneas de crédito que pueden ser creados con fondos especiales, los cuales conviene manejar en Fideicomiso con agencias especializadas tales como: Cooperativas de Ahorro y Crédito u otra entidad especializada en créditos para pequeños productores de la región. En el análisis de la rentabilidad del proyecto hay que considerar que estos recursos siguen operando una vez que haya finali-

zando la ejecución del mismo. En consecuencia, en el cálculo de la relación costo-beneficio se tiene que tener en cuenta los beneficios que se derivan de la prolongación de los efectos de este Fondo.

Un ejemplo: Monto de un Fondo Revolvente: US\$ 500.000

La estimación de la duración del Fondo, basándose en una merma promedio de un 5% de irrecuperables cada 18 meses es de: 35 años.

Supuestos de los créditos: Monto Promedio : US\$ 2.500
 Plazo : 18 meses
 Intereses : igual a la inflación
 Administración : 4% del costo
 Reserva para incobrables: 3%
 (Los costos de administración y la
 reserva para incobrables son cargados
 al usuario).

Basándose en estos supuestos, el Fondo proporcionaría durante 35 años 2.716 préstamos, con un total de 6.764.665 dólares. Según el valor actual, el capital prestado representaría 13 veces el valor de los 500.000 dólares del inicio. Es importante considerar este crecimiento al evaluar la relación costo-beneficio.

5.14 Prolongación de los efectos del currículo de la Educación para el Trabajo

De acuerdo con las características propias del diseño curricular de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo, los contenidos de la educación ocupacional e instrumental necesitan crear y/o adaptar los diferentes módulos educativos o programas. El uso de estas unidades curriculares debe prolongarse más allá de la existencia del proyecto.

Las unidades didácticas de tipo bibliográfico tienen una clara y evidente incidencia en los rendimientos y logros de los proyectos educativos. Una revisión de estudios en diez países en vía de desarrollo demostró que existe una relación más consistente entre los logros de aprendizaje y la disponibilidad de textos educativos que entre los logros y otras variables tales como capacitación de los docentes, tamaño del grupo, condiciones ambientales, etc. Estos mismos estudios concluyen que el desarrollo de los textos y su distribución requieren de los mismos grados de prioridad que a otros componentes del acto educativo (educadores, lugares físi-

cos para el aprendizaje, ayudas audiovisuales, etc. (Heynemann, Farrel y Sepúlveda-Stuardo, 1978).

Si se tiene en cuenta el tipo de unidades didácticas del currículo de la Educación para el Trabajo, se puede afirmar que su grado de vigencia, antes de caer en la obsolescencia total, es variable según los contenidos específicos de cada una, estimando que las unidades didácticas que educan o capacitan en tecnologías productivas tienen una vigencia mínima de 5 años. A las unidades didácticas que desarrollan contenidos de alfabetización (lecto-escritura) se les puede asignar una vigencia promedio de 8 años, siempre que se apliquen en comunidades de las mismas características socioeconómicas y culturales que aquellas para las cuales fueron diseñadas. Unidades que respaldan la enseñanza-aprendizaje de cálculos matemáticos básicos y las que desarrollan habilidades de gestión pueden tener una vigencia que sobrepasa los 10 años.

6. Síntesis de los beneficios esperables de un proyecto de Educación para el Trabajo

Para terminar, y como una manera de complementar los comentarios en torno a la relación costo-beneficio, se presenta una síntesis de los principales beneficios, medibles o no en términos monetarios, que se esperan de la realización de un Proyecto de Educación para el Trabajo.

6.1 Aumento de los niveles de organización de las comunidades participantes

El aumento de la estructura organizativa de las comunidades se expresa en términos de creación y permanencia de nuevos grupos, tales como Comités de Educación para el Trabajo, grupos productivos, grupos con proyectos sociales, grupos de alfabetización y post alfabetización, y asociaciones o cooperativas de productores (segundo nivel). Estos grupos en conjunto aumentan la capacidad de intervención y participación de la comunidad para emprender acciones de desarrollo.

6.2 Nuevas y reales oportunidades de trabajo e ingresos para los miembros de los grupos de Educación para el Trabajo y para sus familias

Nuevos puestos de trabajo son generados por la organización de grupos productivos. Se produce un aumento en los ingresos de sus miembros, gracias a las nuevas actividades productivas y al mejoramiento general-

zado de la producción y de la productividad.

Los datos que se presentan a continuación, son extraídos de la experiencia de Educación para el Trabajo realizada en Honduras.

Incremento medio de la producción en los grupos de Educación para el Trabajo del Proyecto de POCET (1)

| Rubros productivos | Rendimiento medio x manzana | | % de incremento alcanzado |
|--------------------|-----------------------------|--------------|---------------------------|
| | Antes * | Ahora * * | |
| Maíz | 19qq | 29qq | 52% |
| Frijol | 9qq | 12qq | 33% |
| Arroz | 49qq | 58qq | 18% |
| Café | 18qq | 25qq | 38% |
| Papa | 172qq | 256qq | 48% |
| Chile Dulce | 32.500 kgs | 41.500 kgs | 28% |
| Remolacha | 1.200 doc. | 2.360 doc. | 96% |
| Tomate | 1.333 cajas | 1.683 cajas | 26% |
| Zanahoria | 15.400 mazos | 19.200 mazos | 24% |
| Lechuga | 400 sacos | 800 sacos | 100% |
| Cebolla | 30 matates | 51 matates | 70% |

(1) Fuente: "Evaluación de Impacto de los Proyectos Productivos. 1ª fase del POCET: junio de 1995

* Antes: rendimiento medio obtenido por los campesinos antes de constituir el grupo de Educación para el Trabajo.

** Ahora: rendimiento obtenido por los miembros del grupo de Educación para el Trabajo en el primer ciclo productivo, después de la integración del grupo.

6.3 Elevación de los niveles educativos de los participantes, tanto en el área de sus conocimientos como en sus capacidades o destrezas y en sus actitudes (campo de valores)

La elevación de los niveles educativos se manifiesta por la disminución del analfabetismo y, sobre todo, por un pensamiento ordenado y científico de los participantes que les permite diagnosticar su problemática comunitaria y planificar las soluciones de sus problemas. A ello se suman sus nuevas capacidades para manejar técnicas productivas más avanzadas, manejar su producción en términos más empresariales, el aprendizaje de nuevos oficios, y sus nuevas actitudes frente a sí mismos (aumento de su autoestima), frente a su comunidad (más solidaridad, mayor respeto hacia el papel de la mujer), y frente a la naturaleza (mayor defensa de los recursos naturales).

6.4 Dignificación del papel social y económico de la mujer y generación de mayores oportunidades para su participación en la vida comunitaria

Las comunidades de más bajos ingresos, campo natural de acción de un proyecto de Educación para el Trabajo, conllevan una cultura que permite escasamente la integración de la mujer en las acciones de desarrollo social y productivo. Mediante el papel educativo del proyecto es posible alcanzar índices de participación de mujeres en este tipo de acciones que oscilan entre 35% y 40%. Seguramente, lo más valioso en este tema es el papel educativo del proyecto que desarrolla en la comunidad una nueva comprensión sobre las relaciones entre hombres y mujeres y sensibiliza a los varones para entrar en una relación de igualdad con las mujeres y mayor respeto.

