

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Educación y trabajo | Editor invitado: Enrique Pieck Gochicoa

- | | |
|--|---|
| <p>2 Carta al lector</p> <p>3 Educación de personas jóvenes y adultas, y trabajo
Un campo complejo y vital
<i>Enrique Pieck Gochicoa</i> México</p> <p>12 Autoempleo juvenil
Posibilidades y alteraciones
<i>Lorena Yazmín García Mendoza</i> México</p> <p>17 Ilusiones y frustraciones de los jóvenes rurales con respecto al trabajo
<i>Silvia Kremenchutzky</i>
<i>Jessica Kalwill</i> Argentina</p> <p>22 Trayectorias formativas “precarias” de jóvenes de sectores populares
Un obstáculo para la formación profesional
<i>María Irene Guerra Ramírez</i> México</p> <p>29 Educación y trabajo en poblaciones en situación de vulnerabilidad social
<i>Alicia Beatriz Acín</i> \ Argentina</p> <p>34 Los jóvenes “callejeros”
¿Cómo contribuir a su formación para el trabajo?
<i>Francisco Urrutia de la Torre</i> México</p> | <p>39 Cómo se construyen a sí mismos los jóvenes
El caso particular de los que estudiaron la secundaria técnica
<i>Graciela Messina Raimondi</i> México</p> <p>48 La formación para el trabajo en la secundaria rural
Las tele-secundarias vinculadas con la comunidad, México
<i>Enrique Pieck Gochicoa</i> México</p> <p>55 El Concurso “Así se hace”
Un camino de aprendizajes compartidos
<i>Iliana Pereyra Sarti</i> Uruguay</p> <p>62 La evaluación como aprendizaje institucional
<i>Cristina Girardo</i>
<i>Evelyn Vargas Marín</i> México</p> <p>67 Hacia una didáctica inclusiva en la educación de adultos
<i>Irma Briasco</i> OEI</p> <p>73 Abstracts</p> <p>77 Testimonios</p> <p>86 Acerca de los autores</p> <p>88 Reseñas bibliográficas</p> |
|--|---|

Decisio

MAYO-AGOSTO 2009

NÚMERO 23

Editor fundador

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editor invitado

ENRIQUE PIECK GOCHIOA

Editora asistente

ESPERANZA MAYO ACEVES

Diseño original

VALENTÍN JUÁREZ RUMBIA

Diseño de portada e interiores

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de la versión digital

DAVID SERVÍN

VERÓNICA MESA

ARIEL DA SILVA

Fotografía

CARLOS BLANCO

MARIANELA NÚÑEZ

MARIO PAREDES

ENRIQUE PIECK

SALVADOR LÓPEZ

Consejo editorial

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Silvia Schmelkes

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Raúl Leis

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA

LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN, C.P. 61609

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

TEL.: (00 52) 434 34 2 81 39

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>

Distribución y suscripciones

SUBDIRECCIÓN DE COMUNICACIÓN,

PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN

(52) 434 342 8152

Si usted está interesado en participar como
corresponsal o promotor de la revista,
o desea hacer un comentario, por favor escribanos:
cfernandez@crefal.edu.mx
emayo@crefal.edu.mx

*

Precio por ejemplar: \$ 60.00, US \$ 5.00



www.crefal.edu.mx
ISSN en trámite

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos. Revista cuatrimestral, mayo-agosto 2009. Editor responsable: Cecilia Fernández Zayas. Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2009-083113580900-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 12153. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 8806. Domicilio de la publicación: Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, Col. Revolución, Pátzcuaro, Mich., CP 61609.

Impreso en México

Carta al lector

Hay muchas maneras de concebir la relación entre educación y trabajo, tema que aborda esta entrega de *Decisio*. En las comunidades indígenas, por ejemplo, los niños y jóvenes se incorporan al trabajo del campo tanto como una forma de apoyar el sostenimiento de la familia como por cuanto el trabajo constituye para ellos la manera de educarse para la vida. No podemos negar, sin embargo, que en las sociedades latinoamericanas, en unas más que en otras, el trabajo infantil y juvenil suele darse en condiciones de explotación que atentan contra los derechos humanos, empobrecen material y espiritualmente a esas niñas, niños y jóvenes, y los excluyen de las oportunidades de seguirse educando.

Sostenemos que educación y trabajo constituyen dos derechos primordiales de la persona que en el marco del “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, consensado en la CONFINTEA V, deberían entenderse estrechamente ligados. El trabajo, además, es una de las actividades más fuertemente ligadas a la vida adulta y una de las principales preocupaciones de los jóvenes. Por esta razón cabría esperar que constituyera un componente primordial de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Esto, sin embargo, no es así, salvo algunas experiencias gubernamentales y principalmente de organizaciones de la sociedad civil. El asunto, sin duda, es complejo.

Los textos que reunimos aquí expresan una creciente preocupación por la situación de tantos jóvenes latinoamericanos sometidos a fuertes presiones y con acceso restringido o nulo a oportunidades educativas pertinentes y de “empleo decente” (en el sentido que le otorga la OIT al término). Muchos de estos textos refieren experiencias que enriquecen la oferta de oportunidades educativas sobre la base de las condiciones particulares de vida de los sujetos, sus intereses y necesidades, y que representan posibilidades de desarrollo integral aún en ambientes adversos.

Este número de *Decisio* es especialmente significativo porque estuvo a cargo de JM Gutiérrez-Vázquez, fundador de la revista, hasta poco antes de su fallecimiento, en agosto de 2008. Aprovechamos estas líneas para recordarlo con cariño y para agradecer al Dr. Pieck, editor invitado, haber llevado este número a buen puerto.

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS



Fotografía proporcionada por Enrique Pieck.

Educación de personas jóvenes y adultas, y trabajo Un campo complejo y vital

Enrique Pieck Gochicoa

Universidad Iberoamericana | Ciudad de México
enrique.pieck@uia.mx

EL TEMA DE LA EDUCACIÓN y el trabajo es uno de los más presentes en el ámbito educativo. Los abordajes de esta relación son muy amplios y cubren diferentes campos e intereses, tal y como se muestra en los diferentes artículos que comprende este número de la revista. Estamos ante una relación fundamental porque es una relación que parte de la vida misma, de la cotidianidad, de la interrelación de nosotros como sujetos con un espacio nuestro fundamental y que nos constituye: es decir, la relación con el trabajo como una relación básica que nos conforma y nos define, y a partir de la cual establecemos múltiples relaciones con lo social.

En este número, el interés ha sido integrar contribuciones que aborden el tema de la EPJA y el trabajo a partir de una concepción amplia de la educación de jóvenes y adultos. Se incluyen así poblaciones y niveles educativos que probablemente no correspondan estrictamente con el campo tradicional de la EPJA, más frecuentemente vinculado con la atención por

fuera del sistema educativo formal. Sin embargo, las contribuciones hacen referencia a jóvenes que han cursado estudios formales (secundaria o media superior) y que se caracterizan por trayectorias de abandono de estudios. Es en estos casos donde los programas de educación no formal podrían tener un gran potencial para responder, sea a sus necesidades de continuación de estudio (formales o no formales), o ya bien a su incorporación al mundo del trabajo. Situaciones como ésta son las que detonan el desarrollo de innovaciones en el sistema educativo formal, que tengan por objetivo brindar una formación más acorde con los procesos por los que atraviesan los jóvenes que provienen de sectores vulnerables; es el caso del modelo educativo de las telesecundarias vinculadas con la comunidad (TVC).

En nuestra situación, y para objeto de esta revista, el acento está puesto en la relación entre la EPJA y el trabajo. Cabe señalar que tradicionalmente al campo del trabajo no se le ha dado la importancia debida

dentro de la EPJA, sobre todo si se toma en consideración que la formación para el trabajo es una de las demandas prioritarias entre la población de sectores vulnerables. De hecho, uno de los aprendizajes de las investigaciones realizadas es la constatación de que por lo general la promoción de programas de educación básica (acreditación de estudios, acciones de alfabetización) va un paso atrás del desarrollo de programas de formación para el trabajo (cursos técnicos, emprendimientos productivos), ello debido a que hay un mayor interés por atender sus necesidades económicas, antes que interesarse por la continuidad de sus estudios.

En el caso de México, de parte de los organismos públicos se ha tendido a priorizar la alfabetización y la educación básica. Han sido más bien las organizaciones de la sociedad civil las que han tendido a incorporar el tema del trabajo como parte de sus programas. En el campo oficial todavía prevalece esta escisión histórica entre las vías de la educación y el trabajo, cada una corriendo por vías paralelas y con pocos encuentros afortunados. La realidad es que las trayectorias de los jóvenes, como lo muestran algunos de los análisis que aquí se vierten, expresan incursiones constantes y cíclicas entre estos dos campos, situación que demandaría una mayor interrelación entre las instituciones del sistema educativo –formales y no formales– y los diferentes espacios del trabajo.

Una preocupación especial que busca articular este número de la revista, y que de alguna manera entrelaza a las diferentes contribuciones, deriva de la importancia de vincular el campo de la educación y el trabajo con los sectores vulnerables. Es conocido el énfasis que se da a las relaciones entre la educación y el trabajo cuando se analizan las relaciones con el sector formal –las pequeñas, medianas y grandes industrias–, en la medida en que se requiere una articulación de la formación para el trabajo con las diversas necesidades y demandas del sector que se encuentra formalmente establecido en industrias y comercios. Sin embargo, si bien no cabe hablar de una tierra de nadie, sí es importante mencionar el poco énfasis que se ha dado al análisis de las relaciones entre la educación y el trabajo con las poblaciones vulnerables, en el

sector informal, en el amplio campo del sector rural, con las poblaciones típicamente marginadas, las mujeres, los indígenas, los niños y jóvenes que se ubican en espacios de bajos recursos sociales y económicos.

Si bien en los últimos años se ha presenciado un interés creciente sobre la necesidad de diseñar programas de formación para el trabajo para estos grupos de población, queda como tarea pendiente una formación para el trabajo de calidad que permita la incorporación de estos grupos a los diferentes espacios del mundo del trabajo, sea en el sector formal o informal. En este aspecto queda mucho por hacer respecto de los ‘cómos’; es decir, respecto de lo que distingue a las diferentes estrategias, en términos de metodologías, articulaciones, diseños curriculares, etc., que son los factores que permiten tener un mayor impacto y abordar de una forma más realista y eficaz las necesidades de formación para el trabajo.

Algunas de las preocupaciones fundamentales en el análisis de las relaciones entre la educación y el trabajo

Las relaciones entre la educación y el trabajo revisiten una importancia particular cuando al análisis se incorpora la condición de pobreza, un rasgo común hoy día en muchas sociedades, con un peso particular en las latinoamericanas si se atiende a los niveles de desigualdad. Uno de los temas clave en este análisis es el de la pertinencia, y aquí las preguntas dan cuenta de la importancia y complejidad del campo: ¿qué implica una formación para el trabajo (FT) pertinente en condiciones de pobreza? ¿Qué se entiende por una FT de calidad? ¿Por qué los sectores de pobreza han sido los más relegados en este tipo de provisiones de formación? ¿Cuáles han sido los alcances de la EPJA en materia de educación y trabajo? ¿Qué estrategias curriculares y pedagógicas han sido exitosas para responder a las necesidades de formación de los grupos vulnerables? ¿Cuáles son los factores que hay que tomar en consideración en el diseño de los programas? ¿Cuál ha sido la incidencia de la investigación en términos de la formulación de políticas y programas?

El campo es muy amplio, por lo que aquí sólo anotaremos algunas consideraciones que nos parecen de importancia cuando se analiza esta relación. La *diversidad* es sin duda un punto de referencia obligado, no tan sólo en este campo sino propiamente en cualquier ámbito social. Los programas y estrategias deben partir de la premisa de que las necesidades de formación son diferentes de un grupo a otro: jóvenes urbanos y rurales, mujeres por grupo de edad, población indígena, etc. Lo que funciona para un grupo no necesariamente opera para el otro, porque los contextos, las historias, las problemáticas son diversas. Si bien esta característica aparece como una condición básica y de sentido común, hay iniciativas donde los programas se diseñan y canalizan atendiendo más a la necesidad de dar cuenta de 'cursos otorgados'.

En respuesta a la necesidad de que los programas atiendan a la complejidad de los contextos y a las necesidades de los diferentes grupos de población, la noción de *integralidad* ha ido cobrando poco a poco fuerza, tanto entre las organizaciones de la sociedad civil (OSC) como en las instituciones públicas. De hecho, son las OSC las que desde hace ya tiempo contemplan la integralidad como una de las consideraciones básicas en el desarrollo de sus programas de FT. Son las instituciones públicas las que han ido incorporando y "aprehendiendo" estos elementos como parte de sus estrategias. Los programas han ido incorporando la noción de integralidad como una forma de dar respuesta a realidades complejas y que tienen múltiples aristas. Un programa de FT dirigido a jóvenes de barrios urbano marginales debe integrar en su programa curricular la atención a necesidades de recreación, alfabetización, acreditación de educación básica, problemas de salud, integración familiar, etc. Igual, un programa que se canaliza a mujeres indígenas en contextos rurales aislados, deberá tomar en consideración los contextos culturales, necesidades educativas, tradiciones productivas, etc., con objeto de que el programa de FT no sólo procure el desarrollo de habilidades técnicas, sino que se integre y enriquezca con otras áreas y campos del conocimiento. Así, un programa integral trata de responder a diferentes necesidades (explícitas e



Fotografía: Marianela Núñez.

implícitas), al partir de la premisa de que la atención a una sola dimensión no atiende la complejidad del problema. Se precisa pues de enfoques que atiendan las diferentes dimensiones que existen en cualquier entorno social.

La integralidad puede estar referida a: i) la propia actividad productiva en sus diferentes procesos (comercialización, producción, organización, compras); ii) a los diferentes campos del conocimiento (salud, recreación, educación). La necesidad de contar con programas integrales lleva a que los programas desarrollen *articulaciones sectoriales*; es decir, que haya interrelación con programas e instituciones del sector salud, rural, educación, etc., con objeto de poder coordinar acciones y que el programa de FT se vea enriquecido y cuente con un mayor impacto. Lamentablemente, el aislamiento es todavía uno de los rasgos que caracterizan el actuar de muchas instituciones, lo que lleva a la implementación de programas miopes que no alcanzan a ver las ventajas de unir esfuerzos con otras instituciones y dar una respuesta más integral, más completa, a los problemas

de FT que enfrentan estas poblaciones. Todo ello está vinculado con la necesidad de *formación de redes*, como una estrategia que permite conjuntar esfuerzos, amén del aprendizaje implicado que resulta de la interacción institucional.

Una de las articulaciones más importantes a considerar, sobre todo si se atiende el perfil educativo de las poblaciones vulnerables, es *con las instituciones de educación básica*. Por lo general, la población que asiste a estos programas no ha podido culminar sus estudios de educación básica: en algunos casos es población ya bien analfabeta, o que se encuentra en diferentes estadios de analfabetismo funcional. De ahí la importancia de que los programas de FT integren en sus diseños curriculares la atención a las diferentes necesidades o déficit educativos que caracterizan a estas poblaciones. Es el caso de mujeres indígenas mayormente analfabetas y/o sin acreditar su educación básica, que participan en un programa de desarrollo de habilidades de costura y que están interesadas en la culminación de sus estudios; lo mismo el caso de adolescentes que participan en los centros de formación para el trabajo y que precisan de apoyos que les permitan acreditar sus estudios de secundaria, o ya bien la compensación de déficit en competencias básicas.

Los jóvenes, el trabajo, los significados

Hoy día estamos presenciando diferentes escenarios en el mundo del trabajo donde los trabajos estables son privilegio de unos cuantos, donde la competencia por los espacios laborales se ha incrementado ante una crisis que se manifiesta ya a nivel global, y donde los altos niveles de desempleo ya no son exclusivos de los países en desarrollo. En nuestros países estas relaciones se manifiestan de forma más aguda y dificultan pensar en soluciones, programas y estrategias que permitan la incorporación productiva de la población, particularmente de sectores que no han concluido los estudios básicos y que no cuentan con competencias técnicas y laborales. Las trayectorias educativas (ver artículos de Messina y Guerra) muestran cómo las dinámicas educativas y laborales

ya no coinciden con el esquema de la incorporación al trabajo en la etapa de la juventud y posterior a los estudios. Ahora es común (y probablemente haya sido siempre así en las poblaciones de bajos recursos) que la incorporación al mundo del trabajo se dé desde edades muy tempranas. La secuencia niñez, juventud y adultez va quedando en entredicho. Hay niños-jóvenes que se vinculan con el trabajo desde los seis u ocho años (trabajando en la milpa, en el sector informal como vendedores, estibadores, etc.). Es común también que la edad del retiro se postergue y se continúe trabajando hasta edades avanzadas, lo mismo que haya entradas y salidas cíclicas entre los estudios y el trabajo. En este contexto, el concepto de educación a lo largo de la vida cobra una mayor importancia y plantea retos para la articulación entre los espacios formales y no formales, ello para responder a las nuevas dinámicas educativas y de formación para el trabajo que caracterizan a las trayectorias de vida de amplios sectores de la población.

Hablar de las relaciones entre la educación y el trabajo es entrar también en el ámbito de los significados, por lo que algunos de los trabajos que se presentan en este número se interesan por ahondar en este terreno. En este sentido, al propio trabajo se le percibe y significa de manera diferente por los diferentes grupos de población. ¿Qué significa el trabajo para un joven del medio rural, para un joven de clase media en la ciudad, para un agricultor, para una mujer campesina? Trabajar significa muchas veces subsistir, la posibilidad de tener alguna interlocución social, una vía para la superación personal. El trabajo, como señalan algunos profesionistas, es la carta de presentación de una persona, lo que exhibimos y con lo cual damos constancia de las cualidades de nuestra persona. Trabajar también significa poder poner en práctica nuestras habilidades, crecer en el cúmulo de conocimiento (la adquisición de la experiencia) y una forma de realización personal. Algunos jóvenes se expresan del trabajo como una forma de vida, otros incluso lo refieren como una diversión, algo que no se siente como un deber sino más bien como una forma de estar activos haciendo lo que más le gusta a uno. En contraposición a este tipo de significados, el trabajo para otros tiende

a sentirse como una carga, como una obligación, también como una urgencia ante la necesidad de responder a exigencias económicas personales y familiares. El trabajo también es un derecho, sin embargo en las condiciones sociales y económicas actuales este derecho termina siendo un privilegio de unos cuantos. Ya contar con un trabajo estable resulta una prerrogativa en proceso de desaparición, constituye propiamente un privilegio al que la población vulnerable no tiene acceso. La dinámica laboral de los jóvenes se caracteriza por un proceso oscilatorio entre un trabajo y otro, donde una semana se es albañil, la otra estibador, la otra comerciante, y así sucesivamente. Son dinámicas que más que calificar, descalifican.