6.5 Mejoramiento de la infraestructura comunitaria

El proceso de educar para el trabajo en las comunidades participantes incluye la capacitación en varios oficios tradicionales, tales como albañilería, ebanistería, instalaciones eléctricas básicas, fontanería, etc. El método de “aprender haciendo” con que opera la Educación para el Trabajo requiere de laboratorios prácticos para la capacitación en estos oficios. Esto da origen a la necesidad de realizar pequeñas obras de infraestructura en la comunidad, que sirven como medios para la enseñanza y aprendizaje de estos oficios. Así se construyen sedes comunales, escuelas, puestos de primeros auxilios, viviendas mínimas, y otras obras características de comunidades rurales y urbanas en proceso de superación de la pobreza.

6.6 Diseño de un currículo educativo adaptado a la realidad específica y a la cultura de las áreas geográficas en que opera el proyecto

Es muy importante para los logros de un proyecto educativo disponer de materiales mediatizadores de la relación enseñanza-aprendizaje que interpreten fiel y correctamente la realidad en que están inmersos los educandos. Ello contribuye a una mayor comprensión de los elementos para generar los conocimientos, las capacidades y las actitudes de los participantes en el proceso educativo. De esta forma, la educación, además de las abstracciones (elementos teóricos) y las generalidades que utiliza, recurre a la cultura local y a los elementos autóctonos que conforman cada realidad, enriqueciendo así la capacidad de las personas para asumir e internalizar los nuevos aprendizajes.

6.7 Fortalecimiento del liderazgo local

El logro de la autogestión comunitaria es uno de los pilares en que descansa la doctrina y el método de un proyecto de Educación para el Trabajo. Se trata de que las comunidades se conviertan en actores de su propio desarrollo, abandonando los moldes clásicos de dependencia exclusiva de las fuerzas externas, especialmente de la acción del Estado. Para el logro de esta capacidad autogestionaria se necesita disponer de líderes capacitados para animar el desarrollo local. En este sentido, un proyecto de Educación para el Trabajo impulsa la identificación y capacitación de variados papeles de liderazgo local. Por ejemplo, interesa y capacita a personas que asumen tareas de dirección, coordinación y ejecución del proceso global de educación para el trabajo en su comunidad (Comités de Educación para el Trabajo), y descubre y capacita personas que asumen el papel de educadores locales en el grupo al que pertenecen. Algunos educadores locales se especializan en la tarea de alfabetización, otros, en tareas de organización, en tareas técnico-productivas o de gestión empresarial. Todos en conjunto constituyen un cuerpo de liderazgo motivado y capacitado para animar el desarrollo de su grupo educativo y de la comunidad en general.

Esta es una síntesis de los beneficios que se pueden lograr mediante la ejecución de un proyecto de Educación para el Trabajo. Son consideraciones sobre los aspectos más destacados del tema, sin mencionar muchos otros detalles que integran un amplio conjunto de beneficios adicionales.

CAPÍTULO IX

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

A. Síntesis

1. Propuesta: un modelo de Educación para el Trabajo

Este libro propone un modelo de Educación para el Trabajo válido para aplicar a poblaciones rurales y urbanas de bajos ingresos. El modelo surge de una experiencia realizada en la República de Honduras, Centroamérica, y recoge aportes de otras experiencias desarrolladas en el mundo, especialmente en sectores rurales con agricultura de sobrevivencia, a las que se ha añadido ingredientes nuevos para conformar una metodología suficientemente experimentada, validada y sistematizada.

El propósito fundamental de este modelo es dar respuestas a los grupos de personas más pobres proporcionándoles un método participativo de educación no formal, de carácter permanente, dirigido a hombres y mujeres, jóvenes y adultos. A partir de las características y necesidades de la población participante proporciona simultáneamente componentes de alfabetización, de formación básica y de educación ocupacional, para que éstos se transformen en trabajo productivo o de servicios.

2. Escenario actual

Dentro del marco de la educación no formal, el método de Educación para el Trabajo, descrito en este libro, es una respuesta a los nuevos desafíos que originan los cambios vertiginosos que se producen en el

mundo actual. Estos cambios, especialmente la globalización y el progreso tecnológico, tienen profundas repercusiones en los planos económicos, sociales, culturales y políticos.

En la economía, se han producido un intercambio comercial más abierto, una desregularización de los mercados, y una creciente movilidad de capitales, recursos productivos y tecnología. Las consecuencias visibles de este proceso son la reestructuración internacional de la producción y del empleo, y una progresiva interdependencia económica mundial.

A nivel sociocultural se están produciendo significativos cambios entre los cuales se destaca el papel del Estado, que de protector pasa a convertirse crecientemente en "subsidiario", trasladando a las personas y a sus organizaciones una mayor responsabilidad en las tareas del desarrollo y en la construcción de las condiciones de bienestar individual y social. Estos cambios provocan un fortalecimiento de la democracia representativa y de la participación social en las instancias de decisión.

Otro cambio importante en el ámbito socio-cultural es la relación ambigua entre lo global y lo local. En efecto, la globalización económica y cultural está produciendo un repliegue de muchas personas hacia una mayor valorización de sus localismos, ya que no encuentran en lo global la satisfacción a muchos de sus intereses y necesidades vitales. De esta forma comienzan a recuperar valor las subculturas y a manifestarse nuevas formas de asociación que no siempre conducen al desarrollo de la comunidad, como es el caso de los grupos que ejercen violencia dentro de la sociedad.

Estos cambios no se han traducido necesariamente en mejores condiciones de vida para todos los ciudadanos. Para muchos han repercutido en forma negativa, experimentando incluso un retroceso de esas condiciones. Se ha acelerado el fenómeno de la "exclusión social" de distintas formas. Para algunos, significa la asimilación a la pobreza, entendida como marginación al acceso a bienes y servicios esenciales; para otros, la privación de los derechos civiles, políticos y sociales o la discriminación respecto de oportunidades sociales, por ejemplo en el trabajo, por razones de género, edad, salud, raza o creencias.

3. Reacciones frente a la situación actual

Las estrategias para afrontar la exclusión social dependen de las características propias de la realidad. En Europa Occidental se han caracteri-

zado por prevenir o remediar el desempleo, mientras que en otras regiones del mundo, tal como en Latinoamérica, se han dirigido sobre todo hacia la lucha contra la pobreza, especialmente la denominada “pobreza humana”. Este concepto es más amplio que la “pobreza de ingresos”, ya que se refiere a carencias que no pueden ser explicadas solamente por la ausencia de ingresos, sino por causas de naturaleza y otros efectos. Cualquiera que sea la estrategia, hoy se habla de lograr un desarrollo centrado en el hombre como sujeto del desarrollo mismo, que permita el crecimiento económico (productivo), el desarrollo social o equidad en la distribución, y el desarrollo político, traducido en el ejercicio pleno de la democracia.

4. Desafíos para la educación

La situación actual, descrita en el primer capítulo, ha generado nuevos desafíos para la educación. Un importante reto es el que surge del reemplazo del poder de la riqueza por el poder del conocimiento como la variable más importante de incidencia en la transformación social y económica. Esto representa para la educación la necesidad de democratizar la producción y distribución del conocimiento, teniendo en cuenta la totalidad de las personas que viven en un país, en congruencia con la tendencia a dar mayor participación y poder de decisión a los ciudadanos.

La educación también debe afrontar el desafío planteado por la pérdida del poder socializador de los agentes tradicionales de socialización: ámbito en que el poder socializador de la escuela y la familia pierden espacio, frente a la avasalladora irrupción de la tecnología de comunicaciones actual, que suple rápidamente los vacíos generados en la familia por la desintegración y ausencia de sus miembros adultos (por la emigración) y el inmovilismo de la escuela tradicional.