En este mismo orden de ideas es importante resaltar el papel estructurante del trabajo. A partir del trabajo es que se construyen identidades, es la base a partir de la cual uno se define e identifica (soy zapatero, comerciante, relojero, ingeniero). El trabajo hace que uno se estructure, que se organice; es un espacio a partir del cual se establecen relaciones y se generan dinámicas sociales. El trabajo es lo que da sentido a la vida, constituye el punto de referencia para las diversas incursiones en procesos formativos y educativos que ayudan a hacer mejor nuestros trabajos, a mejorar nuestro desempeño. En contraposición la ausencia de trabajo desestructura, es cómo estar fuera –al margen– de la dinámica social.

En el marco de los señalamientos anteriores, cabe la consideración sobre la calidad del trabajo y la noción de trabajo decente. ¿Qué porcentaje de la población tiene acceso –cuenta con el privilegio– de un trabajo decente: bien remunerado y en condiciones de higiene, seguridad, etc.? En este marco, ¿cuáles son las posibilidades de la educación y la formación? ¿En qué medida la EPJA apoya el desarrollo de nuevos espacios en el mundo del trabajo?

Si bien es recurrente hablar de la calidad de la educación básica, no es nada común hablar de calidad en la FT. ¿Qué significa calidad en este ámbito? Hay quienes mencionan que la calidad de un programa de formación está en función de la medida en que los programas resultan significativos para las personas, responden a sus necesidades y

contribuyen al mejoramiento de sus condiciones de vida. Cabe comentar que una de las consideraciones básicas cuando se analizan las relaciones entre la educación y el trabajo, es sobre la necesidad de vincular los programas de FT con las actividades económicas de la población, lo que brinda la posibilidad de que las acciones correspondan con los intereses y necesidades de las personas. A esta orientación se le ha denominado formación *en* el trabajo, con lo que hay mayores posibilidades de brindar una formación que sea relevante a los contextos y a las necesidades de las personas. En condiciones de crisis económica y altos índices de desempleo, cobra una importancia particular que las acciones y programas educativos busquen articularse y con ello potenciar actividades económicas, no necesariamente ubicadas en el sector formal, y que contribuyan a expandir el mercado interno y a apoyar las economías locales.

Asimismo, en el terreno de los significados, cabe señalar la importancia de mirar las implicaciones subjetivas que tienen los diferentes programas de FT. Es decir, como resultado de la participación de jóvenes, mujeres, población campesina, etc., en los programas de formación se genera una serie de procesos de reforzamiento de autoestima, de empoderamiento, valoración personal, socialización, etc., lo que resulta importante tomar en consideración. También es necesario mirar a los programas de formación no tan solo desde la óptica de la transmisión de conocimientos y habilidades, sino atender a sus implicaciones personales y sociales.

Los temas que se abordan en esta revista

Los jóvenes representan el grupo de población más desfavorecido y no es casual que de los diez artículos que aquí se presentan, la mayoría de ellos (seis) tenga como sujeto a los jóvenes. Son ellos quienes se enfrentan a situaciones particularmente desfavorables: no cuentan con la edad, ni con los recursos, ni las relaciones sociales, ni la experiencia que les permitan un acceso favorable al mundo del trabajo. Es en este grupo donde se encuentran los índices más altos de desempleo, los más bajos salarios y las condiciones



Fotografía: Marianela Núñez.

de trabajo más desfavorables. No es gratuito que desde hace ya varios años se haya presenciado un incremento en el desarrollo de proyectos de investigación que buscan comprender, analizar y proponer soluciones en este campo. Asimismo, han surgido diferentes programas, tanto de organismos públicos como de organizaciones de la sociedad civil, con nuevas metodologías y estrategias, en el interés de dar respuesta a la problemática que plantea la incorporación productiva de los jóvenes.

En este número los jóvenes son analizados a partir de diferentes problemáticas: desde la forma como viven el autoempleo (García), las opciones de formación para el trabajo vía los talleres en la secundaria (Messina, Pieck), desde el significado que tienen el estudio y el trabajo para los jóvenes rurales (Kremenchutsky), desde sus trayectorias de vida y los retos que enfrentan en el nivel educativo y en el laboral (Guerra), así como otras perspectivas que priorizan a los “niños callejeros” como un sector cuya atención implica retos sociales y educativos particulares que permitan su incorporación social (Urrutia).

El lugar especial que adquieren los jóvenes en este número se corresponde con la importancia que han adquirido en los últimos años en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas. Ante el grave incremento de población joven que no ha podido concluir

sus estudios de educación básica, y ante la presión que ejerce la demanda de incorporación al mundo del trabajo en muchos de ellos, la EPJA ha enfrentado en los últimos años importantes retos para dar respuesta a demandas que van desde las necesidades de acreditación, hasta la formación en habilidades y conocimientos que les permitan surcar por la vida e incorporarse al mundo del trabajo. Estos son algunos de los grandes retos de la educación de jóvenes y adultos.

Algo interesante es que en los artículos que componen este número se ha priorizado la mirada de los sujetos, de los jóvenes. Más allá de la referencia a programas institucionales se ha optado por hablar de los jóvenes desde los jóvenes, desde sus trayectorias de vida, intereses y expectativas. Son vistos y analizados desde sus significados, desde el impacto que tiene la educación media básica, desde la promesa contenida en programas innovadores, desde sus posibilidades de incursionar en el autoempleo —y lo que esta experiencia les significa como posibilidad y reto— y, finalmente, desde las trayectorias educativas y laborales, con objeto de entender los tránsitos diversos y complejos. Las trayectorias permiten derivar lecciones sobre cómo formular políticas educativas y laborales que respondan a las nuevas dinámicas que caracterizan a los jóvenes en sus incursiones por los mundos de la educación y el trabajo.

La población joven es diferente en cada uno de los análisis, y es ejemplo de la importancia de considerar la diversidad juvenil en el diseño de políticas y programas. Aquí sobresalen los jóvenes rurales; los niños-jóvenes que viven y trabajan en la calle; quienes cursan estudios de educación media básica (12-15 años), que ya no continúan estudios superiores y que se ven enfrentados a una incorporación económica prematura; los jóvenes que cursan el bachillerato tecnológico (15-18 años); y finalmente, jóvenes urbanos de bajos ingresos que se encuentran incorporados en programas de formación para el trabajo. En todos estos grupos de jóvenes coincide la situación de pobreza y por ende los retos que ello implica para los programas de formación. ¿Cuáles son las estrategias con cada una de estas poblaciones, en cada uno de estos contextos y en cada problemática particular, que permitan a estos jóvenes, y a las poblaciones en general, contar con una formación de calidad y así mejores condiciones de incorporación al mundo del trabajo?

Ahora bien, no son simplemente los/las jóvenes quienes se encuentran en una situación desfavorable, son también amplios grupos de personas, hombres y mujeres, que trabajan en el sector informal y en el sector rural, que viven en lugares aislados. Es común ya referir a las mujeres indígenas como un grupo particularmente desprotegido en cuanto a condiciones de vida e indicadores socioeconómicos; son ellas las que cuentan con los más altos índices de analfabetismo. Las mujeres son el grupo que Ileana Pereyra considera en su análisis, en este caso a partir de una experiencia de la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina (REPEM) que convoca a mujeres de bajos recursos a un concurso sobre micro-emprendimientos exitosos. Además de destacar una metodología interesante para el trabajo con mujeres, el análisis muestra el significado que tiene para ellas emprender una actividad económica, dirían algunos; poder tener un decir en la sociedad, una vía de interlocución. Como ella misma lo señala, a lo largo del concurso se genera un proceso de aprendizaje y desaprendizaje que se manifiesta a través de la discusión, el intercambio, el logro de acuerdos y las acciones a implementar. El concurso las hace incursionar

en procesos de auto-diagnóstico de sus experiencias, amén de participar en procesos de análisis de los diferentes factores de éxito que intervienen en el desarrollo de sus micro-emprendimientos. Todo ello lleva a concluir sobre el componente de aprendizaje inherente a la participación en el concurso.

Por su parte, Lorena García se enfoca en el tema del autoempleo juvenil y presenta un conjunto de aprendizajes y lecciones producto de los intercambios sostenidos con jóvenes ganadores de una convocatoria de autoempleo juvenil. En el análisis sobresalen fundamentalmente los significados detrás de la experiencia que tienen los jóvenes al participar en este tipo de apuestas y que nos permiten acercarnos a las motivaciones y sentimientos ocultos, para así comprender más el significado del autoempleo para la población juvenil. Destaca así el significado de “ser su propio jefe” y de participar, de hacer algo diferente, la oportunidad de modificar un destino asignado socialmente por el simple hecho de ser joven. Como se menciona en el artículo, contar con un negocio les permite a los jóvenes ser dueños de su tiempo, tener una nueva autonomía e independencia. En una edad tan joven tener esta responsabilidad implica una diferenciación de los otros jóvenes, un reto y un proceso de crecimiento interior.

Igualmente, en el terreno de los significados, y en el interés por conocer más sobre lo que importa hoy en día a los jóvenes rurales, qué piensan del estudio, cuáles son sus ilusiones y frustraciones cuando tienen que empezar a trabajar, Sylvia Kremenutzky y Jessica Kalwill presentan resultados de una investigación centrada en la percepción de los jóvenes rurales. Entre otros hallazgos, encuentran que ante la acotada oferta de formación en las comunidades rurales, los jóvenes terminan optando por estudios que no necesariamente corresponden con sus intereses vocacionales, lo que les genera sentimientos de frustración. Resulta interesante cómo el significado que dan los jóvenes al trabajo va más allá de la actividad laboral y la remuneración; termina referido a otros beneficios como la formación, el progreso y el crecimiento personal. En el caso específico de las mujeres, y dada la situación marginal que han ocupado



Fotografía proporcionada por Enrique Pieck.

en el mundo del trabajo y en el terreno de lo social, no es de extrañar que el trabajo les tienda a significar procesos de independencia y autonomía en el nivel económico, político y familiar.

Esta dinámica del trabajo, donde los jóvenes de bachillerato tienden a hacer incursiones cíclicas y marginales en el mundo del trabajo, se evidencia en las historias de vida reseñadas y analizadas por Guerra en su investigación. Señala la autora cómo resulta cuestionable el carácter formativo de la larga trayectoria de los jóvenes en empleos precarios, que se mantiene como patrón de inserción y socialización en el trabajo. El análisis de las diferentes trayectorias da luz sobre los espacios formativos (familiares, informales) por los que atraviesan los jóvenes, la forma como los viven y significan y las implicaciones que tienen en sus trayectorias educativas y laborales. El análisis da pie para entender procesos de flexibilidad ocupacional que son característicos de la forma en que los jóvenes encaran y viven un mundo del trabajo que está en proceso constante de transformación.

Otra mirada diferente a las relaciones entre la educación y el trabajo es la de Alicia Acín, quien analiza la relación de este binomio en la vida de sujetos particularmente vulnerables (trabajadoras sexuales y personas privadas de libertad) y que han estado involucrados en actividades informales. ¿Qué representan el trabajo y la educación para estos grupos de población? Se destaca como reflexión que a pesar de que la educación y el trabajo estén concebidos como pilares legales en los centros penitenciarios, existe

un divorcio entre el texto de la ley y las prácticas que se desarrollan en los centros. Lo mismo se comenta en torno a las limitadas posibilidades que tiene un curso para el desarrollo de micro-emprendimientos en poblaciones cuyas trayectorias han sido especialmente marginales y en condiciones muy precarias.

Francisco Urrutia presenta los resultados de una investigación cuyo interés fue comparar el rendimiento y el progreso en la competencia laboral de los jóvenes "callejeros" que reciben formación en dos instituciones: Hogares Providencia e Ipoderac. Entre los resultados de la evaluación destaca un progreso significativo en los niveles de competencia laboral y particularmente una relación entre la escolaridad y la edad de los estudiantes con los niveles de competencia laboral. Esto habla de la importancia de los años de estudio para el desarrollo de competencias, y por lo tanto de la necesidad de que estas instituciones promuevan la continuación de estudios de educación básica.

Hay dos estudios que se centran en los jóvenes que se encuentran cursando la secundaria; ambos se interesan por analizar la importancia que reviste este nivel educativo en la vida de los jóvenes, sobre todo cuando se considera la modalidad de secundaria técnica (Messina), o ya bien cuando se analiza la importancia del paso de los jóvenes por una secundaria rural que cuenta con importantes elementos innovadores: las telesecundarias vinculadas con la comunidad (TVC) en la Sierra de Puebla, en México (Pieck). Así, Messina se interesa por hablar de los jóvenes que cursaron la secundaria técnica y por analizar cómo siguen sus vidas a partir de ese momento, tanto en lo referente al estudio como al trabajo; es decir, cómo acaba incidiendo la secundaria en sus historias personales. Al igual que en el artículo de Guerra, se ubican trayectorias múltiples y laberínticas donde los jóvenes se convierten en auténticos protagonistas, donde se presenta un continuo de lucha y de reto, y donde son pocas las veces en que la especialidad cursada en la secundaria técnica tiene alguna influencia determinante en sus vidas.

En el caso de Pieck, el foco de atención es un modelo educativo innovador en la telesecundaria.

Consiste en una innovación que data ya de más de diez años y que le apuesta a un nuevo modelo curricular y pedagógico que permita incidir en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes que viven en contextos rurales. Un sello distintivo de este modelo es la presencia de talleres tecnológicos como parte del diseño curricular, que se concretan en el paso de los estudiantes por diferentes talleres (herrería, reciclado, panadería, etc.). Es a través de este componente que se establece una interrelación entre la educación y el trabajo (alternancia educación-producción) y que tiene como finalidad formar en una serie de habilidades y conocimientos, tanto técnicos, como laborales y sociales. Aquí se destaca la importancia de este tipo de opciones educativas para jóvenes de bajos recursos que en muchos casos no pueden continuar estudios de media superior, y que por tanto precisan de competencias técnicas y laborales para enfrentar con mejores posibilidades los retos en el mundo del trabajo.

Otras contribuciones en este número de la revista han priorizado la mirada institucional y se enfocan en la evaluación como un proceso de aprendizaje. Es el caso de Girardo y Vargas, que pone el acento en una estrategia de evaluación que se realizó a un programa de formación para el trabajo dirigido a jóvenes (Jóvenes Constructores). Uno de los intereses de la propuesta de evaluación fue el logro de aprendizaje institucional que derivan los propios actores al participar en este proceso, en este caso los jóvenes y la propia institución formadora.

Por último, Briasco presenta un análisis de una propuesta pedagógica dirigida a jóvenes y que pretende conformarse en una didáctica inclusiva. El programa está orientado a una formación para el trabajo de calidad que facilite una inserción congruente con la capacitación recibida y que se ubique en el llamado "trabajo en blanco". No se pretende una formación restringida a los aspectos técnicos, sino más bien un currículo que abarque la lógica general del trabajo. Las reflexiones que se derivan del análisis de esta experiencia apuntan a la importancia de construir un currículo pertinente y coherente con la propuesta formativa; asimismo, se reconocen las

tensiones que provienen de las demandas del sector empresarial, lo que lleva a la necesidad de adaptar contenidos y metodologías a las necesidades de los diferentes grupos. ¿Desde qué lógica, pues, organizar los contenidos y la dinámica del curso?

Como un apartado importante y final de este número de *Decisio*, se presentan dos secciones que están relacionadas con la experiencia de las TVC: la primera es el testimonio de vida de Gabriel Salom, supervisor y uno de los fundadores de la experiencia de las TVC, quien a partir de su relato platica lo que ha sido su trayectoria como persona comprometida con la educación y cómo esto le llevó a la creación de este sueño educativo. La segunda sección consiste en la reseña del libro *Nuestras historias: el lugar del trabajo en las TVC*, que agrupa relatos de algunos de los docentes que participan en las TVC. Ahí narran y dan cuenta de lo que ha sido su experiencia como docentes de talleres productivos en el modelo de las TVC: lo que fueron sus retos, cómo los vivieron, el significado que tuvo esta experiencia en sus vidas. La reseña se ha armado a partir de la edición de los comentarios realizados por Sandra Aguilera, Miguel Ángel Rodríguez y algunos docentes de las TVC en algunas de las presentaciones del libro que han tenido lugar.

Finalmente, no podría dejar de mencionar que la edición de este número de la revista me fue solicitada hace ya tiempo por Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, cuando él era el editor de la revista. Le agradezco infinito la confianza depositada y espero no haberle defraudado. Pensó que era muy importante dedicar un número de la revista el tema de la 'educación y el trabajo' y me hizo la invitación. Intercambiamos muchas comunicaciones electrónicas durante sus últimos meses de vida, él en Bristol, yo aquí en el DF..., él hasta el último momento al pie del cañón, en sus últimas semanas y días todavía corrigiendo y opinando sobre algunos textos. Toda una lección de vida si uno la quiere tomar, una gran lección sobre el gran significado del trabajo a partir de la experiencia de un hombre que trabajó (que vivió) hasta el último aliento.

A él está dedicado este número de la revista, con todo el cariño y admiración que sólo una persona como él puede generar.



Fotografía: Marianela Núñez.

Autoempleo juvenil Posibilidades y alteraciones

Lorena Yazmín García Mendoza

Universidad de las Américas | Puebla, México
lo_gar@yahoo.com

¿SE PODRÍA PENSAR que el territorio del autoempleo es un territorio fértil, que abre un lugar de acción social para la población juvenil, o será solamente un conjunto de actividades y programas que responden a las demandas del sistema social y productivo, reproduciendo y generando uniformidad? ¿Serán acaso los programas de promoción del autoempleo juvenil una opción laboral real o son una estrategia gubernamental igualmente frágil? Estas preguntas aparecen, revolotean y siguen andando, buscan respuestas que intentan abrir algún espacio para florecer, para diseñar nuevos caminos, para quedarse y lograr un mejor entendimiento en el diverso y heterogéneo mundo del trabajo.

Preguntas inquietas que se quedaron para interpelarme y que en un intento por encararlas me condujeron a un viaje emocionante hacia el conocimiento de lo que acontece con aquellos jóvenes

que emprenden la aventura del autoempleo. Este viaje, realizado a través de una investigación apoyada por el Colectivo Latinoamericano de Jóvenes, me llevó a entrar en diálogo con un grupo de 38 jóvenes ganadores de la convocatoria “Autoempleo juvenil” y fue durante los meses de enero a mayo de 2008 que entré en relación con sus historias y relatos. Jóvenes que viven en Michoacán, que invierten parte de su tiempo en desarrollar y hacer crecer una idea, materializar un sueño para emprender su propio negocio.

En este texto se presenta un conjunto de aprendizajes y lecciones producto de los intercambios sostenidos con los jóvenes emprendedores ganadores de la convocatoria “Autoempleo juvenil”; estas lecciones, espero, puedan ser de utilidad para quienes se dedican al diseño de políticas y programas de promoción del autoempleo juvenil.

La experiencia de hacer realidad un sueño

La relación entre juventud, empleo e inserción social ha dado lugar a una abundante literatura. Desde hace algunos años, se observa que tanto el Estado como algunas organizaciones de la sociedad civil han desarrollado y ofrecido propuestas innovadoras que ven el autoempleo y la generación de microempresas como una nueva estrategia de apoyo para encarar el problema del desempleo y la precariedad laboral que enfrenta la juventud. Asimismo, según palabras de varios especialistas (como Martin Hopenhayn y Zygmunt Bauman) esta tendencia responde a una percepción de los jóvenes, cada vez más extendida, de valorar positivamente la flexibilidad y la autonomía que conlleva ser el propio jefe y tener un negocio propio. Son varias las instituciones públicas y privadas que han apostado por el desarrollo de acciones que incentiven la organización y el autoempleo juvenil como una opción para atender la demanda laboral de este grupo poblacional, argumentando que promueve la productividad, genera una cultura de organización entre los jóvenes y estas acciones, a su vez, coadyuvan al arraigo de la población juvenil en sus comunidades.

Siguiendo esta línea, el Instituto Mexicano de la Juventud a través de la Subdirección General de Bienestar y Servicios Juveniles, ha puesto en marcha desde 2003 una iniciativa que tiene como objetivo fomentar la cultura de productividad entre las y los jóvenes mexicanos mediante la entrega de apoyos económicos a los mejores proyectos sustentables con responsabilidad social. Estos proyectos son presentados en una convocatoria que lanza anualmente el Instituto en co-inversión con los Institutos Estatales y/o Municipales de la Juventud.

Como producto de las convocatorias lanzadas de 2005 a 2007 se beneficiaron en Michoacán alrededor de 206 proyectos; de estos ganadores se logró establecer contacto con 38, de los cuales, y a modo de aproximación, se observa que proceden principalmente de las ciudades de Morelia, Uruapan, Maravatío, Briseñas y Lagunillas. Son en su mayoría de sexo femenino, aunque la participación de jóvenes del sexo

masculino también es bastante significativa. Los que más se animan a presentar sus proyectos de autoempleo son los que se encuentran entre los 20 y los 24 años y entre los 29 y los 35, mientras que quienes se encuentran entre los 14 y 19 años participan menos. Un porcentaje importante de los proyectos que presentan están orientados al comercio y al servicio, y en menor medida se encuentran los productivos e industriales. Es común encontrar que los negocios de comida y alimentos son los de mayor preferencia, les siguen los de accesorios, ropa, elaboración y venta de artesanías, decoración y tecnologías de la información (Internet). Esta caracterización inicial de la población beneficiada nos hace cuestionar el impacto y sentido que toma esta propuesta en el grupo poblacional que no habita en las grandes ciudades o capitales. Surge entonces la pregunta por los factores que influyen directamente en la participación de los jóvenes que residen en contextos rurales y/o indígenas y el sentido que toma un tipo de propuesta gubernamental como ésta.

La gran mayoría de los jóvenes que se presentan a esta convocatoria y que se deciden por el autoempleo, tiene experiencia previa en el campo laboral, ya sea como dependientes de tiendas o como ayudantes en negocios familiares; son pocos los que ingresan directamente a este terreno sin alguna experiencia laboral. Para estos jóvenes ganadores, las primeras inserciones al mundo del trabajo respondieron al interés personal más que a presiones externas familiares o a la necesidad de subsistencia. No obstante, se observa que para varios de los consultados esta incursión representó la posibilidad de seguir estudiando y percibir un ingreso, así como de tener una capacitación a la que podía accederse mediante la realización de actividades cotidianas.

Estos conocimientos y habilidades, desarrolladas en periodos de un año o dos, sirvieron a los jóvenes para conocer el mundo laboral y ubicar aquellas necesidades de la comunidad y el mercado que tenían potencial para generar oportunidades y beneficios económicos. Además de convertir estas necesidades en oportunidades económicas, los jóvenes se autoemplean porque quieren lograr independencia

económica, desean realizar su sueño de tener una empresa propia, tienen interés en contribuir con ideas que mejoren su entorno, esperan alcanzar autonomía y seguridad y pretenden expandir o hacer crecer un proyecto o idea que ya están realizando. Sin embargo, para los jóvenes consultados, ser su propio jefe no se trata únicamente de la libertad que tienen para organizar su tiempo o responsabilidades, significa también la posibilidad de hacer otra cosa distinta a lo que se es, representa la oportunidad de modificar un destino que les ha sido asignado socialmente por el hecho de ser jóvenes.

Muchas de las ideas que impulsan a estos jóvenes a emprender un negocio fueron concebidas durante su formación profesional o en su incursión al campo laboral. Fue en estos espacios donde pudieron identificar necesidades no satisfechas y medir su capacidad para darles respuestas de forma creativa y diferente. Como puede verse, la participación de los jóvenes en el campo laboral favorece el impulso de iniciativas y emprendimientos con un enfoque creativo e innovador con el que actualmente se da respuesta a las necesidades de la comunidad y el mercado. Podría señalarse que el desarrollo de actividades extraescolares o en ámbitos no formales, ya sea entre amigos o entre pares, puede funcionar como motivador para que los jóvenes identifiquen nichos sin explotar y hagan propuestas para convertirlos en actividades lucrativas. Un dato que resulta importante de rescatar es que para la mayoría de los jóvenes consultados el desarrollo de sus iniciativas resultó afín a sus intereses y gustos personales, lo que podría traducirse en que el autoempleo guarda una relación inmediata con su personalidad o inquietudes.

Asimismo, se observó que los jóvenes en su mayoría están concientes de que para comenzar un negocio será necesario hacer inversiones propias, las cuales pueden consistir en recursos materiales o financieros. Esto está directamente relacionado a la creencia de que es mucho más fácil conseguir dinero y lograr financiamientos y ayudas económicas una vez que los proyectos ya están establecidos o se cuenta con recursos propios para echarlos a andar. Estas nuevas prácticas nos hacen suponer que para

estos jóvenes hay una nueva concepción de trabajo, que no se limita a concebirlo como un medio para obtener ganancias económicas; implica también inversión de recursos, ya sean físicos o financieros, que contribuyan a lograr mejores resultados. El trabajo, entonces, no remite únicamente a recibir un buen salario u obtener grandes ingresos, es también una posibilidad de hacer aquello que gusta y en lo que se desea destacar, es el momento para poner en uso las habilidades, conocimientos y recursos con los que un individuo cuenta.

En esta nueva práctica de interacción que establecen los jóvenes con el mundo del trabajo, se observa que la mayoría de los entrevistados además de atender su emprendimiento realizan alguna otra actividad laboral. Esto, sin embargo, no significa la ausencia de una visión a futuro o de crecimiento del emprendimiento; por el contrario, los jóvenes se asumen realizando al mismo tiempo otras cosas y dispuestos a seguir aprendiendo, sobre todo se percibe una tendencia a buscar información y capacitación relacionada con el desarrollo de negocios y la adquisición de financiamientos. Lo anterior nos hace pensar que las prácticas de tener un empleo único y permanente están siendo remplazadas por empleos combinados, es decir, los jóvenes están optando por tener trabajos que les permitan materializar su sueño, hacer lo que les gusta, ser su propio jefe, y al mismo tiempo procuran empleos donde cuenten con la posibilidad de recibir un sueldo mensual y prestaciones sociales.

Tener un negocio propio constituye un logro fuerte, muy importante, que les permite ser dueños de su tiempo, de su vida, lo que se traduce en autonomía e independencia para administrar el dinero ganado y organizar el tiempo según sus necesidades (familia, escuela, otros empleos, etc.). Ser el propio dueño representa un reto muy significativo de crecimiento interior que implica entre otras cosas aprender de las personas que están alrededor y ser un ejemplo para los demás, especialmente para la familia.

Los jóvenes emprendedores reconocen que de su experiencia de autoempleo obtuvieron grandes aprendizajes, entre ellos ubican la integración de

equipos interdisciplinarios; estas alianzas se caracterizan porque surgieron a partir de relaciones de confianza establecidas por los jóvenes con familiares, amigos o compañeros de la escuela. Fue debido a estas relaciones y en medio de su convivencia que decidieron emprender la aventura de iniciar un negocio; estos grupos por lo general están integrados o se van integrando por jóvenes que tienen inquietudes semejantes pero experiencias, habilidades y saberes diferentes, lo que permite y facilita que cada uno de ellos contribuya significativamente a satisfacer las diversas necesidades del emprendimiento.

Algunos de los aspectos que los ganadores de esta convocatoria valoran positivamente en el desarrollo de sus emprendimientos son el conocimiento en cuestiones organizativas e informativas, así como las acciones que están vinculadas a aprender de la experiencia acumulada, es decir, al establecimiento de intercambios en redes solidarias y colaborativas donde se comparte con iguales que tienen tiempo desarrollándose como emprendedores; también se valora la capacidad y claridad para describir los objetivos del proyecto económico que los conducirán al logro de las metas planteadas.

Para estos jóvenes el autoempleo es producto de una huida, un escape al castigo y al maltrato que impone la carencia de trabajo; representa un poner distancia a estar excluido, a la imposibilidad de ser útil y hacer lo que más les gusta. Este emprender también es correr el límite para no ser parte de la estadística que segrega, homogeniza y estigmatiza. El empleo se convierte en la cuerda que sostiene, que permite seguir en pie, que se incorpora a la vida ya no como un medio para subir peldaños en la escala social, sino como una opción de sobrevivencia y alternativa para la construcción de mundos otros, donde existe, como diría Simone Weil, la "necesidad de que la vida sea una poesía".

Como se puede ver, el autoempleo juvenil toma relevancia en la escena actual del trabajo, pues habilita aprendizajes que ponen en cuestión las formas conocidas e impuestas de intervención y participación de los jóvenes en el mundo de trabajo. Se convierte en puente o mecanismo de mediación en la medida que

los jóvenes pueden resistir y expresar una lucha que consiste en hacer evidente la diferencia entre el tiempo homogeneizado, el tiempo adultizado, impuesto, tiempo eficiente, de éxito o reconocimiento, que aspira al resultado o a la productividad, para cambiarlo y conservar ese tiempo otro, el de la creación, el que permite materializar el sueño, tiempo no reglamentado donde cabe el riesgo, donde vive la esperanza, donde se es uno mismo. Es un lugar para la organización de ideas, para conjuntar esfuerzos, para apoderarse de un destino que es propio y hacer otra cosa a lo asignado, lo inevitable, lo prescrito; es decir, hacer un lugar y tener voz en la sociedad.

Recomendaciones para la acción

Las ideas que propongo a continuación se centran en la importancia de generar relaciones que favorezcan entrar en contacto con los jóvenes y visibilizar el mundo de posibilidades que construyen a partir de ofertas o propuestas homogeneizadoras.

- Varios de los proyectos colectivos tuvieron sus orígenes en relaciones informales que se generaron mientras los jóvenes estudiaban en la universidad o en la preparatoria, así como por los intereses comunes y las ganas de ser independientes; estos puntos expresados por los jóvenes confirman que es necesario promover instancias mediadoras de participación y organización juvenil con un enfoque que privilegie el trabajo en conjunto y no únicamente la participación individual.
- Existe una tendencia a beneficiar el desarrollo de proyectos de autoempleo relacionados con actividades comerciales o de servicios, tanto en el sector urbano como en el rural. Esta situación muestra claramente que es necesario apoyar emprendimientos juveniles que beneficien el desarrollo agrícola, industrial y científico del país; de esta forma se estará contribuyendo al crecimiento de la industria, la ciencia y la tecnología en sectores rurales y urbanos.
- Es necesario superar el esquema de selección o mecanismo de concurso que premia e identifica

a los exitosos y continúa perpetuando los argumentos sobre los cuales se configura la formación y el apoyo a los sectores de la juventud más marginados. Será una tarea pendiente diseñar mecanismos y procesos para la identificación y concreción de iniciativas económicas juveniles sin someterlas a criterios unificadores.

- No se cuenta con un sistema o red de beneficiarios del programa. Esta situación pone en evidencia la importancia que pueden tomar las redes de apoyo entre jóvenes emprendedores, al ser un factor impulsor de una cultura emprendedora, además de que favorece el trabajo de los jóvenes porque abre la posibilidad de que intercambien ideas, conozcan otras formas de organizarse, accedan a financiamientos y se apoyen entre sí con asesorías específicas ante algún tipo de necesidad que enfrenten.
- Es fundamental que las iniciativas económicas generadas y desarrolladas por jóvenes reciban algún tipo de seguimiento mientras su proyecto se consolida, entendiéndose por seguimiento aquellas acciones que constituyen un apoyo ya sea técnico, especializado o afectivo y que contribuye al sostenimiento y consolidación del emprendimiento.
- Es esencial que los jóvenes emprendedores cuenten con actividades formativas que contemplen capacitación en habilidades técnicas especializadas y al mismo tiempo espacios para que puedan aplicarlas, de preferencia en situaciones reales donde puedan conocer de cerca el mundo laboral y sus relaciones.
- Podría ser de gran utilidad contar con un documento (llámese manual vivencial) donde los jóvenes ganadores pudieran integrar y exponer sus vivencias y aprendizajes como emprendedores, de tal forma que sirviera para orientar a otros que tienen inquietudes de autoemplearse pero que no saben bien cómo hacerlo.

Lecturas sugeridas

BAUMAN, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa

FRIGERIO, G. Y G. DIKER (comps.) (2004). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Consultar el índice y leer introducción en:
www.noveduc.com/index.php

HOPENHAYN, M. (2004). "El nuevo mundo del trabajo y los jóvenes", en *Jóvenes, Revista de Estudios sobre Juventud*, año 8, núm.20, México: Instituto Mexicano de la Juventud.

JARAMILLO, M. (2004). *Los emprendimientos juveniles en América Latina: ¿una respuesta ante las dificultades de empleo?* Buenos Aires: Red Etis.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144355s.pdf>

MESSINA, G. (2001). "Modelos de formación en las microempresas: en busca de una tipología", en Enrique Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, México: UIA/IML/UNICEF/Cinterfor-OIT, RET y CONALEP.

TUEROS, M. (2007). *Potencial emprendedor juvenil en la región y sus políticas e instrumentos de promoción*. OIT.

www.oei.es/etp/modelos_formacion_microempresas.pdf

* Este artículo fue escrito a partir de una investigación financiada por el Colectivo Latinoamericano de Jóvenes de FLACSO-Chile.



Fotografía: Mario Paredes.

Ilusiones y frustraciones de los jóvenes rurales con respecto al trabajo

Silvia Kremenchutzky
silviak@crisolps.org.ar

Jessica Kalwill
jessica.kalwill@fibertel.com.ar

Crisol, Proyectos Sociales | Ciudad de Buenos Aires, Argentina

LOS RESULTADOS que se presentan corresponden a una investigación realizada a fines del año 2007 sobre jóvenes rurales argentinos, de las provincias de Santiago del Estero, Catamarca y Tucumán, que están ubicadas en el noroeste del país.

Este trabajo nos fue solicitado por el Programa Jóvenes Emprendedores Rurales, que se lleva a cabo en la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Argentina. El principal interés ha sido conocer más sobre lo que les importa hoy a los jóvenes rurales, en especial qué piensan del estudio, cómo ven las relaciones entre el estudio y el trabajo y cuáles son sus ilusiones y frustraciones cuando tienen que empezar a trabajar.

Si se conoce más sobre estas características, se estará en mejores condiciones para ayudarlos a mejorar su inserción en la sociedad. Esto es así tanto desde los programas que un país decide orientar hacia los jóvenes (políticas públicas) como para las estrategias de enseñanza o capacitación que los educadores tienen que implementar en el día a día de la relación con ellos.

La población rural de la Argentina es muy heterogénea y en los últimos años ha sufrido cambios significativos motivados por la concentración de la propiedad de la tierra, la tecnificación de los modos de producción, los cambios en los mercados internacionales y las políticas de desregulación durante los

años 90. Todo esto ha modificado sustancialmente las estructuras de vida de las familias rurales y por lo tanto el rol de los jóvenes.

En el caso de los jóvenes rurales tenemos que considerar un escenario complejo y variado en el que se insertan mayoritariamente hijos de campesinos, de propietarios de tierras o de empleados de campos. También se incluyen en el grupo trabajadores ligados a otros tipos de empleo no tradicionalmente productivos, como oficios y tareas en áreas de servicios. Se trata de los jóvenes que viven en pueblos rurales, en algunos casos más y en otros menos conectados con núcleos urbanos.