Tal vez el más importante desafío que afronta la educación es encontrar la respuesta adecuada para permitir a todos los ciudadanos romper las barreras de la exclusión, que tiene a muchos de ellos imposibilitados de acceder al uso de sus derechos más elementales, situación indigna a estas alturas de la historia humana.

Teóricamente, se han formulado criterios ampliamente aceptados para identificar las características de una educación capaz de superar los desafíos que le plantea el escenario actual. Existe consenso en apreciar que debe ser ‘para todos, con calidad, permanente y centrada en el trabajo’.

5. Educación centrada en el trabajo

En este libro se plantea la tesis de que el desarrollo sólo es posible a través del trabajo, concebido como la actividad propia del ser humano, mediante la cual éste puede apropiarse de la realidad circundante y transformarla para su propio aprovechamiento y bienestar, en armonía con el bienestar del conjunto social. De esta forma, la educación debe guardar una relación directa con el trabajo, generando los conocimientos, capacidades y actitudes que permitan a las personas poder ejercer su función transformadora del medio.

En forma específica, la educación debe desarrollar en las personas una rica gama de capacidades, entre las cuales destacan la capacidad para el trabajo, capacidad para asumir un papel crítico frente a su realidad, para actuar con mentalidad creadora, para aprovechar las oportunidades del ambiente, para sacar provecho de la información disponible y para tomar decisiones. Junto con estas capacidades debe generar en las personas una conciencia democrática, actitud solidaria, tolerancia, adhesión hacia los medios pacíficos para resolver los conflictos y compromiso con la participación en la vida nacional.

Una responsabilidad especial cabe a la educación frente a las poblaciones de menores ingresos, que en el caso de Latinoamérica, como en Asia y Africa, constituyen la gran mayoría. En esta realidad es donde cobra mayor relevancia la necesidad de concebir un modelo educativo que tiene como objetivo principal la provisión de las capacidades necesarias para desarrollar un trabajo productivo.

6. Un modelo no formal de Educación para el Trabajo

Este libro, después de hacer variadas consideraciones sobre las respuestas educativas prevalecientes en el campo de la educación general, y más específicamente en el área de la formación profesional, con sus logros y dificultades, propone un modelo no formal de Educación para el Trabajo, que obedece a la necesidad de ofrecer respuestas a los grupos de personas más pobres ubicadas en áreas urbanas y rurales marginadas, a las cuales no se les ofertan respuestas satisfactorias por medio de la educación formal de adultos o por medio de la formación profesional no formal, ya que éstas, si bien proporcionan conocimientos y habilidades a los que logran acceder a ellas, no siempre los vinculan con su propia realidad social y productiva.

Este modelo constituye la propuesta central del libro, dejando claramente establecido que no constituye la única respuesta para afrontar los desafíos de atención educativa a las personas pobres, con un enfoque centrado en el trabajo. Esto quiere decir que se aceptan otras formas o metodologías para un movimiento educativo que privilegia el trabajo productivo como medio fundamental de enseñanza-aprendizaje.

7. Fundamento teórico de este modelo

El modelo de Educación para el Trabajo que se propone apunta a ayudar a resolver el problema de la población más pobre que por su situación es incapaz de interactuar favorablemente con su medio físico y social. Por medio de la educación y el trabajo puede adquirir la capacidad para establecer una relación de equilibrio, de modo que no sean ya el medio físico y el medio social los que la opriman y alienen, sino que sea ella quien domine, dé sentido y ponga a su servicio tanto los recursos físicos como el orden social, bajo condiciones de interacción armónica.

De esta forma, el modelo determina que educarse para el trabajo productivo implica un concepto de aprendizaje entendido como la apropiación inteligente, objetiva y creadora de la realidad, mediante el trabajo, en unión con las otras personas que participan en todo el proceso educativo, como sus protagonistas principales.

8. Elementos integrantes del modelo

El modelo educativo de educación no formal para el trabajo que propone este libro contiene tres elementos básicos. El primero de ellos es la educación instrumental, que comprende tres áreas educativas: lecto-escritura, cálculo matemático básico y formación humanista. Estas tres áreas se desarrollan en dos momentos educativos, un primer momento de alfabetización y un segundo, de pos alfabetización. Junto con los conocimientos propios de esas tres áreas, se busca generar habilidades intelectuales complejas, como el análisis y la reflexión, con miras a un cambio de actitud frente a la realidad circundante.

El segundo elemento es la educación ocupacional que enfatiza el logro de destrezas y habilidades de carácter productivo y empresarial. Está integrada por tres áreas educativas: capacitación técnico-productiva, para el ejercicio del trabajo productivo; capacitación en organización, para favorecer el trabajo asociado, y capacitación en gestión, para desarrollar el manejo empresarial de las unidades productivas.

El tercer elemento es la ejecución de proyectos productivos y sociales. Ello permite la aplicación del principio de “aprender haciendo” para calificar a los participantes en una destreza productiva o de servicios. Estos proyectos constituyen el eje sobre el cual se produce el proceso educativo, tanto instrumental como ocupacional.

9. Actores involucrados en el modelo educativo

El protagonista principal en este modelo es la comunidad participante, a la que compete asumir la responsabilidad del proceso educativo, con apoyo del resto de los actores. Las personas de la comunidad más directamente involucradas son los participantes en los grupos de interés que surgen como producto del proceso. Estos grupos realizan actividades productivas y/o sociales apoyados por la educación instrumental y ocupacional.

Otros actores importantes son los educadores locales, tanto instrumentales como ocupacionales. Estos educadores son miembros de los grupos educativos que han sobresalido por sus condiciones de liderazgo y que reciben una capacitación mucho más intensa a fin de que actúen como multiplicadores de esa capacitación dentro de sus respectivos grupos.

Un tercer grupo de actores son los educadores institucionales, que corresponden a los recursos humanos aportados por las instituciones participantes en el programa o proyecto de Educación para el Trabajo, sea en el área instrumental o en la ocupacional. Ellos proporcionan el apoyo que necesitan los educadores locales y los grupos comunitarios para desarrollar los procesos y pasos que comprende esta metodología de educación para el trabajo.

Finalmente, se contempla la participación de otros actores complementarios, como técnicos, otros profesionales y administradores, a quienes compete desarrollar diversas tareas de apoyo para la funcionalidad del modelo.

10. Secuencia metodológica de este modelo

Todo el proceso educativo de Educación para el Trabajo se construye sobre la realidad misma en que viven sus protagonistas principales, siguiendo una secuencia metodológica que, si bien en el libro se describe en forma lineal para una mejor comprensión del proceso, adquiere una

secuencia dinámica que puede ser adaptada con flexibilidad a cada realidad y circunstancia específica.