Con lo que nos encontramos al empezar la investigación es que se conoce poco sobre los jóvenes rurales de hoy. O se conocen algunas cosas pero sin mayor profundidad, a través de estadísticas que generalizan, o que están desactualizadas. Esto hace que muchas veces se realicen acciones sin rumbo claro, que habitualmente llevan al fracaso. Y no es extraño encontrar que ¡se culpa a los propios jóvenes por estar desinteresados!

Actividades

Se realizaron 36 entrevistas individuales semiestructuradas y seis grupos focales de siete a 12 integrantes con jóvenes mujeres y varones de 20 a 30 años, residentes en zonas rurales y pertenecientes al nivel socioeconómico medio y bajo. Las variables que se tomaron en cuenta para establecer el nivel socioeconómico fueron: nivel educativo alcanzado, condición y tipo de empleo, condiciones de la vivienda, posesión y características de vehículo, posesión de otros bienes (heladera, lavarropas, TV, video/DVD, computadora, etc.).

Las provincias seleccionadas para el relevamiento pertenecen a la región Noroeste de Argentina, y son: Catamarca, Tucumán y Santiago del Estero.

Para contemplar las distintas situaciones de la vida cotidiana de estos jóvenes, se buscó que los entrevistados y los participantes de los grupos tuvieran diferentes ocupaciones y diferentes niveles de capital social, es decir, que hubiera algunos que integran

grupos y otros que no participan de situaciones grupales. También se trató de seleccionar jóvenes que vivieran en localidades más y menos "tocadas" por programas del Estado y que estuvieran más y menos cercanas a centros urbanos.

Los principales temas que se trataron en las entrevistas y en los grupos fueron: la historia laboral de los entrevistados y de sus familias, el conocimiento que los jóvenes tienen sobre el mundo del trabajo y la manera en que comprenden y le dan significado a este conocimiento y la existencia de proyectos laborales y personales que tienen para el futuro.

Resultados

Perfiles del joven rural

Encontramos que la situación laboral y educativa de los jóvenes es muy diversa. Muchas de las características cambian de acuerdo al nivel socioeconómico (NSE), por ejemplo: la inserción laboral resulta mayor en los sectores bajos; mientras que el estudio terciario o universitario se ve más presente en los sectores medios o entre las mujeres de ambos segmentos.

Entre los que trabajan, la mayoría lo hace en ocupaciones no específicamente rurales (empleado/a de comercio, servicio doméstico, empleado/a municipal con tareas cambiantes, obrero de la construcción, apoyo escolar), lo que marca *una diferencia generacional con las actividades de las familias de origen*, que trabajaban fundamentalmente en las fincas propias o de otros.

Tienen una *alta valoración sobre los estudios*. Lo eligen, lo realizan o lo desean con la expectativa de mejorar las condiciones laborales y económicas con relación a las de la familia de origen.

Si no tenés estudio no hacés nada (mujer, NSE medio).

Ellos lo que quieren es que no nos pase lo mismo que a ellos ("trabajo muy pesado, mucho sacrificio"). Hacen todo lo que pueden para que estudiemos (varón, NSE bajo).



Fotografía proporcionada por Enrique Pieck.

Las jóvenes suelen cursar más de una carrera o concurrir a diferentes capacitaciones porque piensan que así se amplían las oportunidades de trabajo, pero también lo hacen como una manera de postergar la inserción en el mercado laboral, porque saben que muchas veces no conseguirán los puestos deseados sino que tendrán que atravesar dificultades y desilusiones.

Las desilusiones tienen su fundamento. En primer lugar hay que considerar que especialmente en las localidades rurales pequeñas, la oferta educativa es bastante acotada y los jóvenes, para *evitar el alto costo económico y afectivo de la migración*, terminan eligiendo entre las alternativas que se ofrecen en su propia localidad, aunque no siempre coincidan con sus intereses vocacionales. Además, en la elección de la disciplina o área de formación (brindada a través de una carrera, un curso, etc.) también incide la oportunidad de inserción laboral. Así es que las elecciones (o aspiraciones) tienden a recortarse a unas pocas opciones: la carrera de policía con expectativa de asegurar ingresos y cobertura social de por vida o cursos de peluquería, magisterio o profesorado.

Me hubiese gustado estudiar abogacía, psicología, pero para eso me tengo que ir a otra provincia, es muy caro ya para mi familia... prefiero algo más sencillo, más corto, menos costoso para ellos (mujer, NSE medio).

Estoy estudiando magisterio, pero no es lo que me hubiera gustado, me hubiera gustado estudiar periodismo (general, NSE medio).

Así es como se produce una *distancia entre el trabajo que desempeñan los jóvenes y sus intereses vocacionales*. Cuando encontramos jóvenes que trabajan en lo que "les gusta", en general se trata de ocupaciones autogestionadas (peluquero a domicilio, Disk Jockey, apicultura, taller de carpintería, mantenimiento de computadoras).

En general *la valoración de la oferta de trabajo del lugar donde viven tiende a ser negativa*, porque consideran que las opciones que les ofrece el medio local son limitadas y poco atractivas, por ejemplo trabajos informales o temporarios que requieren gran esfuerzo físico, o que son mal remunerados o inestables (changanines, albañiles, jornaleros o trabajos estacionales en el campo).

Un clavo, una desgracia. Usted tiene que trabajar por miseria (mujer, NSE bajo).

Las opciones laborales locales más valoradas son las que se suponen como fuente de seguridad económica, como por ejemplo un cargo público, un comercio propio o un empleo en los comercios

locales (farmacia, banco), trabajo agropecuario en fincas propias y algunos oficios como electricista o carpintero.

Acá los únicos que cobran bien son los maestros, los policías, los doctores, médicos (mujer, NSE medio).

Los jóvenes de clase media son los que más mencionan la falta de oportunidades de crecimiento y desarrollo laboral, pero creen que si trabajan en el lugar donde viven pueden aportar al desarrollo local y a ampliar un mercado que es poco diversificado.

Además de trabajar para mantenerte, un trabajo con el que vos te superes, o que te haga que seas mejor, no veo (mujer, NSE medio).

Yo quiero estudiar, no quiero que sea toda la vida de niñera o de mucama o de vendedora. Poder darle algo mejor a mi hija, a mis viejos también (mujer, NSE medio).

Los jóvenes de clase baja son menos críticos a la oferta de trabajo local. Suelen valorar más la oportunidad de trabajar que el tipo de trabajo en sí y son los que más aspiran a concretar algún tipo de actividad laboral, sin recurrir a la migración: trabajar en el lugar donde vivo es /sería...“lo ideal”, “un sueño”, “fantástico”, “lo mejor”.

Significaciones otorgadas al trabajo

Los jóvenes manejan un concepto de trabajo muy amplio, que va más allá de la actividad laboral y la remuneración. Se incluyen otros beneficios como la formación, el progreso y el crecimiento personal.

Las asociaciones más recurrentes con el trabajo son: la oportunidad del bienestar personal y familiar, el cambio, la estabilidad, el crecimiento y progreso personal, la constitución de identidad, la libertad, la independencia, el reconocimiento. En un plano más racional trabajar es para ellos hacer una actividad que tiene utilidad, una meta o un fin, el resultado de un esfuerzo (esta última valoración es predominante entre los varones). Las mujeres tienden a vincular

al trabajo con la independencia, tanto en relación a lo económico como a lo político y lo familiar. La decisión de estudiar, valorada muy positivamente, se percibe como oportunidad para el logro de la independencia o la autonomía.

Mis viejos siempre tuvieron patrones y al verlos a ellos yo quiero estudiar o intentar en algo que sea mío, esa es mi meta (mujer, NSE medio).

Trabajar en algo que no..., si puede ser a lo mío, algo así que no tenga un compromiso político (mujer, NSE medio).

Finalmente, los jóvenes en general *consideran que el trabajo es un deber*; sólo muy eventualmente aparece la idea de derecho.

La significación y autopercepción de ocupación y desocupación está vinculada con las expectativas a futuro más que a las características de la actividad que se realiza en el presente. Cuanto mayores son las expectativas y aspiraciones, mayor exigencia para considerar como trabajo a la tarea que realizan en la actualidad. Cuanto menores son las expectativas y aspiraciones, consideran trabajo a toda situación de ocupación.

Visión de futuro

Las perspectivas para el futuro varían significativamente según el nivel socioeconómico de los jóvenes. En los sectores medios se orienta hacia el inicio, la continuidad o culminación de los estudios deseados, que como decíamos antes, en muchos casos no coinciden con los realizados. Esto aparece como una oportunidad para mejorar y obtener mayor satisfacción en la inserción laboral. Habría una intención de cambio con la experiencia personal y familiar y la adopción de otros modelos laborales. Las expectativas de los jóvenes de sectores medios subrayan el propio proyecto personal.

En los jóvenes de menos recursos las expectativas están más vinculadas con la *obtención de un espacio laboral*, en general para mejorar las condiciones actuales o concretar determinados proyectos,

entre los que se destacan los emprendimientos comerciales. Habría una idea de continuidad con la experiencia personal o familiar previa pero con la intención de mejora y progreso. Las expectativas en estos jóvenes incluyen generalmente al grupo familiar de origen y/o a la familia a constituir, en especial entre los varones.

Pese a las limitaciones que perciben y con las que se enfrentan, la mayoría (aún más entre los jóvenes de bajos recursos) *desea proyectar y proyectarse en su propia localidad*.

Poder hacer crecer mi negocio para poder quedarme acá y estar con toda mi familia (mujer, NSE bajo).

Cuando terminé la secundaria me vine, es como siempre... siempre extraño acá mi pueblo. Y vine con la idea de hacer la panadería porque acá no hay (varón, NSE medio).

Recomendaciones para la acción

1. Tener un diagnóstico actualizado de la situación de los jóvenes antes de diseñar cualquier tipo de acciones que los incluyan. Si es posible, hacer un diagnóstico participativo, intentando que ellos mismos identifiquen y definan sus problemas y encuentren en conjunto caminos para resolverlos.
2. Aplicar metodologías cualitativas que permitan conocer en profundidad no sólo sus opiniones, sino también sus deseos, expectativas, ilusiones y frustraciones.
3. Tener en cuenta que estas opiniones, deseos, expectativas, ilusiones y frustraciones son diferentes según el nivel socioeconómico de los jóvenes, así como según sus experiencias previas, el nivel de instrucción de su familia de origen y el mayor grado de aislamiento o dispersión de las localidades en las que viven.
4. No tratar a los jóvenes como si fueran todos iguales; es importante diferenciar sus potenciales, sus intereses, sus particularidades.
5. No asumir que el concepto de “trabajo”, “ocupación” y “desocupación” tiene para todos un mismo significado. Por eso es importante indagar acerca de cuál es el sentido que se le otorga a estos conceptos en el grupo particular con el que se va a iniciar una actividad.
6. Ofrecer oportunidades educativas y laborales que puedan elevar el escalón en el que están actualmente. No organizar “capacitaciones para pobres” limitando las posibilidades de crecimiento; por el contrario, ampliar sus horizontes de conocimientos a través de la información y del fortalecimiento de la autoestima. (Las poblaciones pobres generalmente traen vivencias de exclusión del sistema educativo que muchas veces les impiden conectarse con su potencial).

Lecturas sugeridas

- CAPUTO, LUIS (2007). “La juventud rural latinoamericana”. Ponencia presentada en el 8vo. Congreso de AIMFR, Familia, Alternancia y Desarrollo. www.iica.org.uy/REDLAT/informa208.ppt. 2007.
- COGLIATI, CRISTINA, ALICIA KOSSOY Y SILVIA KREMENCHUTZKY (2000). “El trabajo de los jóvenes y la construcción de la identidad social”. *Revista Jóvenes* (Revista de Estudios sobre Juventud), núm. 12 (diciembre), Instituto Mexicano de la Juventud. www.crisolps.org.ar
- REDETIS. “Consideraciones sobre políticas e iniciativas de educación y empleo orientadas a la juventud rural”, *Tendencias En Foco*, núm. 2. www.redetis.iipe-ides.org.ar



Fotografía proporcionada por Enrique Pieck.

Trayectorias formativas “precarias” de jóvenes de sectores populares

Un obstáculo para la formación profesional

María Irene Guerra Ramírez

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI)
Secretaría de Educación Pública | Ciudad de México
temixoch@tutopia.com

EN EL CONTEXTO de la nueva sociedad del conocimiento, se reconoce en la formación profesional un instrumento básico de la productividad y la competitividad. Al mismo tiempo, se concibe también como un factor de empleabilidad y, en cuanto tal, se erige en elemento central de las políticas de empleo. La empleabilidad, de acuerdo con la definición de Cinterfor/OIT, 2001: “abarca las calificaciones, conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida”.

Por su parte, para el trabajador, en cuanto cualificación, representa la condición de acceso a

empleo “decente” y la conservación del mismo (para Cinterfor/OIT el trabajo “decente” es aquél que resulta suficiente en calidad y cantidad, que incluye atributos tales como: productivo y seguro; con respeto a los derechos laborales; con ingresos adecuados; con protección social; con diálogo social, libertad sindical, negociación colectiva y participación).

El presente artículo está basado en mi investigación de tesis de doctorado, *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, de corte cualitativo, orientada al análisis de las trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores urbano populares en México; este trabajo aporta información sobre la realidad que enfrentan numerosos colectivos de jóvenes de nuestro país en términos de formación, inserción e integración social.

Afectados en su mayoría por un ingreso temprano al mercado de trabajo y enormes dificultades para incorporarse al empleo formal, resulta cuestionable el carácter formativo de su larga trayectoria en empleos precarios que se mantiene, entre estos grupos socioculturales, como patrón de inserción y socialización en el trabajo. A diferencia de sus padres, entre los jóvenes entrevistados se cuentan en sus trayectorias laborales hasta quince empleos diferentes sin lograr estabilidad o considerarse "insertos".

Por su parte, la formación para el trabajo que reciben en la escuela media técnica –a excepción de su experiencia como prestadores de servicio social o en las prácticas profesionales–, muy pocas veces redundan en la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias suficientes, a pesar del gran esfuerzo que, en términos de "costo de oportunidad" realizan los jóvenes y sus familias para adquirir mayores competencias y "ser alguien, poder defenderse en la vida". En realidad, las competencias y cualificaciones técnicas se desarrollan en gran medida en el trabajo.

Trayectorias laborales y experiencias formativas segmentadas

Al poner en la balanza las variadas y múltiples experiencias laborales que los jóvenes de sectores populares desarrollan a lo largo de su trayectoria, es posible advertir en su discurso un contraste entre las experiencias formativas y los aprendizajes para el trabajo que obtuvieron en los espacios precarios de baja productividad ("multichambismo", como ellos le llaman a la cantidad y diversidad de actividades laborales en las que han aprendido a desempeñarse), a diferencia de los que obtuvieron en los espacios productivos más dinámicos en términos de habilidades y competencias técnicas, actitudes y valores; se observan también diferencias importantes en torno a las prácticas, las interacciones y las formas de aprendizaje. Los espacios precarios de baja productividad abarcan los oficios tradicionales, el comercio informal, el autoempleo y los empleos precarios en establecimientos pequeños de baja productividad media

del sector secundario y terciario. En contraste, los espacios más dinámicos refieren a establecimientos medianos y grandes en el sector secundario y terciario, en procesos productivos que hacen uso intensivo de tecnología moderna, con una organización más compleja y que generan alta productividad.

Lo anterior es relevante en el sentido de que la entrada en determinado segmento del mercado condicionará, a su vez, procesos diferenciados de formación y cualificación e involucrará a los individuos en procesos de socialización distintos. Esto es, la segmentación del mercado laboral promueve modelos y procesos diferenciados de socialización profesional y laboral, los que a su vez influyen en la estructuración de las líneas de carrera o en las trayectorias laborales de los individuos.

Entre los jóvenes de sectores populares, los aprendizajes para el trabajo se dan, por un lado, a partir de procesos educativos familiares (centrados en los oficios tradicionales), mediante prácticas no formalizadas que se desarrollan a través del sistema de las "ayudas" en las redes y espacios familiares y comunitarios locales en los que habitan. A través de este proceso de socialización temprana, muchos jóvenes (especialmente varones), entran en contacto por primera vez y se prueban en el trabajo. En este proceso se generan capacidades técnicas de mediana especialización que involucran fundamentalmente actividades de carácter físico y manual y el manejo de herramientas, a la vez que desarrollan en el sujeto cierta disposición hacia la actividad laboral y un "sentido" de la productividad ("estar activo", generar recursos). El poseer un oficio es parte de la herencia cultural difundida en su medio, que hace a los jóvenes "autoempleables" y los previene ante situaciones difíciles.

Por otro lado, fuera del circuito familiar desarrollan otros procesos formativos y de aprendizaje por experiencia en el empleo informal, precario y de baja productividad. Dichas actividades, además de ser "poco interesantes" para los jóvenes, involucran un fuerte trabajo físico y manual, escasas calificaciones técnicas y muy escasos conocimientos formales adquiridos en la escuela. Diríamos que se trata del mero cumplimiento y ejecución de actividades rutinarias,

repetitivas, que se agotan en su propia realización. Nos referimos a empleos como vigilante, lavacoches, planchador, mesero, vendedor, almacenista, o como en el caso de Abel (egresado de educación media superior técnica de la carrera de Análisis Clínicos, generación.1993-1996), empacador:

Era paquetería, ahí lo que hacíamos era, llegaban los paquetes todos en bola, nosotros los clasificábamos para donde iban a ir, les cambiábamos los paquetes y los acomodábamos y los metíamos a los trailers (sic) a donde se iban a ir. Ese trabajo era nocturno. Antes de salirme, pues ya empecé a aburrirme porque es un trabajo muy, muy rutinario, no veía hacia dónde avanzar y no sé, me aburrí, aquí nunca voy a hacer nada, nada más estoy estancado y no le veía ningún avance.

Tratándose, en su mayoría, de procesos de “trabajo descalificado”, las posibilidades de formación son escasas, así como también resulta imposible la identificación subjetiva con la actividad, por lo que las expectativas de estabilidad son bajas. Los jóvenes entrevistados mencionaron que son empleos que no les sirven para su *currículum vitae*, porque en ellos “no aprendieron nada”. Así también comentan que para ingresar a esta clase de empleos no les exigen títulos ni certificados escolares, en la mayoría de los casos sólo requieren el llenado de una solicitud y una entrevista donde les preguntan sobre sus anteriores empleos.

Los escasos conocimientos y habilidades los adquirieron de manera tácita, ya sea por observación o por vía de las interacciones entre los trabajadores y de la relación directa que ellos establecen con su objeto de trabajo, a partir de las situaciones laborales mismas, en las que invariablemente está ausente la capacitación intencional.

Sin temor a equivocarnos podríamos afirmar que las escasas expectativas de aprendizaje y desarrollo dentro de estos empleos constituyen el factor fundamental que explica no sólo las salidas y entradas frecuentes del mercado de trabajo de los jóvenes y la intermitencia de sus experiencias, sino también el carácter fragmentado de sus trayectorias laborales; lo que, por otra parte, nos permite advertir que el solo

hecho de trabajar no significa “estar inserto”, ni que en toda experiencia laboral está siempre implícita una experiencia formativa calificante. Sobre todo porque, como advierten las teorías sociológicas, la presencia de elevados índices de rotación impide, por un lado, la formación en las empresas y, por otro, obstaculiza el desarrollo de “carreras laborales ordenadas”.

No obstante, a pesar de ello los jóvenes manifestaron haber adquirido otro tipo de habilidades más de tipo actitudinal, de comportamiento, o sociolaboral y que aquí nos resultan interesantes por ser aquellas en las que han puesto interés los programas de capacitación que tienen el propósito de formalizar los saberes, las habilidades y competencias necesarios para el trabajo y el empleo. Entre ellas, tenemos:

- a) El aprendizaje de habilidades sociales, comunicativas y de relación social.
- b) El aprender a administrar racionalmente los ingresos.
- c) El aprendizaje de actitudes como “la responsabilidad”, que básicamente refiere a la puntualidad, al cumplimiento de horarios, cuotas, normas y reglas de trabajo, y la disposición al trabajo.
- d) El aprendizaje sociolaboral, que involucra aspectos que tienen que ver con información sobre sus derechos y deberes laborales, así como con un aprendizaje embrionario sobre la manera de gestionar favorablemente su fuerza y sus condiciones de trabajo: instrumentar la búsqueda de empleo, negociar para obtener determinado puesto, relacionarse y ampliar las redes sociales, negociar jornadas de trabajo, tiempos de descanso, tiempos para el estudio o para asistir a la escuela y obtener mejores salarios, ingresos, propinas, comisiones o compensaciones.

Desde otro punto de vista, el contenido de estos aprendizajes quizás está inscrito en la necesidad de estos jóvenes de “aprender a vivir en la flexibilidad ocupacional”, de adquirir habilidades para

ocupaciones fluctuantes y como formas de adaptabilidad flexible a un mundo en el que, tanto los "esquemas de inserción al trabajo" como su significado y antiguas formas tienden a transformarse.

La anterior situación contrasta con los procesos de aprendizaje que los jóvenes experimentaron tanto en los sectores de empleo formal más dinámicos (aunque estas experiencias fueron excepcionales entre los entrevistados), como en aquellos espacios de vinculación entre la escuela y el trabajo como son los creados por el servicio social, las prácticas profesionales y las estancias en las empresas.

La diferencia más notoria respecto a los procesos educativos anteriores radica, por un lado, en las oportunidades de acceso a la formación intencional para el trabajo a la que accedieron en dichos espacios –sin descartar el aprendizaje tácito, por observación e interacción, del tipo de aprendizaje situado–; y, por otro, el haberse confrontado con actividades, sistemas, tecnologías y procesos productivos modernos más complejos y especializados, en los que tuvieron oportunidad de poner en juego los conocimientos adquiridos en la escuela (cálculo matemático, estadística, habilidades verbales y de comunicación, computación e informática, y conocimientos básicos o teóricos sobre la profesión, principalmente).

Asimismo, los sujetos de las interacciones en el aprendizaje no fueron los mismos, pues ya no se trató de parientes, vecinos, trabajadores, obreros u operarios como en el caso anterior, sino que los jóvenes encontraron oportunidad de interactuar con otros referentes significativos del mundo profesional: ingenieros, médicos, contadores, etc.; y con otra jerarquía de posiciones laborales: supervisores, gerentes, coordinadores, directores, subdirectores, entre otros.

Los contextos también se modificaron, tratándose de empresas más grandes con una estructura y organización productiva más compleja, aprendiendo ellos mismos a manejarse en dicha complejidad:

Sabemos todo lo que hace la empresa, y sabemos, este, podemos hacer ya cualquier cosa ¿no?, igual porque llevamos mucho tiempo metidos en lo que es el proceso de producción (Abel).



Fotografía: Mario Paredes.

O como expresa José Luis (egresado de educación de educación media superior técnica de la carrera de Análisis Clínicos, generación 1993-1996):

Yo siento que más empiezas de abajo en una empresa, vas sabiendo cómo es su estructura y la vas comprendiendo.

Obviamente, la experiencia más importante para los jóvenes fue la de la capacitación intencional para la adquisición de competencias técnicas específicas, cuya significatividad se hizo más patente por haber sido adquiridas en contextos laborales y en situaciones productivas reales (a diferencia de las que adquieren en la escuela). Se trata del aprendizaje de sistemas y procesos productivos que hacen uso de tecnologías específicas, altamente especializadas, que exigen un alto grado de especificidad de habilidades y que sólo se logra mediante la calificación que otorga la empresa.



Fotografía: Marianela Núñez.

A su vez, los saberes y competencias adquiridos mediante este proceso se valoran en términos de un acervo que puede ser transferido a otras empresas y otros procesos productivos, en tanto que parte de una “disposición”, una calificación que se porta como rasgo de empleabilidad cuando las posibilidades de estabilidad en una empresa se ven en riesgo:

La capacitación que recibimos es muy completa, y realmente creo que a todos nos va a servir ya sea que sigamos en esa compañía o salgamos a buscar por otro lado (Abel).

El aprendizaje dentro de la empresa se valora también como una fuente de reconocimiento social, de movilidad laboral y desarrollo. Pero también se aprende y se crece en el tipo de aprendizaje sociolaboral al que nos referíamos anteriormente, en el que los jóvenes, conscientes de ser portadores de saberes y de experiencia, son mayormente proclives a la defensa de sus condiciones de trabajo, al planteamiento de reivindicaciones laborales y a la expresión de sus inconformidades.

Las evidencias anteriores nos permiten suponer que existe un vínculo estrecho entre el desempeño de un trabajo calificado y la identificación subjetiva

con el mismo; estableciéndose una relación intrínseca entre el *saber*, el *hacer* y el *ser*, lo que instaura uno de los factores fundamentales en la construcción de la identidad profesional.

Por otra parte, cabe destacar que el servicio social y las prácticas profesionales son valorados por los jóvenes como la experiencia más significativa de formación para el trabajo a la que tienen acceso vía la escuela. Su significatividad radica en el hecho de haber contribuido a la práctica y profundización de los saberes de la profesión dentro *de lo que es un ambiente laboral*, sujeto a normas, prácticas laborales específicas, rutinas, valores, relaciones jerárquicas; y con el reto de lograr un acomodo como “aprendiz”.

Desde la perspectiva de los jóvenes, lo fundamental de esta formación es también el encuentro con otros “significativos” del mundo profesional, lo cual plantea ya de entrada la importancia de este ámbito y su papel educativo, intrínseco a dicha relación social. Estos otros significativos constituyen referentes que mediatizan para ellos los saberes de la profesión, estableciéndose así la tan necesaria interacción didáctica entre el “aprendiz” y el profesional: Dichos agentes mediadores, al mismo tiempo que se encargan de evaluar positiva o negativamente el trabajo del “aprendiz”, confirman y “legitiman” los

aprendizajes logrados vía sanciones verbales de reconocimiento; la concesión de mayor autonomía al aprendiz o el otorgamiento de mayores responsabilidades, al tiempo que les abren paulatinamente el acceso a otras áreas y espacios laborales de aprendizaje.

El trabajo "decente" como condición para la formación e inserción profesional y social

De lo dicho anteriormente se desprende que existe un vínculo estrecho entre el desempeño de un trabajo calificado y las posibilidades de formación; lo que, a su vez, condiciona de modo fundamental la inserción laboral y la estabilidad. Además, son estos entornos laborales donde a los sujetos les resulta subjetivamente más viable identificarse con el trabajo. Al parecer, el conjunto de factores que están en la base de la inserción, la movilidad, la estabilidad y la construcción de una identidad laboral son el desempeño de un trabajo calificado, la formación (vía capacitación intencional), las posibilidades de crecimiento y desarrollo y el reconocimiento social.

Desde esta perspectiva, la disponibilidad de empleo "decente" se vuelve condición *sine qua non* para el logro de una formación profesional eficiente y el desarrollo de empleabilidad que los sujetos requieren hoy día para dar respuesta a las exigencias de la sociedad del conocimiento y a las demandas específicas de un mercado de trabajo en constante mutación.

No obstante, una sociedad como la mexicana, con una economía estancada, carente de estrategias de crecimiento, con altas tasas de subempleo y tendencias a la flexibilización y precarización del empleo, plantea a los jóvenes –considerados como parte de los sectores más vulnerables–, un panorama francamente difícil, no sólo en términos de acceso a la formación profesional, al desarrollo de la empleabilidad y al aprendizaje a lo largo de la vida; sino también en términos de su futura inserción laboral y estabilidad.

En estos tiempos, el difícil acceso a un empleo decente les impide poder "ubicarse" o encontrar "un lugar" en la sociedad, ya que: ¿cómo dar sentido a la

vida de trabajo cuando las vías de inserción, formación, movilidad y estabilidad laboral están agotadas?, ¿cómo construir proyectos profesionales o laborales cuando se corre el riesgo de estar expuestos a situaciones provisionales, inestables, cambiantes e imprevisibles?, ¿cómo favorecer el desarrollo de la identidad profesional cuando el modelo dominante de inserción al empleo está en crisis?, ¿cómo hacerlo en un mundo sin empleo (decente), y en el que numerosos colectivos de jóvenes se enfrentan hoy día a un futuro incierto, falta de esperanzas, de perspectivas o de deseo, y en el que, además, carecen de referencias o "señas" para construir una identidad tanto individual como colectiva?

Recomendaciones para la acción

En la nueva sociedad del conocimiento, y dado que, como hemos visto, es dentro de las empresas y espacios de trabajo calificado donde se desarrolla la mayor parte de las competencias, las empresas estarían llamadas a desempeñar un papel más protagónico en lo que se refiere a la formación profesional, contribuyendo a una mayor articulación entre las modalidades de formación para y en el trabajo, a través de la vinculación del conocimiento general con el contexto ocupacional de los sujetos. El trabajo mismo, como nos dice Mónica Sladogna, debe considerarse un espacio de formación en el sentido de que pone en juego el conocimiento general precisándolo en el contexto productivo.

Sería recomendable, entonces, que las empresas mismas se convirtieran en generadoras de conocimientos, abriendo más espacios organizados a la formación en alternancia tanto para los egresados o practicantes de los sistemas educativos de educación media superior y superior, como para la formación y actualización docente, considerando que aquella es, al parecer, la única vía que permite vincular los contenidos de la formación escolar con su aplicación práctica en niveles de contextualización creciente, generando así aprendizajes significativos en los futuros trabajadores. Máxime cuando el mercado de



Fotografía: Marianela Núñez.

trabajo y la empresa se han convertido hoy en día en uno de los referentes fundamentales para las transformaciones educativas que están en curso; además de que aquélla mantiene una constante demanda de conocimientos al sistema educativo e incide en las condiciones de formación de los recursos humanos.

Al mismo tiempo, sería recomendable superar los vacíos legales a los que se enfrenta la figura del “aprendiz” en el ámbito laboral; así como también que las experiencias formativas que tienen lugar en estos espacios estuvieran mejor organizadas, de modo que la interacción “maestro-aprendiz” en términos de desarrollo de aprendizajes, competencias, habilidades y su respectiva codificación, fueran mejor aprovechados.

No obstante, nos encontramos frente a un *nudo gordiano*, en el que la escasa generación de empleos y el volumen insuficiente de “empleo decente”, clausura los canales de acceso a oportunidades de formación equitativas y al logro de mejores niveles de empleabilidad para las nuevas generaciones.

Lecturas sugeridas

CINTERFOR/OIT (2001). *Formación para el trabajo decente*. Montevideo (Trazos de la Formación; 12).

www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/f_td/pdf/trabdec.pdf

DE IBARROLA, MARÍA (2006). *Formación escolar para el trabajo: posibilidades y límites. Experiencias y enseñanzas del caso mexicano*. Cinterfor/OIT, Montevideo (Sobre Artes y Oficios; 5).

www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/arte/ibarro/index.htm

DE IBARROLA, MARÍA (2004). “Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social”, *Redetis (Tendencias y Debates)*, núm.1, Buenos Aires.

JACINTO, CLAUDIA (2004). “Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo”, en Claudia Jacinto (coord.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: RedEtis (IPE-IDES)/MTEySS/MECyT/La Crujía, pp. 187-200.

www.redetis.org.ar/node.php?id=100482

SLADOGNA, MÓNICA (2003). “¿La empresa como espacio formativo? Repensar la formación para y en el trabajo”, en *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, núm. 154, Montevideo: Cinterfor, pp. 9-34.

www.redetis.org.ar/node.php?id=137&elementid=4852

Acceso a la versión PDF en:

www.oei.es/etp/empresa_espacio_formativo_sladogna.pdf

“El talento se educa en la calma, el carácter en la tempestad”

Johann W. Goethe, poeta y pensador alemán, 1749-1832.



Fotografía: Carlos Blanco.

Educación y trabajo en poblaciones en situación de vulnerabilidad social

Alicia Beatriz Acín

Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba | Córdoba, Argentina
abacin@hotmail.com

EN ESTE ARTÍCULO se abordan aspectos relativos al binomio educación-trabajo, entre ellos, su importancia en la vida de los sujetos y su incidencia en los recorridos efectuados por quienes obtienen su sustento a través de ocupaciones o formas de subsistencia en la economía informal y cuya vida transcurre en condiciones de vulnerabilidad social. Todo ello a partir de algunos resultados que arrojan las investigaciones en las que he estado involucrada en los últimos años.

Ellas refieren a las significaciones atribuidas a la educación por personas privadas de libertad que participan en actividades educativas en el Programa Universitario en la Cárcel y avances del proyecto en curso relativas a los sentidos sobre el trabajo y la

educación en poblaciones en situación de vulnerabilidad social, particularmente trabajadoras sexuales y personas privadas de libertad residentes en la ciudad de Córdoba (Argentina).

Las trabajadoras sexuales agrupadas en la Asociación de Mujeres Meretrices de la Argentina (AMMAR) constituyen el objeto-sujeto de la última investigación mencionada, desarrollada desde el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Con el otro grupo trabajamos en la intervención socio-educativa que el Programa Universitario en la Cárcel (de la FFyH) impulsa, posibilitando que las personas privadas de libertad cursen carreras de grado

o realicen actividades de extensión, el que se implementa en virtud de un convenio con el Ministerio de Justicia.

Cuestiones relevantes sobre el trabajo y la educación en ambos grupos

Las trabajadoras sexuales

Las mujeres incluidas en este grupo son trabajadoras sexuales que lo hacen de manera autónoma, nucleadas en la Asociación de Mujeres Meretrices de la Argentina, que surgió en 1994 con el objetivo de defenderse contra la persecución policial de la que son víctimas las trabajadoras sexuales.

Si bien obtener dinero a través de la actividad sexual no está penalizado por la Constitución Nacional, las disposiciones de los Códigos de Faltas de las diferentes provincias dan lugar a que pueda ser considerada ilegal. Además de ello, la estigmatización de la que son objeto por el resto de la sociedad y las condiciones de riesgo en las que ejercen su trabajo llevó a un grupo de mujeres que se sostienen a sí mismas y a sus familias a través de la venta de servicios sexuales a organizarse, en primer término a través de AMMAR y posteriormente en un sindicato, reivindicándose como trabajadoras sexuales.

El antecedente más directo de la presente investigación da cuenta que las afiliadas a dicha organización residen en barrios periféricos y la mayoría cuenta con bajo nivel educativo. Se reconocen a sí mismas como provenientes de sectores marginales, de escasos recursos y con limitadas oportunidades de inserción laboral en otra actividad que no sea el servicio doméstico. Comenzaron a trabajar a muy temprana edad debido a la necesidad económica y a su existencia en condiciones familiares de pobreza.

Sus experiencias laborales (predominantemente en el servicio doméstico) fueron negativas ya que habrían recibido maltrato e injurias por parte de sus patronos quienes las habrían presionado y culpado de hacer mal su trabajo, acusándolas de robo con el fin de despedirlas y no realizar el pago correspondiente.

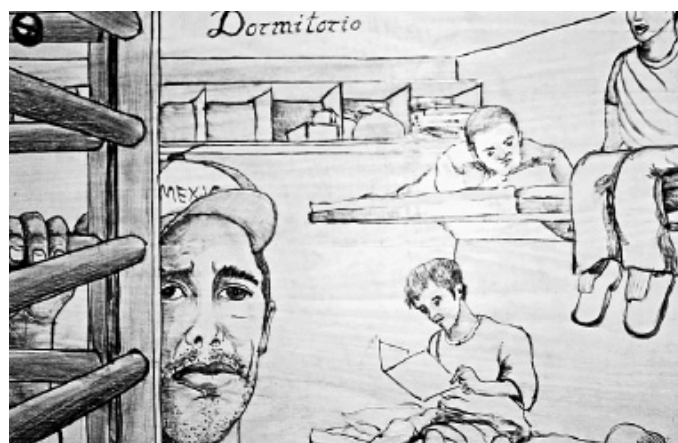
Con respecto a la actividad que realizan actualmente, quienes no están agrupadas en la organización no hablan de trabajo ya que muchas consideran aún que es una actividad ilegal –en consonancia con las representaciones sociales dominantes en nuestra sociedad– aunque la consideran una manera mejor que el tráfico o el robo “de hacer plata”, esto es, dinero que “se gana con el cuerpo”.