Esta secuencia metodológica consta de seis fases:

- 1) *Promoción o sensibilización de los miembros de la comunidad;*
- 2) *Investigación Comunal Participativa, que permite a la comunidad conocer más reflexivamente su realidad;*
- 3) *Planificación del Desarrollo Comunal, mediante la cual se formulan respuestas priorizadas frente a los problemas detectados;*
- 4) *Organización para el Desarrollo, que culmina con la constitución de grupos para la ejecución de los proyectos identificados en la planificación;*
- 5) *Ejecución de Proyectos Productivos y Sociales, a través de los cuales se aceleran y profundizan los aprendizajes de educación instrumental y ocupacional, y*
- 6) *Consolidación e Integración Empresarial, durante la cual se consolidan los grupos productivos y se facilita su organización en asociaciones de segundo nivel; condición importante para la sostenibilidad del proceso educativo, una vez finalizada la intervención del programa o proyecto de educación para el trabajo.*

11. Dos ejes transversales del modelo: el enfoque de género y la conservación del medio ambiente

Durante todo el proceso de Educación para el Trabajo debe existir una preocupación permanente por aplicar el enfoque de género en todo el proceso educativo a el fin de lograr una mayor igualdad entre hombres y mujeres, con un concepto innovado en la definición de roles en la familia y en la sociedad.

Un segundo tema transversal es el del medio ambiente, aspecto en el cual se educa a los participantes en la conservación de los recursos renovables del medio y se les capacita para adoptar conductas cotidianas y utilizar tecnologías compatibles con este enfoque.

12. El currículo en este modelo de Educación para el Trabajo

El desarrollo curricular dentro de este modelo educativo es de carácter permanente. Se caracteriza por su constante retroalimentación, a partir de las experiencias y lecciones obtenidas por los participantes y de las innovaciones pedagógicas aportadas por los sistemas formal y no for-

mal de educación de adultos. En su diseño y aplicación se toman en cuenta los principios de integralidad, participación, flexibilidad y funcionalidad, que constituyen el fundamento de este modelo educativo.

En su conjunto, el currículo desarrolla un proceso educativo que busca mejorar el nivel de vida de los grupos de población más pobre, capacitándolos adecuadamente para que superen su condición de analfabetas y puedan ingresar eficientemente en la población económicamente activa del país.

Está integrado por planes, programas e itinerarios educativos adaptados a las características específicas de los protagonistas principales del proceso (participantes de la comunidad y educadores locales) y a la realidad de su medio. También incluye el diseño y la producción de materiales didácticos apropiados al enfoque participativo del modelo.

Todos los elementos componentes del currículo, es decir, planes y programas de formación, así como los materiales didácticos, se integran en un denominado Banco Curricular, que es como un centro de acopio que permite una utilización modularizada, de acuerdo con las características específicas de cada grupo de participantes.

13. Un laboratorio práctico de Educación para el Trabajo

Por la importancia del tema, uno de los capítulos del libro está dedicado al desarrollo del proceso de la ejecución de proyectos productivos y sociales como el laboratorio práctico en el que se produce el aprendizaje bajo el principio de “aprender haciendo”. Mediante este laboratorio se facilita el aprendizaje de los aspectos de organización, producción, comercialización, gestión y crédito, y la aplicación de los enfoques de género y de medio ambiente en el tema productivo.

Se trata de reproducir en este proceso educativo las condiciones más semejantes a la realidad, de tal manera que los participantes adquieran los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para lograr el desempeño de un oficio determinado o una habilidad productiva, que ellos puedan ejercer dentro de una unidad productiva permanente, preferentemente de carácter asociado.

14. Ideas para un marco organizativo

El libro proporciona algunas ideas sobre la estructuración de un marco organizativo para el establecimiento y funcionamiento de un programa o

proyecto de Educación para el Trabajo, sobre la base de la ejecución del proyecto realizado en la República de Honduras.

Se identifican, en primer lugar, las instituciones públicas o privadas que por sus funciones, aportes y responsabilidad pueden ejecutar un proyecto de esta naturaleza. Luego se sugiere una estructura central para el programa o el proyecto, se propone un marco organizativo para la comunidad participante con sus distintos niveles de organización y un modelo de infraestructura para su funcionamiento sobre el terreno.

Otro aspecto tratado, es el de los recursos humanos que intervienen; se dan algunas sugerencias para su selección y para la identificación de sus responsabilidades y funciones, así como para la capacitación que necesitan para ejercer sus tareas.

También se proponen ideas y sugerencias para establecer los sistemas auxiliares del proyecto, como un sistema que permita seguir de cerca su funcionamiento y lo provee de antecedentes para la toma de decisiones a todo nivel; un sistema de evaluación permanente, interna y externa, que permita la mejoría constante del proceso; un sistema de información que registre y provea de datos a las instancias de dirección, operación y administración del programa o proyecto.

En su conjunto, estos sistemas auxiliares permiten, además, proveer insumos necesarios para realizar los procesos de experimentación, validación y sistematización de la experiencia del programa o proyecto de Educación para el Trabajo.

15. Los costos y beneficios de un proyecto de Educación para el Trabajo

El libro concluye con un análisis de los costos que representa la ejecución de un programa o proyecto de Educación para el Trabajo, enmarcado dentro del modelo presentado. Para este efecto, se establece una distinción entre los costos de experimentación, propios de una primera fase del programa, y los costos de reproducción que se producen en una segunda fase de consolidación y ampliación de la cobertura del proyecto. Los primeros son, obviamente, más altos que los segundos. Se presentan, a modo de ejemplo, los costos con que operó la experiencia en Honduras y se definen los costos de la ejecución de este modelo educativo en una comunidad prototipo.

También se ha concentrado toda la atención sobre el análisis de la relación costo-beneficio de este tipo de programa o proyecto. Realizar una evaluación objetiva de la rentabilidad del modelo resulta una tarea complicada, especialmente cuando se abandona un simple esquema monetarista para medirla. Lo más complicado es medir los efectos colaterales y su impacto en las condiciones de vida de los participantes, estimar la sostenibilidad y obsolescencia de los resultados educativos instrumentales y ocupacionales logrados, y estimar el impacto de esos logros en la rentabilidad de otras inversiones sociales realizadas en el medio físico y social de donde proceden los participantes.

El libro concluye haciendo una síntesis de los beneficios que se pueden esperar de un proyecto o programa de Educación para el Trabajo. Estos son: aumento del nivel de organización de la comunidad, generación de nuevos puestos de trabajo en ellas, aumento de los ingresos económicos de los participantes gracias a una mayor producción y una mayor productividad en su trabajo, elevación del nivel educativo de los participantes por nuevos conocimientos, destrezas y valores humanos, dignificación del papel social y económico de la mujer, mejoramiento de la infraestructura física de la comunidad, un currículo educativo adaptado a la realidad específica de los participantes, y el fortalecimiento del liderazgo local.

B. Conclusiones del libro

1. El escenario actual se caracteriza por vertiginosos cambios, dentro de los cuales, tal vez los más impactantes son la globalización y el progreso tecnológico. Estos cambios han tenido profundas repercusiones en los planos económicos, sociales, culturales y políticos.
2. Los efectos originados por estos cambios y sus repercusiones han tenido resultados diferentes para el conjunto social. Algunos sectores de la sociedad se han beneficiado ampliamente (de ellos) y han mejorado, a veces más allá de lo razonable, sus condiciones de vida y bienestar. Pero otros han sido afectados negativamente y han quedado al margen de los beneficios generados por los cambios.
3. Esta contradicción entre favorecidos y perjudicados se ha traducido en un aumento de la cantidad de personas que engrosan el ámbito de "exclusión social", lo que significa pobreza, privación de derechos fundamentales y otras formas de discriminación. La mayoría de personas

en el mundo en desarrollo se ve afectada por algunas de estas formas de exclusión social.