Quienes pertenecen a dicha organización, en cambio, afirman su condición de trabajo y viven con intensidad el pasaje de la actividad en el plano de la ilegalidad a definirse como trabajadoras sexuales. La organización a la que pertenecen promueve su defensa como derecho, produciendo procesos de subjetivación en torno a ello, cambiando radicalmente de posición en el espacio público.

Sin dudas el proceso organizativo es soporte para esta transformación, donde se produce una resignificación de sí, de su cuerpo y del cuidado, posibilitando nuevos aprendizajes. Las mujeres comienzan a sentir que pueden superarse sin renegar de lo que han hecho durante mucho tiempo y que les ha permitido “ser lo que son”, y generan cierta protección en relación con sus familias.

Las integrantes de la Comisión Directiva de AMMAR desarrollan múltiples actividades educativas vinculadas a la salud y al cuidado del cuerpo, actuando como promotoras de salud, especialmente en lo concerniente a VIH y otras enfermedades de transmisión sexual. La educación forma parte de una de las líneas de trabajo (junto a la salud, las acciones gremiales y políticas y la defensa de los derechos humanos) de la asociación.

En el transcurso del proceso organizativo identificaron carencias educativas importantes en las afiliadas, especialmente en términos de educación formal, que suponían limitaciones para desplegar la acción gremial. Principalmente las de mayor edad, escasamente leían, o no sabían hacerlo. Esta situación percibida en el intercambio entre ellas se tradujo posteriormente en información sistematizada (62% de las mismas no había completado la escuela primaria o no había comenzado nunca la secundaria).



Jorge Mora Wence. Fragmento de mural pirograbado compuesto sobre una hoja de triplay.

Ello derivó en la inquietud de crear una escuela de nivel primario en la organización, expresando de algún modo una demanda social a tal efecto, lo que se concretó en 2003 merced a un convenio con el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

El centro de nivel primario de adultos (CENPA) funciona en la sede de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA), lugar que alberga también a AMMAR. El centro está abierto a otras personas (vecinas o familiares de las afiliadas a la asociación). El rango de edad que cubre oscila entre los 14 y los 70 años, representado el límite inferior por púberes varones cuyo contacto con la educación formal es reciente y el límite superior por mujeres en actividad o que ya han cesado en la misma.

Interrogadas sobre la importancia que para ellas reviste que las afiliadas a la asociación cuenten con el nivel primario de adultos, las respuestas refieren a que la educación es una herramienta que contribuye a la difusión de sus derechos como trabajadoras, a disminuir las condiciones de riesgo en que desarrollan su trabajo a raíz del desconocimiento, y también como un factor de legitimación frente a sí mismas y sus familias.

Un acercamiento al centro permitió advertir que las variadas actividades educativas desplegadas por la asociación guardan escasa relación con los contenidos curriculares desarrollados en el CENPA, cuando podrían constituirse en un nexo o puente hacia ellos, al menos para las alumnas que a la vez son afiliadas a la organización, perdiendo además la posibilidad de enriquecerse mutuamente.

Las personas privadas de libertad que participan del Programa Universitario en la Cárcel

En la investigación desarrollada con este grupo, si bien el objeto de indagación fue la educación, el trabajo emergió de diferentes maneras, tanto en la evocación de su vida antes del ingreso a la prisión como en los relatos de un día en la cárcel y al momento de analizar sus trayectorias educativas.

Contrariamente a nuestras suposiciones, manifiestan haber trabajado antes del ingreso a la cárcel en ocupaciones que varían levemente según el sector social de procedencia: bajo o medio-bajo. Así, las actividades más comunes, en el primer caso, se refieren a "changas" en albañilería o pintura, conducción de remises (medios de transporte habilitados por la municipalidad, similares a los taxis pero cuyo costo para el pasajero es inferior a los mismos), preventista o recolección de residuos en forma independiente (crujeo); en el segundo aluden a ventas, mozo, barman, confección de artesanías, comerciante y también a cocinera profesional, previa capacitación específica recibida. En muchos casos, algunas de esas actividades se iniciaron junto a miembros de su familia.

Las trayectorias educativas de los dos grupos de entrevistados (cursantes de carreras de grado o de actividades de extensión) guardan similitudes entre sí en el tránsito por la escuela primaria, que fue cursada sin mayores dificultades y reconocida como una linda etapa. Respecto del nivel secundario, se caracteriza por la ruptura de la linealidad anterior ya que en los itinerarios educativos de ambos grupos

se advierte el distanciamiento con la educación en el período de la adolescencia, asociado a algunos hitos en las trayectorias familiares de los mismos que desembocaron en el abandono del sistema educativo.

Al interior de la cárcel el trabajo y la educación ocupan un lugar relevante ya que son los pilares del tratamiento, según lo dispuesto por la Ley 24660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. El Capítulo 7 establece que:

El trabajo constituye un derecho y un deber del interno. Es una de las bases del tratamiento y tiene positiva incidencia en su formación... no se impondrá como castigo, no será aflictivo, denigrante, infamante ni forzado, propenderá a la formación y al mejoramiento de los hábitos laborales, procurará la capacitación del interno para desempeñarse en la vida libre...

En el Capítulo 8 se reconoce a la educación como derecho: “La educación será preponderantemente formativa, procurando que el interno comprenda sus deberes y las normas que regulan la convivencia en sociedad.”

No obstante lo dispuesto por la ley, la mayor parte de las actividades laborales desarrolladas al interior de los establecimientos penitenciarios son inherentes al funcionamiento cotidiano del servicio penitenciario (cocina, casinos, limpieza, mantenimiento y obras); en menor medida se llevan a cabo otras de mayor calificación tales como: panadería, peluquería, braile, etc., asociadas a cursos de capacitación que implicaron adquisición o mejora de habilidades específicas o a un nivel educativo más alto, tal como el desempeño en la biblioteca.

Asimismo, los trabajos realizados en la cárcel están profundamente asociados a las fases del tratamiento penitenciario: conforme progresan suponen una cierta “mejora” en el tipo de tarea a desempeñar y en el estatus que otorgan. Las actividades percibidas como más humillantes, probablemente por el contacto con la basura y los desechos, generalmente son realizadas en las primeras fases del tratamiento, y otras mejor calificadas, que implican mayor contacto con el exterior (aunque se trate de limpieza) o

que abarcan a otros sectores dentro de la institución, en las fases más avanzadas.

Se destaca como relevante la enunciación de proyectos laborales a futuro, fuera de la cárcel, aunque se advierte una gran distancia entre las expectativas mencionadas y los pasos intermedios que permitirían generar las condiciones de posibilidad para que dichos proyectos se concretaran.

Algo similar ocurre con las actividades educativas, a las que los internos se incorporan según haya cupo o no, según sean procesados o condenados, sin que puedan mezclarse mujeres y varones, etc., perdiéndose muchas veces un tiempo valioso para tal fin.

Las actividades educativas realizadas en la cárcel (inicio o completamiento de la escolaridad obligatoria a través del nivel primario y medio de adultos, de educación no formal, formación profesional, etc.) son altamente valoradas, lo cual permite construir nuevas significaciones. El interés por la educación –que había quedado relegado en la adolescencia– resurge en la prisión por diversas razones: como respuesta al dispositivo del tratamiento, como estrategia de sobrevivencia y resistencia a un contexto alienante o por la necesidad de “salir” del encierro.

Sin embargo, las mismas resultan insuficientes en comparación con la demanda potencial existente, esto es, personas con necesidades educativas insatisfechas. Son frecuentes los reclamos con relación a las limitaciones en las posibilidades de incorporación a las actividades educativas, en virtud de la normativa vigente (la pertenencia a la categoría de procesados o condenados) o a aspectos organizativos tales como la existencia o no de cupo, especialmente para cursar el nivel medio de adultos.

Los cursos de capacitación laboral adquieren relevancia tanto por el carácter formativo que en sí mismos encierran como por su relación con el trabajo y su posible repercusión en la reinserción social.

La oferta de cursos abarca, entre otros, panificación y repostería, acabado en madera, pintura decorativa, vivero y parquización, instalación eléctrica, sanitaria y de gas, tejeduría en telar, peluquería, costura industrial, computación, etc., es decir que preparan para el desempeño en oficios tradicionales que son

demandados en el mercado e implican la venta de servicios personales en forma independiente. Acompaña esa formación un curso de Gestión de microemprendimientos, mismo que se brinda a otros grupos poblacionales independientemente de las necesidades que ellos porten y del contexto de referencia.

Interrogantes y reflexiones

La información hasta aquí compartida, antes que conclusiones suscita una serie de interrogantes y reflexiones con relación a las dos experiencias mencionadas.

Respecto de las trabajadoras sexuales nucleadas en AMMAR, frente a la importancia atribuida a la educación, como así también al impulso y compromiso evidenciado en la apertura y sostenimiento del centro de nivel primario de adultos, resulta insoslayable la pregunta sobre el número de afiliadas que se inscriben y las que efectivamente concurren, lo que ameritaría una indagación específica a fin de identificar a qué factores puede estar asociado.

Interesa, igualmente, retomar la escasa relación entre la educación formal y las desarrolladas por la asociación, máxime cuando las mismas refieren al trabajo que realizan, las condiciones de riesgo en las que éste se lleva a cabo y las propuestas para superar esos riesgos, y siendo éste un tema tan sensible para la conducción de AMMAR en términos de afirmación de sus derechos y constitución de ciudadanía.

Con relación a las personas privadas de libertad, cobran relevancia dos reflexiones:

Una, de carácter más general, refiere al divorcio que se advierte entre el texto de la Ley 24660 en lo referido a educación y trabajo (orientado a la comprensión e interiorización de las normas que regulan la convivencia entre los semejantes y a la adquisición de herramientas que permitan desempeñarse en la vida libre) y las prácticas habituales en la organización de estos dos aspectos clave de la vida institucional y de los sujetos.

Vinculado con lo anterior, tanto la educación como el trabajo, al ser considerados pilares básicos del tratamiento penitenciario, se convierten en una condición o requisito para avanzar en la

progresividad de la pena, siendo ésta la acepción que predomina en la institución, diluyendo la noción de derecho o aún de obligación que ambos entrañan. En contraposición, son convertidos en beneficios que otorga discrecionalmente la institución penitenciaria.

Finalmente, en cuanto a la formación profesional, surge el interrogante de lo insuficiente (aún siendo importante) que puede resultar un curso de Gestión de microemprendimientos en términos de preparación para encarar el trabajo independiente en personas cuyas trayectorias laborales han sido sinuosas e inestables, y qué otras acciones formativas sería necesario implementar. Ello cobra importancia si se tienen en cuenta las dificultades de inserción laboral que se les presentan a las personas que obtienen su libertad, derivadas de prejuicios, estigmas y ausencia de políticas específicas, y a la distancia entre los proyectos laborales a futuro y las mediaciones necesarias para que dichos proyectos se concreten.

Lecturas sugeridas

ACÍN, A. Y A. CORREA (2006-2007). "Significaciones atribuidas a la educación por los alumnos privados de libertad en el marco del Programa Universitario en la Cárcel", Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Córdoba.

BROCCA, MAGDALENA (2006). *Entre la resocialización y el control: reflexiones sobre la acción punitiva estatal*. Tesis de Licenciatura en Filosofía, Biblioteca Elma Esrabú de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

CORREA, A. (2006-2007). "Representaciones sociales y subjetividad: compromisos psicosociales en torno al trabajo". Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Córdoba.

Ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad.



Fotografía: Marianela Núñez.

Los jóvenes “callejeros” ¿Cómo contribuir a su formación para el trabajo?

Francisco Urrutia de la Torre*

Centro de Estudios Ayuuk
Jaltepec de Candayoc | Cotzocón Mixe, Oaxaca, México
francisco_urrutia@hotmail.com

ESTE TRABAJO presenta una evaluación comparativa de las estrategias de formación laboral de dos organizaciones de la sociedad civil (OSC) mexicana dedicadas a la atención de la juventud callejera. Su intención es contribuir a la orientación de las políticas educativas impulsadas por las OSC, el gobierno y las agencias de financiamiento o apoyo técnico a favor de los jóvenes que han trabajado o vivido en la calle.

El interés en llevar a cabo esta investigación provino del diseño y la puesta en práctica de propuestas educativas para formar laboralmente a jóvenes con antecedentes de vida callejera. Dicha actividad

permitió constatar que: 1) las oportunidades de educación y de trabajo que la sociedad ofrece a estos jóvenes no resuelven su grave situación de riesgo y desventaja social, sino que permiten la permanencia de las mismas a lo largo de sus vidas y de las de sus descendientes; 2) los avances pedagógicos que las organizaciones de la sociedad civil han logrado durante las últimas décadas en muy pocos casos han incluido el diseño y la puesta en marcha de estrategias efectivas para formar a sus destinatarios en lo laboral; 3) diversas OSC se han manifestado interesadas en crear, mejorar, evaluar o sistematizar sus estrategias de formación para el trabajo durante

los últimos años pero, salvo contadas excepciones, carecen del personal y de los recursos técnicos, materiales y financieros que se requieren para hacerlo; 4) el discurso político y ciertos programas de desarrollo social denotan un paulatino posicionamiento de la juventud trabajadora como sujeto de las políticas públicas en educación impulsadas por el Gobierno federal de México en las últimas tres décadas; 5) dicho Gobierno ha reconocido el aporte de las OSC para las políticas públicas mencionadas, y promovido algunos programas de apoyo técnico y financiero para contribuir al desarrollo, la evaluación y la sistematización de su quehacer formativo; 6) los gobiernos y las agencias de consultoría y financiamiento de México y Latinoamérica presentan un estado incipiente en lo que se refiere a la producción y organización de conocimiento sobre los problemas relacionados con la educación laboral de la juventud callejera, y de las rutas que pueden seguirse para solucionarlos; y 7) la investigación educativa de

la región cuenta con pocos estudios empíricos que intenten explorar, describir o explicar el fenómeno de la formación para el trabajo destinada a los jóvenes en cuestión (su contexto, sus factores asociados, su proceso, sus resultados).

En este contexto se realizó un estudio para evaluar las estrategias de educación laboral destinadas a jóvenes con antecedentes de vida en la calle e impulsadas por dos organizaciones de la sociedad civil mexicana: Hogares Providencia IAP, y el Instituto Poblano de Readaptación, AC (IPODERAC), ubicadas respectivamente en las ciudades de México, DF y Atlixco, Puebla. El estudio evaluó los resultados de las estrategias estudiadas a fin de informar a los tomadores de decisiones de las sociedades latinoamericanas para mejorar las oportunidades educativas y laborales de los jóvenes trabajadores en y/o de la calle. El Cuadro que sigue presenta una descripción de los perfiles institucionales de las organizaciones estudiadas.

Perfil institucional y educativo del IPODERAC y de Hogares Providencia

Características	IPODERAC	Hogares Providencia
Misión institucional	Ayudar a los niños abandonados y de la calle a transformarse en hombres virtuosos, capaces de construir su propio futuro, con actitud de servicio y compromiso por su comunidad, con amor por la vida, con interdependencia hacia los demás y con respeto a otras creencias.	Restituir los derechos básicos que les fueron negados a los niños de la calle y proporcionarles una adecuada nutrición, un desarrollo físico y cultural y sobre todo brindarles una oportunidad de recuperar el valor de su persona.
Metodología educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Casa: satisfacción de necesidades básicas, seguridad emocional, sentido de pertenencia, relaciones constructivas, reflexión y auto-conocimiento, responsabilidades, recreación y cultura. • Estudio: educación escolarizada, hábitos de estudio, formación técnica o media superior, relaciones y amistades. • Trabajo: desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el trabajo, participación en el sostenimiento económico de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Orientación Infantil: aceptación inicial, satisfacción de necesidades básicas, espacio de aprendizaje, decisión de regresar al hogar de origen o vivir en un hogar de la institución. • Hogares: satisfacción de necesidades básicas, sanación de experiencias anteriores, modelo de familia amorosa y co-responsable, realización de un plan de vida. • Área de Pedagogía: desarrollo de habilidades cognitivas, hábitos y vivencia de valores ético-sociales. • Capacitación para el trabajo: capacitación en una ocupación que garantice un trabajo digno dentro de la sociedad.

Perfil institucional y educativo del IPODERAC y de Hogares Providencia (continuación)

Características	IPODERAC	Hogares Providencia
Estrategias de formación laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación en el mundo del trabajo: hábitos y habilidades básicas en la educación primaria y en el trabajo de jardinería, mantenimiento de instalaciones, cultivo de hortalizas y crianza de aves. • Desarrollo de competencias genéricas: educación secundaria o media superior; trabajo formal en las unidades de negocio de la institución. • Orientación vocacional: educación media superior, técnica o tecnológica, trabajo externo, construcción y puesta en práctica de un plan de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación básica: formación en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (alfabetización, primaria y secundaria). • Capacitación para el trabajo: formación profesional en el nivel medio superior y centros de formación técnica o tecnológica. • Trabajo externo: trabajo temporal o estable, construcción y puesta en práctica de un plan de vida

Actividades

El objetivo de la investigación fue comparar el rendimiento y el progreso en la competencia laboral de los jóvenes de Hogares Providencia y el IPODERAC que pueden ser atribuidos a su participación en los programas impulsados por estas organizaciones. Se aprovecharon las escalas de conocimientos, destrezas y habilidades del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) de México, que agrupa las competencias laborales necesarias para un desempeño adecuado en muy diversas funciones productivas según los retos que presenta el mercado laboral mexicano: comunicación oral, entorno organizacional, escritura, lectura, localización de información, matemáticas, relaciones interpersonales, tecnología aplicada y toma de decisiones. Cada escala comprende cinco niveles de desempeño, con descripciones detalladas de los conocimientos, habilidades y destrezas implicados en cada uno de ellos, que van desde los comportamientos laborales sencillos y repetitivos, hasta los que requieren un alto grado de independencia, análisis y toma de decisiones.