4. Existe conciencia universal que esta situación es insostenible en momentos en que finaliza el milenio y que es necesario integrar todos los esfuerzos de la sociedad y del Estado para alcanzar un desarrollo centrado en la persona humana, que ponga fin a esta exclusión, permitiendo el desarrollo económico y productivo, con equidad social y dentro de una plena democracia.
5. La educación tiene que asumir un papel protagónico en la lucha por este desarrollo humano, para lo cual tiene que liberarse de superados paradigmas y métodos educativos que impiden el logro del perfil de una persona educada para la democracia, la participación, la solidaridad, la creatividad y la tolerancia. Los nuevos paradigmas deben romper estos bloqueos.
6. Unos de los cambios más significativos que necesita la educación es la adopción de un enfoque centrado en el trabajo, concebido como el factor central que permite transformar la realidad circundante en beneficio del bienestar personal y colectivo, en armonía con el bien común. De esta forma, todo el sistema educativo debe colocar al trabajo productivo en el centro de su acción formadora.
7. Dado el hecho de que muchas personas están excluidas del derecho a la educación debido a su condición de pobreza, es necesario que se formulen respuestas educativas que se orienten y tomen en consideración las características propias de los sectores de pobreza en las áreas rurales y urbanas. Algunas de estas respuestas están o estarán insertadas dentro del sistema formal de la educación, pero para otras será necesario que sean proporcionadas por el sistema no formal.
8. Dentro del sistema formal se requiere de una reformulación profunda de los modelos educativos desarrollados por la educación técnica y la formación profesional, a fin de lograr la formación y capacitación de personas que, junto con sólidos valores sociales y de actitud, sean competentes para desempeñar el trabajo productivo, con flexibilidad de adaptación a circunstancias cambiantes y sin la rigidez que condiciona la formación y capacitación para un puesto específico de trabajo.
9. Por su parte, dentro del sistema no formal se necesita alentar la experimentación, validación, sistematización y difusión de nuevos modelos

o métodos de educación para el trabajo, que tengan en consideración las condiciones propias de los sectores más pobres de la sociedad y les permitan acceder a la condición de personas capaces de superar, por medio del trabajo y la participación social, la condición de exclusión en que viven.

10. Dentro de este propósito se describe en el libro el modelo educativo, el cual se considera suficientemente validado como para ser aplicado en zonas rurales con agricultura de subsistencia y en poblaciones pobres de la periferia urbana.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso, L.A.
1993 **Investigación Participativa: Concepto, Metodología y Experiencias.** Ponencia presentada en el Seminario-Taller sobre Estrategias de Investigación Participativa. Escuela Agrícola Panamericana, El Zamorano, Honduras.
- 1994 **Educación, Trabajo y Desarrollo.** Serie Metodológica N° 1. POCKET. Comayagua, Honduras: POCKET.
- 1994 **Fundamentos Teóricos de la Educación para el Trabajo.** Serie Metodológica N° 2. POCKET. Comayagua, Honduras: POCKET.
- Alfonso, L.A., Th. Oltheten, J. Ooijens y A. Thybergin
1988 **Educación, Participación e Identidad Cultural. Una Experiencia Educativa con las Comunidades Indígenas del Nordeste Amazónico.** CESO Paperback, N° 3. La Haya: Holanda: CESO.
- Alfonso, L.A. y M.A. Martínez
1994 **La Educación para el Trabajo en la Teoría y la Práctica: La Experiencia del POCKET en Honduras.** Comayagua, Honduras: POCKET.
- Alfonso, L.A., M. Espinoza y M.A. Martínez
1995 **La Educación para el Trabajo dentro del Nuevo Modelo Educativo.** Comayagua, Honduras: POCKET.
- 1996 **La Educación para el Trabajo en Honduras. Síntesis de la Experiencia Metodológica y de Gestión del POCKET.** Tegucigalpa, Honduras: Graficentro Editores.
- Ardón, Mario
1994 **Esbozo de propuesta metodológica participativa para el mapeo de recursos comunitarios.** Ponencia para el Seminario-Taller de discusión de Estrategias de Investigación Participativa. Escuela Agrícola Panamericana, El Zamorano.
- Arizpe, Lourdes y otras
1994 **Sustainable Development and Women: Management and Protection of Environment.** México: UNAM.
- Arrién, J.B., J.B. Bernal, J. Ooijens, C. Picón y A. Thybergin
1996 **Calidad de la Educación en el Istmo Centroamericano.** Costa Rica: UNESCO San José.

- Banco Mundial
1995 **El mundo del trabajo en una economía integrada.** Banco Mundial, Washington.
- CEPAL-UNESCO
1991 **Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad.** Santiago de Chile: CEPAL y Oficina Regional de Unesco de Educación para América Latina y el Caribe.
- Cinterfor
1995 **Horizontes de la Formación.** Jamaica: Documento de la XXXII Reunión de la Comisión Técnica.
- Cirigliano, G. y Paldao C.E.
1982 **La Educación de Adultos en América Latina: Hipótesis Interpretativa y Perspectivas.** Ensayos sobre la Educación de los Adultos en América Latina. Colección Estudios Educativos 6. México: CEE, A.C.
- Clerck, Marcel de
1977 **The Operational Seminar.** Training for agriculture and rural development. París: FAO/ILO/UNESCO.
- Contreras, Eduardo
1984 **Planificación Comunitaria.** Quito: Manuales didácticos CIESPAL (febrero).
- CREFAL
1971 **Informe Final del Seminario Operacional Latinoamericano de Alfabetización Funcional en Sevilla y Barranquilla, Colombia,** 9-28 de agosto. Pátzcuaro, México.
1982 **Segundo Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa. Informe Final.** Pátzcuaro, México.
- Dehter, Aaron
1992 **Planificación de la Prestación de Servicios de Apoyo para el Desarrollo Rural.** Santiago, Chile: FAO.
- Delors, Jacques
1996 **Learning: The Treasure Within.** Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris.
- Dixon Miller, R. y R. Anker
1990 **Assessing Women's Economic Contribution to Development.** Ginebra: OIT.
- Errazuriz, Margarita
1988 **Bases conceptuales y metodológicas para el estudio de la mujer en el campo.** Honduras.
- Espinoza Vergara, M.S.
1990 **Programación. Manual para Trabajadores Sociales.** Buenos Aires: Editorial HUMANITAS.
1991 **Promoción de Cooperativas y Pequeñas Unidades Productivas dentro del Sector de la Economía Social.** Buenos Aires: Ediciones ALCECOOP-OIT.

- 1996 "La evolución y las tendencias de la formación profesional", en: **Memoria del Encuentro Nacional sobre Educación para el Trabajo**. Tegucigalpa, pp. 15-18.
- Espinoza Vergara M., M.A. Martínez y L.A. Alfonso
1996 **La Educación para el Trabajo: Propuesta de un Sistema Nacional**. Tegucigalpa: Graficentro Editores.
- Espinoza Vergara, M., J.E. Moya y L. Pineda
1996 **Organización y Fortalecimiento Socio-Empresarial. La Experiencia del Proyecto PO CET**. Tegucigalpa: Graficentro Editores.
- Espinoza Vergara, M. y M.A. Martínez
1997 **Sistematización de la Metodología de un Proyecto. La Experiencia del Proyecto PO CET**. Tegucigalpa: Graficentro Editores.
- Fajardo, S. y L. Joosten
1996 **La Participación de las Mujeres en la Educación para el Trabajo. La Experiencia del proyecto PO CET**. Tegucigalpa: Graficentro Editores.
- Fals Borda, Orlando
1979 **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis**. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- FAO
1992 **Informe del Taller: Consolidación de Empresas Campesinas de Reforma Agraria y Metodología para la Organización de Comunidades Rurales**. Santiago, Chile.
- FAO/PNUD
1991 Documentación del Taller de Análisis de Género en Honduras, Zamorano.
- Ferguson, M.
1994 **La Conspiración de Acuario**. Barcelona: Kairos.
- Fernández, J.A.,
1995 **El Redescubrimiento de la Educación Permanente**. Madrid.
- FNUAP/SECPLAN
1995 **Panorama Femenino en Honduras**. Tegucigalpa.
- Freire, P.
1973 **Pedagogie van de onderdrukten**. Baarn: Anthos.
1978 **Creando métodos de investigación alternativos: aprendiendo a hacerlo mejor a través de la acción**. Pátzcuaro, México: CREFAL.
- Fundación FES, Fundación Corona, Fundación Restrepo
1993 **Formación para el Trabajo Frente al Reto de la Apertura: Reflexiones de los Sectores Económicos y Educativos ante las Necesidades Laborales del País**. Cali, Colombia.
- Gajardo, Marcela
1982 **Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina**. Santiago de Chile: FLACSO (mimeógrafo).

- García, Nolberto
1991 **Reestructuración, ahorro y mercado de trabajo**, Santiago de Chile: Prealc/ OIT.
- García, Ana I.
1992 **Propuesta y Marco Conceptual sobre Mujer y Medio Ambiente en Centro América**. San José, Costa Rica.
- Gianotten, Vera y T. de Wit
1982 **Participatory research and popular education in a context of peasant economy**. The Hague/Amersfoort: CESO/SVE.
1985 **Organización campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa**. Amsterdam: CEDLA.
- Howard, Patricia:
1990 **Empleo y Pobreza Rural en Honduras con Enfoque Especial a la Mujer**. Tegucigalpa: PNUD, Honduras.
- Huidobro, Juan E.
1994 "Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos", en: UNESCO/UNICEF **La Educación de Adultos en América Latina ante el Próximo Siglo**, pp. 15-50. Santiago de Chile.
- ICAE (International Council for Adult Education).
1980 **Participatory research for adult education and literacy. Guidelines for practitioners**. Toronto.
- ICADE
1993 **Informe del Taller de Alternativas de Organización Socioempresarial para la Integración**. Tegucigalpa.
- INESCO
1996 **Honduras 2.050. Ruptura de Umbrales para el Desarrollo: Posibilidades y Límites, Proyecto Honduras 2.050**. Tegucigalpa.
- International Institute for Labour Studies
1994 **Overcoming Social Exclusion: A contribution to the World Summit for Social Development**. Ginebra.
- International Institute for labour Studies; United Nations Development Program,
1995 **Social exclusión rethoric, reality, responses** International Labour Office Ginebra
- Inter Press Service (IPS)
1992 **Un Mundo de Diferencias: Un Nuevo Marco de Trabajo para la Cooperación al Desarrollo en los años 90**. San José, Costa Rica.
- Kruijt, D.
1997 "Pobreza, Informalidad y Exclusión Social en Latinoamérica", en: Menjívar Larín y otros (eds.) **Pobreza, Exclusión y Política Social**. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Ludjoski, Roque L.
1972 **Andragogía o Educación del Adulto**. Buenos Aires: Edit. Guadalupe.

- Llosa Larrabure
1992 **La Pequeña Producción en una Formación Social Capitalista. Los Procesos de Diferenciación: El Contexto General y los Contextos Inmediatos.** El informe del taller "Consolidación de Empresas Campesinas de Reforma Agraria y Metodologías para la Organización de Comunidades Rurales". Santiago, Chile: FAO.
- Martínez, M.A. y N.A. Pineda
1996 **El Desarrollo Curricular en la Educación para el Trabajo. La Experiencia del Proyecto POCET.** Tegucigalpa: Graficentro Editores.
- Menjívar R., B.E. van Vucht Tijssen y D. Kruijt (eds.)
1997 **Pobreza, Exclusión y Política Social.** San José: FLACSO.
- Mies, María y Shiva Vandana
1993 **Ecofeminismo.** Londres: Zed Books.
- OIT
1994 **Mujeres y Trabajo:** Selección de documentos de Política de la OIT. Ginebra.
1995 **El empleo en el mundo.** Ginebra.
1999 **Informe sobre el empleo en el mundo 1989-1999.** Ginebra
- Oltheten, Th. y J. Ooijens
1996 "Respect yourself and others - curriculum improvement and cultural diversity in Guatemala", en: L. Dubbeldam (ed.). **Values and Value Education**, CESO Paperback N° 25, pp. 125-142. La Haya: CESO.
1996 "In Search for Functional Adult Education and Training in Honduras: A Review of the Pocet Approach and Experiences", en: **Searching together: an anthology of educational research in China and the Netherlands**, pp. 157-176 (eds Leo Dubbeldam y Kees Epskamp), CESO Paperback N° 26. La Haya: CESO.
- Ooijens, J.
1978 **Informe resumido del Seminario Operacional de educación de adultos para el desarrollo rural.** La Haya: NUFFIC/CESO.
1986 **Functionele Alfabetisering in Santa Fe de la Laguna.** La Haya: CESO.
1982 **El Seminario Operacional: Método de formación para la educación de adultos. Búsqueda de una mayor participación en la capacitación.** Pátzcuaro, México: CREFAL.
- Ooijens, Jan (editor):
1990 **Alfabetización y Mujeres: La Experiencia del Proyecto IHDER/ ANACH.** Tegucigalpa: Ed. Guaymuras.
- Ooijens, J. y A. Thybergin
1989 **Metodología de Educación Para el Trabajo: La Propuesta del POCET.** Cuadernos del CESO N° 3. La Haya: CESO.
1994 "Literacy For Work Programs", en: L. Verhoeven (ed.) **Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Ooijens, Machteld
1996 **De Verborgten Aanpassing: Sociale effecten van structurele aanpassingsprogramma's in Midden Amerika.** Universidad Utrecht.
- Pacheco, Vilma de :
1994 **Estrategias de investigación participativa.** Ponencia para el Seminario-Taller sobre Estrategias de Investigación Participativa. Escuela Agrícola Panamericana, El Zamorano, Honduras.
- Pérez, Norma y Manuel Bernales
1993 **Avance Preliminar para Discusión: Mujeres y Enfoque de Género en la Modernización de la Educación Hondureña.** Tegucigalpa: SECPLAN.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo)
1991 **Desarrollo Humano: Informe 1991.** Bogotá.
1993 **Cooperación para el Desarrollo-Honduras: Informe.** Tegucigalpa.
1998 **Informe sobre Desarrollo Humano 1996.** Madrid, España, Ediciones Mundi Prensa
1998 **Informe sobre Desarrollo Humano 1998.** Madrid, España, Ediciones Mundi Prensa
- POCET (Proyecto en Comayagua de Educación para el Trabajo)
1989 **Documento del Proyecto HON/88/006/A/01/11.** Tegucigalpa.
1991 **Marco Teórico y Guía de la Investigación Comunal.** Comayagua, Honduras.
1991 **Estrategia del POCET para la Integración de la Mujer en Igualdad de Condiciones al Desarrollo por medio de la Educación para el Trabajo.** Comayagua, Honduras.
1992 **La Participación Cualitativa de la Mujer en el Proceso de la EPT.** Comayagua, Honduras.
1992 **Proceso para consolidación de grupos de base e integración intergrupala,** Comayagua, Honduras (agosto).
1993 **Documento de Proyecto HON/93/M01/NET. POCET II.** Tegucigalpa.
1993 **Evaluación Final del Proyecto HON/88/006.** Tegucigalpa.
1993 **Informe Final. Proyecto HON/88/007/A/01/11.** Comayagua, Honduras.
1993 **Memoria del Seminario de Sistematización de la Educación para el Trabajo.** Tela, Honduras.
1993 **Informe del taller de caracterización de grupos para integración.** Siguatepeque, Honduras (abril).
1993 **Informe sobre los talleres de Alternativas de Integración Socioempresarial.** Comayagua, Honduras (junio).
1993 **Reglamento de Créditos del Fondo de Capacitación Productiva.** Comayagua, Honduras (octubre).
1993 **Reglamento de Créditos del Fondo Revolvante.** Comayagua, Honduras (noviembre).