El rendimiento y el progreso de los estudiantes luego de cinco meses de participación en los programas educativos de las instituciones se midieron con dos pruebas escritas diseñadas por el CONOCER para ello. Se evaluó: a) la diferencia entre el rendimiento

promedio de los jóvenes formados en cada institución; b) la asociación entre esta diferencia y las condiciones (de escolaridad, edad, años de vida en la institución y de uso de droga) de formación de los estudiantes; c) la diferencia entre el progreso promedio de los jóvenes de cada institución y e) la relación entre esta segunda diferencia con las condiciones en las que se los formó.

Para evaluar la significación de las diferencias entre los promedios de rendimiento y progreso de los jóvenes formados por una y otra institución se utilizó la prueba estadística “t de *student* para muestras no relacionadas”. Para valorar el progreso de los jóvenes de cada institución se aplicó la prueba “t de *student* para muestras relacionadas”. El análisis de varianza unidimensional (*ANOVA*) se usó para evaluar: a) la asociación entre las variaciones en el rendimiento de los estudiantes y su escolaridad, edad, tiempo institucional e historial de uso de drogas; y b) la asociación entre la diferencia en sus niveles de progreso y las variables anteriores.

Resultados

En la evaluación del rendimiento y el progreso de los jóvenes de Hogares Providencia y el IPODERAC, y de la asociación de estas dos variables con las condiciones en que ellos participaron en los programas educativos evaluados:

1. Se encontró, con un 90% de certeza, que los jóvenes de Hogares Providencia y del IPODERAC que participaron en el estudio lograron un progreso significativo en sus niveles de competencia laboral durante los cinco meses que transcurrieron entre las evaluaciones.
2. No se identificaron diferencias relevantes entre el rendimiento y el progreso de los estudiantes de una institución respecto a los de la otra, lo que indica que las diferencias entre las estrategias de formación de ambas instituciones resultan en niveles y avances de competencia laboral similares.
3. Se confirmó una fuerte asociación (con un nivel de confianza de 99%) entre la escolaridad de los estudiantes y sus niveles de competencia laboral. En cambio, el progreso de los adolescentes y jóvenes evaluados no presentó relaciones significativas con el grado escolar en el que estudian. La educación escolarizada se relaciona cercanamente con el nivel de competencias laborales de los jóvenes, y no con el grado de aprendizaje que alcanzaron a lo largo de los meses que duró la investigación.
4. Existe asociación (con un nivel de confianza de 90%) entre la edad de los adolescentes y jóvenes atendidos por Hogares Providencia y el IPODERAC y su nivel de competencia laboral. Las diferencias de edad explican parte de las diferencias en el rendimiento de los estudiantes, pero más fuerte que la relación entre edad y rendimiento es la asociación entre rendimiento y escolaridad.
5. No se encontró relación entre el tiempo que los jóvenes han sido atendidos por sus instituciones y su rendimiento o progreso. Tampoco se encontró asociación entre el historial de uso de drogas y el rendimiento, ni entre dicho historial y el progreso en las capacidades de los jóvenes para trabajar.

Conclusiones

El significativo progreso de los jóvenes permite constatar la relevancia de instituciones como las evaluadas, que contribuyen a mejorar los niveles de competencia laboral de uno de los grupos sociales más vulnerables de nuestra sociedad. El IPODERAC y Hogares Providencia han transformado sus modelos de atención desde la mera satisfacción de necesidades básicas hasta sus actuales propuestas, que contribuyen a mejorar las capacidades de sus destinatarios para vivir de manera autónoma y aportar su trabajo al desarrollo de la sociedad.

Llama la atención la diversidad de actores implicados en el apoyo metodológico y financiero que han requerido los proyectos institucionales y las propuestas educativas del IPODERAC y Hogares Providencia. Esta colaboración entre OSC, investigadores, Gobierno y agencias de financiamiento ha posibilitado que las instituciones estudiadas trasciendan sus carencias pedagógicas, organizativas y económicas, y construyan estrategias de educación para el trabajo pertinentes, sistemáticas y compartidas como proyecto por sus formadores y directivos.

Las necesidades de las organizaciones de la sociedad civil mexicana en no pocos casos serán elementales, y requerirán, por ejemplo, de apoyo para definir con precisión sus objetivos. Sus limitaciones, muchas veces relacionadas con su fragilidad financiera, ponen un énfasis en la necesidad de mejorar los mecanismos de financiamiento de las instituciones que atienden a la juventud callejera. En este tema, cabe destacar la innovadora y rentable configuración del IPODERAC como empresa social.

Puesto que aquí se ha encontrado una cercana asociación entre la escolaridad y el progreso en la competencia laboral de los jóvenes evaluados, puede afirmarse que los años de estudio son muy relevantes para el desarrollo de sus competencias para el trabajo. Conviene promover la permanencia escolar de los jóvenes como un criterio clave a tomar en cuenta en la planeación, el fortalecimiento, el financiamiento, la práctica y la evaluación de políticas para formar laboralmente a los jóvenes que han vivido o trabajado en la calle.

Esta relación entre escolaridad y competencia laboral pareciera dar la razón a los grupos que, como la UNICEF, abogan por abolir todo tipo de trabajo infantil, en estricto apego a la Convención de los Derechos de la Niñez. Los resultados de esta investigación, sin embargo, no bastan para probar que las actividades productivas por parte de los adolescentes y jóvenes del IPODERAC resulten en niveles de progreso o de rendimiento menores a los de los estudiantes de Hogares Providencia, cuya única ocupación es la escuela. Este estudio coincide con la postura de proteger a los menores contra la explotación económica y los trabajos que implican peligros o entorpecen la educación. No obstante, propone a las organizaciones “de segundo piso”, a las agencias internacionales y al Gobierno de México considerar que no todas las actividades de producción o servicio remunerado realizadas con moderación por adolescentes y jóvenes representan una amenaza para el aprovechamiento de la educación que ellos reciben en la escuela.

Recomendaciones para la acción

A partir de las conclusiones anteriores, pueden recomendarse como criterios para la creación, la mejora y la evaluación de propuestas de educación laboral:

- a) el diagnóstico de las necesidades formativas particulares de cada destinatario o grupo de destinatarios;
- b) la diversificación de modalidades de atención para responder a las distintas necesidades diagnosticadas;
- c) la flexibilidad para incorporar entre dichas modalidades de atención, diferentes planes y programas de educación (escolarizada, abierta, técnica, tecnológica, superior, etc.) cuando sean pertinentes;
- d) la disposición para facilitar la participación de los jóvenes en actividades laborales que respondan a sus necesidades (formativas, económicas) sin obstaculizar el óptimo aprovechamiento de su educación en la escuela;
- e) incluir programas de asistencia psicológica para aquellos jóvenes que la requieran para desarrollarse plenamente y progresar más y mejor en sus niveles de competencia laboral.

Lecturas sugeridas

AUSTIN, JAMES *et al.* (2002). *IPODERAC*. Cambridge: Harvard Business School, 2002.

<http://books.google.com.mx/books?id=TyBpop9neqK&pg=PA151&lpg=PA151&dq=Harvard+Business+IPODERAC&source=web&ots=Yvlf1A7WmV&sig=AHzkALX0eJMWtiQpmGiSDDDLmXI&hl=es> (consulta: 28 de mayo de 2008).

URRUTIA, FRANCISCO (2007). “Informe de la evaluación comparativa de las estrategias de formación para el trabajo de dos organizaciones de la sociedad civil, dedicadas a la atención de la infancia y juventud callejeras en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXXVII, núms. 1-2.

cee@cee.edu.mx

URRUTIA, FRANCISCO Y SALVADOR MARTÍNEZ (2001). “Desarrollo de una propuesta de formación para el trabajo destinada a niños y jóvenes en situación de desventaja social”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXI, núm. 1 (enero-marzo).

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27031104&iCveNum=1025>

Nota

*El autor agradece el apoyo del Centro de Estudios Educativos, A.C. (CEE) y de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús para la realización de este estudio.



Fotografía: Marianela Núñez.

Cómo se construyen a sí mismos los jóvenes

El caso particular de los que estudiaron la secundaria técnica

Graciela Messina Raimondi

Consultora independiente | Ciudad de México
messinagra@prodigy.net.mx

Por qué escribir acerca de los/las jóvenes

El presente texto habla de los jóvenes que han terminado la educación secundaria técnica en México y de cómo siguen sus vidas a partir de ese momento, en términos tanto de estudio como de trabajo e historias personales. Las trayectorias de los y las jóvenes fueron identificadas como parte del trabajo de campo de mis estudios de doctorado, que están en proceso.⁶ El texto necesita ser leído tan sólo como un ejercicio, como un intento de articular la experiencia particular de algunos jóvenes con la teoría acumulada desde la investigación. Completan la visión algunas reflexiones nacidas a la luz de entrevistas con jóvenes de ambos sexos realizadas en el marco de

otra investigación en curso sobre los centros de formación técnica estatales del estado de Michoacán, México (ICATMI) que se desarrolla bajo la coordinación de Enrique Pieck, así como las conclusiones de otras ya finalizadas. A partir de estas historias se esbozan algunos retos para la educación de personas jóvenes y adultas. Si bien los testimonios están referidos a México, muchos de ellos dan cuenta, con matices, de situaciones relativamente comunes para toda América Latina.

La juventud es sin duda un tema que simultáneamente apasiona e inquieta. Los que actualmente somos adultos hemos sido jóvenes en algún momento de nuestra vida. Sabemos cómo se siente, cómo se

vive ser joven. También contamos con la certeza de que no da lo mismo ser una mujer joven que un varón joven, que el género cuenta. Tampoco da lo mismo ser un/una joven de los países reconocidos como “desarrollados” que ser joven, y especialmente mujer que habita o ha nacido en el “tercer mundo”. Sin embargo “ser joven” hoy, hombre o mujer, tiene una cierta especificidad dramática en todos los lugares habitados, y como adultos nos queda la responsabilidad de ser testigos de lo que sucede tanto como defender sus derechos.

Los que fueron jóvenes durante las dos grandes guerras o que estuvieron en los campos de concentración, vivieron la experiencia del fin del mundo conocido, de la institucionalización del horror. Los jóvenes de ambos sexos que nacieron después que estos acontecimientos quedaron atrás, compartieron una vida donde volvía a prenderse el sueño de la revolución o de algún cambio que humanizaría el planeta. Pero, a diferencia de estas dos generaciones para los/las jóvenes de hoy se hace más presente el sentir de que la vida no les pertenece, que la vida no les es propia, sino que es determinada por las duras condiciones sociales. La política y la religión han dejado de ser concebidas como espacios de transformación o salvación. Sin duda toca a los/las jóvenes vivir una época de grandes cambios políticos, económicos y sociales. Hechos inéditos e inimaginables en el pasado que alteran las reglas básicas de la convivencia, se suceden día a día. Aún así los/las jóvenes encuentran algunos resquicios para ser sujetos y de ser con los otros.

El proceso “globalizador” ha significado para los grupos sociales más marginados, y en particular para los/las jóvenes de los sectores marginados, vivir y crecer en condiciones de desigualdad y de fragmentación crecientes. El capitalismo exige a los trabajadores tanto la capacidad para adaptarse al cambio constante como para tomar riesgos, dejando atrás la tradición y las normas vigentes. Aún más, la gente queda reducida a “hacer fragmentos de trabajo”; pensemos en los jóvenes que hacen una semana de “meseros”, a la siguiente de “volanteros” de los partidos políticos y un poco después vuelven a su tarea

de vendedores ambulantes. Pensemos también en nosotros mismos, en los intentos por transformar en un proyecto de vida nuestros fragmentos de trabajo. Autores como Richard Sennett se preguntan acerca de cómo decidimos lo que es de valor duradero en nosotros en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato, o cómo perseguir metas a largo plazo en una economía entregada al corto plazo. Un joven mexicano las responde cuando dice que el hecho de no tener para llevar nada al recreo durante la escuela primaria y secundaria no lo paró, que no lo paró nada, ni la muerte de su papá cuando tenía 10 años, ni tener que sostener a toda su familia... y siguió estudiando y trabajando.

En este mundo desigual y fragmentado, simultánea y engañosamente global, sujeto a las reglas de la “inclusión excluyente” del capital y sus intereses, las llamadas “nuevas tecnologías de la información”, que sin duda son espacios de poder de los poderosos, han permitido a una parte de los jóvenes marginados urbanos tener acceso a formas nuevas de comunicación, como los intercambios vía Internet o teléfono celular. Estas maneras virtuales de encontrarse signan la vida de parte significativa de los/las jóvenes. Aún en pueblos pequeños de México nos encontramos con ciber-cafés donde jóvenes de ambos sexos hacen viajes imaginarios y conversan con sus familiares que han migrado a Estados Unidos o con conocidos que se han hecho en la red y que quizá nunca conocerán en persona.

También en México, las migraciones de sus padres, familiares, y ellos mismos, algunas transitorias y otras más definitivas, se han vuelto más frecuentes y han alterado sus conciencias. La expresión “vivir o estar del otro lado”, como referencia a los Estados Unidos, se ha hecho cada vez más frecuente, junto con los pueblos vacíos de jóvenes, especialmente de varones, los chicos y chicas que están esperando terminar la secundaria para irse a reunir con sus padres, como sea..., y las puertas clausuradas de las casas de los que se fueron. Asimismo, los/las jóvenes de todos los niveles sociales de América Latina tienen mayor acceso y permanencia en la escuela que en el pasado, mientras el trabajo se ha constituido como



Fotografía proporcionada por Enrique Pieck.

el principal factor de diferenciación social y de obstrucción de la movilidad social (Miranda, 2007). En el marco de todos estos factores que tienden a fusionarse, son frecuentes las trayectorias laborales precarias, tránsitos de un trabajo poco calificado a otro, con bajas o nulas remuneraciones en dinero, donde están ausentes todos los derechos laborales y las formas asociativas entre pares. Ante esta situación de extrema fragilidad social, pensar acerca de los y las jóvenes resulta perentorio.

Otro motivo se presenta como igualmente rotundo: los/las jóvenes, y en particular los marginados, han dado lugar a muchos discursos; de ellos y ellas se dicen muchas cosas tanto desde el sentido común como desde las ciencias sociales. Los gobiernos y los organismos internacionales destacan una y otra vez que constituyen una población en riesgo, sometida a tasas de desempleo que duplican o más las adultas. Muchos programas gubernamentales se han sucedido en las últimas dos décadas para lograr un sueño imposible: “la inserción laboral” de los jóvenes. Al mismo tiempo, un cierto consenso se ha constituido entre los adultos más conservadores acerca de la pasividad, el desinterés y la falta de compromiso de los jóvenes. La impresión de que muchos jóvenes “no hacen nada”, “se la pasan sin hacer nada”, se acompaña con otras opiniones igualmente descalificadoras tales como “son vagos, no les gusta trabajar

ni estudiar”, “no les gusta el esfuerzo”, “no se sacrifican”, “son violentos”, “perdieron el respeto”. Algunas miradas extremas ven a los jóvenes más cerca de un delincuente que de un sujeto merecedor de una vida digna y abierta a todo tipo de posibilidades. La idea de que un centro de educación de adultos está muy cerca de “una correccional” se inscribe en esta visión catastrófica acerca de los jóvenes. ¿Para qué sirve poner en circulación estas impresiones? Sin duda para legitimar el control de los adultos hacia los/las jóvenes, el tutelaje más o menos formalizado, la dominación descarnada. Nuestra tarea, la mía, será desmontar estas imágenes, con los propios testimonios de los jóvenes.

La voz de los jóvenes

De acuerdo con Castells (1999: 29), en un mundo simultáneamente fragmentario y globalizado, “la búsqueda de la identidad, se convierte en la fuente fundamental de significado social”. Si para todos la construcción de la identidad sigue siendo apremiante, para los jóvenes parece serlo en mayor grado, justamente porque su lugar social es tan provisorio. En este marco, quiero compartir lo que escuché. Me siento responsable de que sus voces circulen, que no queden reclusas en la grabadora o en los archivos informáticos, sino que sean compartidas en lo que son.



Fotografía: Carlos Blanco.

En primer lugar, necesitamos partir del reconocimiento de que no es posible hablar de los y las jóvenes “en general”, que no constituyen un grupo homogéneo, sino que es necesario diferenciar los múltiples grupos y subgrupos, porque toda generalización oscurece la comprensión de su realidad. Una opción simple sería agruparlos según aquellos que continuaron estudiando y trabajando, los que sólo estudian, los que sólo trabajan, y los que “no estudian ni trabajan”. Sin embargo, esta clasificación que ha sido recurrentemente empleada por los organismos gubernamentales de varios países, no da cuenta de variaciones al interior de estos grupos ni de otras maneras de estar en el mundo. Optaremos por una agrupación emanada de los propios testimonios, asociada con situaciones específicas: las madres jóvenes, los recién salidos de la escuela secundaria técnica, los que siguen estudiando en el sistema educativo formal, los que estudian en un centro de formación técnica, los que estudian y trabajan “pase lo que pase”, los que ya no pertenecen al grupo etario de los jóvenes, pero son egresados de la secundaria técnica y están en el límite entre juventud y adultez.

A partir de este reconocimiento de la diversidad que conlleva ser joven, interesa destacar que los jóvenes entrevistados cuentan cómo se van construyendo como ciudadanos al participar en la escuela y en el mundo del trabajo. La participación en estos mundos es inestable, cambiante, discontinua, a veces cuesta leerla o encontrar el sentido desde el universo de los adultos; antes que juzgar esta participación como incorrecta, insuficiente, desinteresada o distante, partamos por aceptar que así es la participación de los jóvenes marginados, bajo las condiciones hostiles del contexto social, político y económico. En el mismo sentido, las trayectorias de vida de los jóvenes no sólo no son lineales ni siguen el modelo de vida de las “tres etapas” (infancia, juventud, adultez), sino que son procesos de ida y vuelta donde coexisten la precariedad, la inestabilidad y la incertidumbre.