- 1993 **Marco de Referencia para la Ejecución de Proyectos Productivos en la Fase II del PO CET.** Comayagua, Honduras (noviembre).
- 1993 **Estructura, Organización y Funciones de la Unidad de Producción, Crédito y Comercialización del PO CET.** Comayagua, Honduras (noviembre).
- 1993 **Guía de Procedimientos para la Promoción de Proyectos de Capacitación Productiva y de Proyectos Productivos.** Comayagua, Honduras (diciembre).
- 1994 **Informe de Revisión Técnica del Proyecto HON/93/M01/NET.** Tegucigalpa.
- 1994 **Evaluación de Impacto de los Proyectos Productivos.** Comayagua, Honduras (junio).
- 1994 **Estrategia Operativa para la Ejecución de la Etapa de Organización para el Desarrollo.** Comayagua, Honduras (septiembre).
- 1994 **Guía Metodológica para la Integración del Enfoque de Género en el Proceso de la Educación para el Trabajo.** Comayagua, Honduras.
- 1995 **Informe de la Misión de Evaluación del Proyecto HON/93/M01/NET.** Tegucigalpa.
- 1995 **Manual de Planificación Participativa.** Comayagua, Honduras (febrero).
- Rifkin Jeremy
1997 **El fin del trabajo.** Argentina: Editorial PAIDOS.
- Rivera, J.
1994 "Educación de adultos en áreas urbano-marginales", en: UNESCO/UNICEF **La Educación de Adultos en América Latina ante el Próximo Siglo**, pp. 51-74. Santiago de Chile.
- Rodas, Z.
1994 **Convergencia Hacia el Nuevo Modelo Educativo,** Tegucigalpa.
- Ruben, R., Wattel C. y L. Fúnez
1992 **Perspectivas para la Consolidación Empresarial del Sector Reformado de Honduras.** Tegucigalpa.
- Ruijter, A. de
1990 "Cultural Pluralism and Citizenship", en: **Cultural Dynamics**, 7(2); 215-231 London: SAGE Publications.
- 1995 **In-en uitsluiting in de moderne samenleving.** Utrecht.
- 1996 **Hybridization and Governance.** Lecture delivered on 25 January 1996 at the opening of the 1996 PhD Programme of the Institute of Social Studies. La Haya.
- Schmelkes, S.
Post-alfabetización y trabajo en América Latina. Pátzcuaro, México: OREALC/CREFAL.

- Secretaría de Educación Pública
1994 **Convergencia Hacia el Nuevo Modelo Educativo: La Escuela Morazánica.** Tegucigalpa.
- Secretaría de Educación Pública, SECPLAN
1994 **Plan Nacional de Educación Para el Desarrollo Humano y Productivo de Jóvenes y Adultos "Ramón Rosa", 1995-2001.** Tegucigalpa.
- SECPLAN
1995 **Fortalecimiento y Apoyo a la Unidad de Formación y Capacitación Socio-Productiva.** Documento de Proyecto. Tegucigalpa.
- Schutter, Anton de
1981 **Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos.** Pátzcuaro, México: CREFAL, Retablo de papel 3.
- Sijbrandij, Peter
1991 **La Alfabetización dentro de la Educación para el Trabajo y su Articulación con la Investigación Local.** POCET (setiembre).
- Sijbrandij y otros
1996 **Investigación y Planificación del Desarrollo Comunal. La Experiencia del Proyecto POCET.** Tegucigalpa: Graficentro Editores.
- Silver, H.
1995 "Reconceptualizing social disadvantage: Three paradigms of social exclusion", en: Gerry Rodgers y otros **Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses.** Ginebra: International Institute for Labour Studies.
- Simposio Mundial de Cartagena (Colombia)
1978 **Crítica y política en ciencias sociales. El debate: Teoría y Práctica.** Tomos I y II. Bogotá: Edit. Punta de Lanza.
- S.N.V.
1990 **La Mujer Hondureña: un acercamiento a su problemática.** Tegucigalpa.
- Tedesco, J.C.
1995 "Los desafíos de la Educación", en: **Boletín de Cinterfor, Nº 131.** Montevideo.
- Toffler A.
1995 "El Cambio de Poder" en: **Boletín de Cinterfor, Nº 131.** Montevideo.
- UDIP-UNAH/FNUAP.
1993 **La Población Hondureña en el Contexto de las Estrategias de Desarrollo del Próximo Gobierno.** Tegucigalpa.
- Ulshoeffter, Petra
1994 "El Camino hacia Beijing" en **Informe del Taller de Seguimiento del Programa "Promoción de la Participación de la Mujer en la Formación Técnica y Profesional.** Santiago de Chile.

UNESCO

- 1992 Commission Internationale sur l'éducation pour le vingtième siècle: première session.
- 1993 "Consideration of the results of the deliberations of the ad hoc forum of reflection". Sesión ciento cuarenta y dos, 8 de octubre 1993.
- 1994 **La Educación de Adultos en América Latina ante el Próximo Siglo**. Santiago de Chile (edición con UNICEF).
- 1996 **Anteproyecto del Informe Final: Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe**. Kingston, Jamaica, 13-17 mayo 1996.
- 1997 Agenda for the future (preliminary draft) Preparatory Document for the Fifth International Conference on Adult Education in Hamburg, 14-18 julio de 1997. (ED/97/CONFINTEA/6 Prov.).
- Urrea, M.B. y P. Carriola
1995 "Crecimiento y equidad: Nuevos desafíos para la Educación Popular", en: Enrique Pieck y Eduardo López: **Educación y Pobreza: de la desigualdad social a la equidad**. México: UNICEF, pp. 121 -155.
- Van Binsbergen, A.F.B.
1991 **Producción de Alimentos y Metas de Desarrollo: la contribución actual y futura de los pequeños productores agrícolas y de los trabajadores rurales en América Latina** Honduras.
- Van Kampen, Paul
1991 **Evolución del Camino Recorrido de la Monografía a los Documentos de Proyectos. Algunas Reflexiones y Recomendaciones**. Comayagua, Honduras: PO CET.
- Van Kampen, P. y P. Moers
1996 **El Sistema de Información en la Educación para el Trabajo. La Experiencia del Proyecto PO CET**. Tegucigalpa: Graficentro Editores.
- Vejarano, Gilberto
1983 **La investigación participativa en América Latina**. Pátzcuaro, México: CREFAL, Retablo de papel 10.
- Vieille, J.P.
1990 "Notas para la fundamentación del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo de la OEA", en: **Revista Interamericana Educación de Adultos**, Vol. 13 Nº 2.
- Vieille, J.P. y V. Arredondo
1990 "Educación de adultos para la modernización en el sector informal", en: **Modernidad educativa y desafíos tecnológicos**. México D.F.: Ed. Diana-IEPES.
- Vío Grossi, Francisco y otros:
1981 **Investigación participativa y praxis rural**. Lima: Mosca Azul Editores.
- Weinberg, P.D.
1994 "Educación de adultos y trabajo productivo", en: UNESCO/ UNICEF **La Educación de Adultos en América Latina ante el Próximo Siglo**, pp. 188-219. Santiago de Chile.

- 1996 **La Construcción de una Nueva Institucionalidad para la Formación.** Montevideo: Cinterfor.
- The Economist
- 1996 "World Economy", September 28-October 4
- 1997 "Standed on the Farm", October 4-10
- 1997 "One World", October 18-24

SOBRE LOS AUTORES

Mario Espinoza Vergara, chileno, licenciado en Pedagogía e Historia, con estudios de posgrado en Gerencia Pública y Administración de Empresas.

Durante la ejecución del POCET, en Honduras, participó inicialmente como Experto en Proyectos Productivos y posteriormente asumió la función de Asesor Técnico Principal. Anteriormente se desempeñó como Director Internacional en otros proyectos bajo auspicio de los organismos del sistema de las Naciones Unidas. Actualmente es el Asesor Técnico Principal de un Proyecto de UNESCO para el Mejoramiento de la Educación en Nicaragua, SIMEN.

Es autor de varios libros sobre temas relacionados con técnicas y metodologías de promoción humana y desarrollo comunitario. En cuatro de sus libros aborda la sistematización de los aspectos más destacados de la experiencia desarrollada por el Proyecto POCET. Dentro de su trayectoria profesional ha cumplido funciones de asesoría técnica en casi todos los países de América Latina, en representación de organismos internacionales tales como PNUD, UNICEF, UNESCO, BID y OIT.

Jan Ooijens, holandés, doctor en Ciencias Sociales, especializado en Educación de Adultos y Desarrollo Rural. Trabajó de 1969 a 1973 como experto de la UNESCO en el Centro Regional de Alfabetización Funcional en Áreas Rurales de América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro

(México). Desde 1974 es catedrático en el Instituto de Antropología Cultural de la Universidad de Utrecht.

Hizo su tesis de doctorado sobre Alfabetización Funcional y publicó varios libros sobre Educación de Adultos y Desarrollo Rural en América Latina.

Ha realizado diferentes consultorías, sobre todo en el área de Educación de Adultos en América Latina, para el gobierno de los Países Bajos, la UNESCO y otros Organismos de Cooperación Técnica. Desde 1990 cooperó como asesor de la embajada de los Países Bajos en San José, Costa Rica, en diferentes proyectos en el área educativa en Centro América. En su calidad de asesor ha tenido un vínculo estrecho con el personal del Proyecto de "Educación para el Trabajo" (POCET) y del actual Centro Nacional de Educación para el Trabajo (CENET).

Alfredo Tampe Birke, chileno, ingeniero, especializado en Formación Profesional y Desarrollo de Recursos Humanos, con cursos posgrado en Inglaterra, Italia y España.

Durante su trayectoria profesional se ha desempeñado por más de una década (1963-1974) en el Instituto Nacional de Capacitación Profesional, INACAP de Chile, en el cual ocupó importantes puestos incluidos el de Director Ejecutivo General. Asimismo se desempeñó por más de quince años (1977-1995) en la Oficina Internacional del Trabajo, como experto, director de importantes Proyectos y como Consejero Regional para Latinoamérica y el Caribe, a cargo de las actividades de Formación Profesional. En este período estuvo estrechamente ligado al Proyecto POCET, tanto en su formulación como en su desarrollo y supervisión técnica.

Ha sido Consultor en materias de Educación Técnica y Formación Profesional para el Banco Mundial, BIRF; Banco Interamericano de Desarrollo, BID; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD; Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo de la Infancia, UNICEF; Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ; Gobierno Real de los Países Bajos, otras agencias internacionales y los propios países de la región latinoamericana.

Este libro
se terminó de imprimir en el
Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT
en Montevideo, marzo de 2000

SOBRE LOS AUTORES

Mario Espinoza Vergara, chileno, licenciado en Pedagogía e Historia, con estudios de posgrado en Gerencia Pública y Administración de Empresas.

Durante la ejecución del POCET, en Honduras, participó inicialmente como Experto en Proyectos Productivos y posteriormente asumió la función de Asesor Técnico Principal. Anteriormente se desempeñó como Director Internacional en otros proyectos bajo auspicio de los organismos del sistema de las Naciones Unidas. Actualmente es el Asesor Técnico Principal de un Proyecto de UNESCO para el Mejoramiento de la Educación en Nicaragua, SIMEN.

Es autor de varios libros sobre temas relacionados con técnicas y metodologías de promoción humana y desarrollo comunitario. En cuatro de sus libros aborda la sistematización de los aspectos más destacados de la experiencia desarrollada por el Proyecto POCET.

Dentro de su trayectoria profesional ha cumplido funciones de asesoría técnica en casi todos los países de América Latina, en representación de organismos internacionales tales como PNUD, UNICEF, UNESCO, BID y OIT.

Jan Ooijens, holandés, doctor en Ciencias Sociales, especializado en Educación de Adultos y Desarrollo Rural. Trabajó de 1969 a 1973 como experto de la UNESCO en el Centro Regional de Alfabetización Funcional en Áreas Rurales de América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro

(México). Desde 1974 es catedrático en el Instituto de Antropología Cultural de la Universidad de Utrecht.

Hizo su tesis de doctorado sobre Alfabetización Funcional y publicó varios libros sobre Educación de Adultos y Desarrollo Rural en América Latina.

Ha realizado diferentes consultorías, sobre todo en el área de Educación de Adultos en América Latina, para el gobierno de los Países Bajos, la UNESCO y otros Organismos de Cooperación Técnica. Desde 1990 cooperó como asesor de la embajada de los Países Bajos en San José, Costa Rica, en diferentes proyectos en el área educativa en Centro América. En su calidad de asesor ha tenido un vínculo estrecho con el personal del Proyecto de "Educación para el Trabajo" (POCET) y del actual Centro Nacional de Educación para el Trabajo (CENET).

Alfredo Tampe Birke, chileno, ingeniero, especializado en Formación Profesional y Desarrollo de Recursos Humanos, con cursos posgrado en Inglaterra, Italia y España.

Durante su trayectoria profesional se ha desempeñado por más de una década (1963-1974) en el Instituto Nacional de Capacitación Profesional, INACAP de Chile, en el cual ocupó importantes puestos incluidos el de Director Ejecutivo General. Asimismo se desempeñó por más de quince años (1977-1995) en la Oficina Internacional del Trabajo, como experto, director de importantes Proyectos y como Consejero Regional para Latinoamérica y el Caribe, a cargo de las actividades de Formación Profesional. En este período estuvo estrechamente ligado al Proyecto POCET, tanto en su formulación como en su desarrollo y supervisión técnica.

Ha sido Consultor en materias de Educación Técnica y Formación Profesional para el Banco Mundial, BIRF; Banco Interamericano de Desarrollo, BID; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD; Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo de la Infancia, UNICEF; Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ; Gobierno Real de los Países Bajos, otras agencias internacionales y los propios países de la región latinoamericana.

Este libro
se terminó de imprimir en el
Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT
en Montevideo, marzo de 2000