La afirmación de que los trabajadores están “a la deriva” en el capitalismo flexible es claramente visible en los jóvenes entrevistados. En efecto, pasan de un trabajo poco calificado a otro, tienen períodos de desocupación, entran y salen de los trabajos y los estudios y están afectados en alto grado por situaciones

familiares críticas: la muerte del padre, la separación de los padres, y en ambos casos, la necesidad de apoyar o ser "el sostén" de la familia que queda, especialmente en los varones; los embarazos tempranos de las estudiantes de la secundaria o la preparatoria, son todos hechos que se presentan y alteran los cursos de vida, en particular la permanencia en la escuela y en el trabajo; el trabajo, el estudio y los factores personales necesitan ser incluidos para comprender las historias laborales, en particular las discontinuidades y los regresos. Por su parte, los argumentos para irse de un trabajo están relacionados en algunos casos con hechos poco claros, que desde nuestra lógica adulta no justifican "dejar el trabajo": promesas incumplidas de los empleadores ("nos habían prometido darnos la comida y no la dieron") o con ambientes que "no eran lo mío", dice una joven que estaba trabajando de "volantera" en el marco de las elecciones pasadas, sin aclarar en qué consisten las diferencias.

Otro punto a destacar es que los jóvenes entrevistados se presentan como protagonistas de su vida, aún los de menor edad, en torno a 17 años. En este sentido, hablan de "batallar", "salir adelante", "luchar", "hacer la lucha" y "buscarse la vida". La vida como lucha es al mismo tiempo una reivindicación del esfuerzo, de la ruptura de la programación social que los condena a quedarse en su lugar.

Los jóvenes no sólo transitan de un trabajo a otro, sino que suelen dejar atrás la especialidad que aprendieron en la educación secundaria, tanto si continuaron estudiando como si no. Así, dos jóvenes de diferentes localidades que habían estudiado en el taller de ganadería en la secundaria, cuando empiezan computación en la preparatoria desestiman la especialidad anterior y se ponen a trabajar en computación "capturando datos". Otro joven transita de carpintería en la educación secundaria a un curso de un año de mecánica en un centro público de formación técnica (ICATMI); nuevamente mecánica se presenta como una especialidad de mayor prestigio social y de mayor valor entre los pares masculinos. En el caso de los que no continuaron estudiando, dejan por ejemplo atrás carpintería para preparar tacos en un puesto o para

repartir comida a domicilio. En estas elecciones se entremezclan dos procesos: a) el bajo prestigio de algunas carreras, por ser consideradas por los/las jóvenes como "manuales" y algo vergonzantes, como el caso de carpintería; b) el alto prestigio de carreras como computación, que son vividas como una "carrera actual" y de futuro; c) el enfoque de género de los actores, que define algunas carreras en términos de los atributos masculino-femenino (mecánica es la carrera de prestigio para los varones, mientras belleza es la típica carrera femenina). En el mismo sentido, no es posible hablar de inserción laboral en estos jóvenes como un proceso de una vez y para siempre; la inserción laboral constituye, más bien, un proceso largo, complejo y contradictorio, que se vuelve a hacer una y otra vez.

Los trabajos que declaran los jóvenes que estudiaron la educación secundaria técnica son poco calificados cuando no han continuado estudiando (mesero, repartidor, ayudante de albañil, cuidadora de niños, demostradora, peluquera, capturar datos, cuidar niños en un autobús escolar, vendedor ambulante, "volantera", vendedora en tienda de la familia, pasar música o disc jockey). Además, los y las jóvenes han accedido a estos trabajos principalmente por redes informales, no cuentan con ningún tipo de contrato ni prestación, mientras los salarios recibidos son bajos o nulos y en algunos casos casi por gracia ("y si me daba algo era para mí"); las relaciones laborales son informales ("un señor me ofreció..."). Las condiciones de trabajo son de explotación, ya que gran parte de los entrevistados trabaja de lunes a sábado e incluso a domingo, con un día de descanso y en jornadas de más de ocho horas diarias. La informalización del trabajo, la inestabilidad laboral, el hecho de que los lugares de trabajo se han empezado a transformar en espacios cerrados, privatizados y totales, todas estas tendencias se hacen presentes en los jóvenes entrevistados.

Un punto a destacar es que para estos jóvenes "la educación sigue al trabajo", es decir, sus trayectorias escolares posteriores al egreso de la educación secundaria técnica se pueden leer como intentos de buscar nuevos nichos de trabajo antes que como un interés por el campo de conocimiento. Esto explica

que al entrevistar a egresados de la educación secundaria técnica que están estudiando en centros de capacitación técnica, se los encuentra en especialidades diferentes y no relacionadas. En algunos casos incluso las egresadas de la educación secundaria técnica completaron la educación media superior en otra especialidad, iniciaron la universidad en estudios administrativos o de derecho, para regresar a un centro de formación técnica para hacer un curso de especialización en belleza, con algunos cursos previos en el intermedio en nutrición u otros temas.

Para los/las jóvenes entrevistados, tanto la educación como el trabajo desempeñan un lugar central en la construcción de la identidad; sin embargo, los egresados más jóvenes y/o que afirman no estar interesados en seguir estudiando tienden a valorar en bajo grado la escuela secundaria técnica (“qué aprendí... nada”), mientras en la medida que crecen, que les gusta estudiar y/o que continúan estudiando la valoran y la diferencian de estudios de menor nivel (“para mí fue fundamental”, “aprendí muchas cosas, me enseñaron el gusto por la lectura”, “la primaria no es suficiente”).

Además, casi todos los/las jóvenes entrevistados coinciden en que “la educación sirve para trabajar” y “mejora el trabajo”. En relación con el sentido del trabajo, aparecen varias dimensiones, que incluso coexisten en un mismo entrevistado:

a) La dimensión de sobrevivencia: el trabajo se considera como “carga” inevitable, y se asocia con la necesidad y la obtención de un beneficio económico, en particular dinero. Al mismo tiempo, el trabajo permite vivir y salir adelante; así afirman: “no hay otra que trabajar de lo que sea”, “trabajo por necesidad”, “trabajo para subsistir, para poder vivir, comer, hacer todo”, “trabajo es salir adelante”, “para recibir dinero”, “lo que más me gusta es recibir dinero”. Además, se observa que asimilan mejor trabajo con “el que da más dinero”. Estas opiniones son coincidentes con las tendencias detectadas por la encuesta del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ) de 2005, según la cual la mayoría

opina que el trabajo “sirve para ganar dinero” (en torno al 80%), seguido de lejos con “para ser independiente” o “para ayudar a la familia” (un tercio de los jóvenes); la opción “para aprender” se presenta en quinto lugar e involucra a cerca de 20% de los jóvenes.

- b) La dimensión de autonomía y responsabilidad: al respecto comentan: “el trabajo es responsabilidad”, “te enseñas a responsabilizarte por ti mismo”, “la responsabilidad de ser el mejor en lo que sea”, “no le pides nada a nadie”, “para mantenerme solo”, “como apoyo a mí mismo”.
- c) La dimensión de ayuda familiar: “soy sostén de mis abuelos”, “para ayudar a mi mamá que se separó”.
- d) La dimensión de autorrealización y aprendizaje: “me siento útil”, “no lo hacía tanto por el afán de trabajar sino de aprender”.
- e) La dimensión de género en el caso sólo de las mujeres “me siento útil en otros aspectos que no sea dentro de la casa”.
- f) La dimensión del trabajo como algo que si está ausente se pierde el sentido de la vida: “el trabajo es una actividad para no decaer en el ocio, en malos hábitos; es preferible estar trabajando que no hacer nada”; “el trabajo es un pasatiempo porque a veces no tengo nada que hacer”.

Estos rasgos reafirman el papel del trabajo como referente fundamental de la identidad juvenil y como factor o lugar de inclusión social.

Finalmente, los jóvenes entrevistados presentan inserciones diferenciadas, donde se combinan la socialización hacia el trabajo con la des-socialización y se presenta la tendencia a que transiten hacia espacios de desinstitucionalización social y des-socialización con respecto al trabajo en mayor grado que los adultos. En efecto, coexisten los egresados de secundaria técnica que han seguido estudiando y trabajando con los que no estudian ni trabajan y



Fotografía: Salvador López.

se concentran en la crianza de sus hijos, tenidos a edad temprana, o se están esperando para entrar a la preparatoria o para poner un pequeño negocio propio. Para estos jóvenes, la casa es un lugar de encierro o de protección: “no salgo a ningún lado, no puedo salir, porque cuido a mi hija, vivo en la casa de mis suegros” o a alguno le ha sucedido que “no puedo salir porque ya estoy grande y si me ven me quieren pegar”. La exposición a muchas horas diarias de televisión se hace presente en algunos de estos casos. Es decir que mientras un grupo de jóvenes sigue orientado hacia el trabajo, ya sea mediante el modelo tradicional del empleo o buscando otras formas más autónomas, otros jóvenes dejan de tener el trabajo como referente, ya sea alargando la juventud (viviendo hasta una edad tardía en la casa de los padres y estudiando) o viviendo períodos de desempleo que tienden a hacerse permanentes, acompañados de la sensación de estar fuera del mundo social. Este alejamiento del mundo del trabajo pone en riesgo la condición de ciudadanos de los jóvenes.

Un aspecto clave a considerar es la construcción de futuro por parte de los jóvenes desde un presente que oscila entre la esperanza y la incertidumbre. En los más jóvenes y en los más aislados, como por

ejemplo las jóvenes que son madres en torno a los 15-16 años, se observa que viven en el día a día, que sólo se ven en el ahora. Esto también sucede en los jóvenes varones y mujeres de la misma edad que están sin trabajar o con trabajos discontinuos. Por el contrario, al pasar sólo dos años, y cuando tiene lugar una cierta estabilidad en la condición de trabajadores, aun cuando sea en diferentes ocupaciones, son capaces de verse en un futuro a 5 o 10 años, “agarrando una carrera” o “buscando un empleo fijo”, “poniendo un negocio”, “abriendo una estética”, “casada y con hijos”, “secretaria”, “cajera de Walmart”, “en el ejército, como ingeniero, como profesional”. Para varios de los y las jóvenes se hace presente el negocio propio como parte de su futuro soñado (un taller de mecánica, la estética, la dulcería, el ciber-café). Para uno de los jóvenes más resilientes, haber llegado hasta donde llegó, haber estudiado la preparatoria y el ICATMI, y estar trabajando lo pone “alegre”, al darse cuenta de la experiencia acumulada. En congruencia con lo anterior, en los y las jóvenes más “desanimados/as” se hace presente también el rasgo de “no me sé expresar”, “casi no hablo” e incluso la justificación “no me gusta hablar”, hasta llegar a rechazar la entrevista. Por el contrario, los jóvenes con más capacidad de

seguir adelante tienen gusto por hablar, se expresaron bien y generaron largos testimonios, mientras con los otros el diálogo fue más discontinuo, como “sacando las palabras con tirabuzón”.

Finalmente, los y las jóvenes entrevistados tienden a declarar que no escriben ni leen, que no les gusta leer, aun cuando existen algunas excepciones de egresadas que afirman lo contrario. Al mismo tiempo, estos jóvenes escriben su cuerpo de las formas más variadas: piercings, tatuajes, cabellos largos, cabellos rapados, peinados con gel, mechitas de colores, uñas postizas con dibujitos, cejas tatuadas y ropa llamativa, entre otros. Al mismo tiempo, los jóvenes entrevistados de ambos sexos manifiestan su interés por el medio ambiente, así como su decisión de estar fuera de la política partidaria y de constituirse cada uno de ellos en su único referente, con una posición crítica frente a la vida social.

Algunos autores afirman que los estudiantes de hoy son más activos, autodeterminados y persistentes en exigir que el trabajo, además de productivo, tenga sentido, y que los valores de autoactualización y libertad personal revisten mayor importancia en los jóvenes, produciéndose un choque con los intereses de la empresa y en general con una forma de vida organizada en torno a competir; no obstante, necesitamos preguntarnos si esta descripción acerca de las mayores potencialidades críticas de los y las jóvenes en relación con el trabajo, dan cuenta de los jóvenes marginados o solamente de jóvenes urbanos altamente escolarizados y que manejan “códigos elaborados”; ¿sucede esto con los jóvenes marginados de México y en general con los jóvenes de América Latina?, ¿son un referente para nosotros los adultos?, ¿los vemos como un colectivo del cual podemos aprender?, ¿son para nosotros un colectivo con el cual podemos compartir, al cual nos debemos en tanto son “los nuevos”, y para quienes nos toca garantizar un mundo digno, o siguen siendo puestos en posiciones subalternas?, ¿los seguimos viendo en términos de déficit y riesgo para el resto de la sociedad? Una extensa pregunta para ser contestada por el lector, en vistas de buscar caminos para relaciones más igualitarias entre los jóvenes y los adultos, las mujeres y los varones.

Los retos para la educación de personas jóvenes y adultas

1. Ante esta situación de los jóvenes egresados de la secundaria técnica, que incursionan por otros estudios buscando nuevos nichos laborales, el primer reto para la educación de personas jóvenes y adultas es crear oportunidades de aprendizaje que acompañen sus trayectorias laberínticas de vida y trabajo. Al mismo tiempo, la EPJA necesita constituirse para los jóvenes en el lugar del aprendizaje, de todos los aprendizajes posibles, sin limitarse a competencias técnicas o de formación profesional. Aun más, la EPJA necesita ser un espacio de confianza y de legitimación para los jóvenes, donde se sientan respetados por sus nuevos maestros, donde se constituyan comunidades de aprendizaje a las cuales puedan referirse. Es importante recordar que los egresados de la secundaria técnica que están estudiando actualmente en centros de formación técnica declaran que “aquí nos tratan bien, podemos preguntar dos veces, no como en la escuela”. Antes que hablar de etiquetas como enfoque de género o educación ciudadana, estamos en la posibilidad de generar espacios donde los y las jóvenes piensen sus vidas, su condición de género, el autoritarismo reinante, la privatización de lo público, la militarización creciente de la sociedad en su conjunto.
2. Retomando esta situación de que tanto los jóvenes como los adultos hacen cada vez más “fragmentos de trabajo”, otro reto fundamental para la EPJA es crear condiciones para que los y las jóvenes puedan organizar proyectos de vida y trabajo de mediano y largo plazo, donde aprender y enseñar con los otros se constituya como eje articulador, aun cuando estén transitando por trabajos cambiantes y poco calificados.
3. Si bien algunos jóvenes son capaces de seguir adelante “pase lo que pase”, logrando romper los destinos sociales esperados, la mayoría tiende a reproducir el techo que impone la clase social y la escolaridad de

sus padres. En este marco, una tarea para la EPJA es generar espacios reflexivos entre pares para que los y las jóvenes marginados se animen a pensar y organizar sus vidas sin limitarse en forma anticipada y afirmar que no pueden ir más lejos que a lo que llegaron sus propios familiares significativos.

4. En este momento en que tanto las condiciones del contexto como la lógica de las universidades, restringen el acceso de los jóvenes a la educación superior, la EPJA necesita constituirse como un destino no sólo posible sino deseable, como un lugar que no es el consuelo ante la no entrada a la universidad.
5. Otro reto para la EPJA es lograr que los y las jóvenes salgan de situaciones de aislamiento social, especialmente las jóvenes embarazadas o madres tempranas o los jóvenes varones que “no estudian ni trabajan” y permanecen largas horas del día encerrados en sus casas, como una manera de mantenerse al margen de la violencia reinante. En relación con este punto es importante recordar que mientras estuvieron en la escuela, los jóvenes tenían una cierta protección o contención social, que perdieron al irse.
6. En estrecha relación con el anterior, otro reto es establecer nexos entre los jóvenes y los adultos, mediante estrategias de trabajo e investigación colaborativas a nivel comunitario. De este modo, los jóvenes podrían acceder al patrimonio acumulado en el grupo y los adultos sentir que tienen algo para dar.
7. Finalmente, una tarea para la EPJA es resignificar los lugares que habitan los jóvenes, que la cancha baldía tomada por las bandas donde se vende droga se resignifique como un lugar de encuentro, intercambio y aprendizaje. Programas gestionados por los propios jóvenes de ambos sexos podrían constituirse como una estrategia de producción de espacios alternos.

Estos retos están lejos de organizarse como una secuencia de acciones, sino que son puntos discontinuos

y simultáneos de una carta de navegación que se recrea, igual que los y las jóvenes, en el día a día.

Lecturas sugeridas

CASTELLS, MANUEL (1999). “La transformación del trabajo y el empleo: trabajadores en red, desempleados y trabajadores en tiempo flexible” (Capítulo 4), en *La era de la información. La sociedad Red*, vol I, México: Siglo XXI.

DUBET, FRANCOIS Y DANILO MARTUCCELLI (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Editorial Losada.

LARROSA, JORGE (2007). Conferencia “La experiencia y sus lenguajes”.
www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/po-nencia_larrosa.pdf (consulta: marzo de 2007).

MACHADO PAIS, JOSÉ (2007). *Chollos, chapuzas, changas*. Barcelona y México: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.

MIRANDA, ANA (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad, empleo*. Buenos Aires: Fundación Octubre.

PÉREZ ISLAS, JOSÉ ANTONIO (2008). “Entre la incertidumbre y el riesgo: ser o no ser, esa es la cuestión...juvenil”, en Hahn Bendit y Ana Miranda (comp.), *Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo. (Puede consultarse en línea).

SENNETT, RICHARD (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Nota

* Graciela Messina, “Una mirada a la educación técnica desde los jóvenes egresados”, DIE/CINVESTAV, estudio cualitativo en etapa de campo, 26 entrevistas realizadas en el DF y Morelia, 2009.



Fotografía proporcionada por Enrique Pieck.

La formación para el trabajo en la secundaria rural

Las tele-secundarias vinculadas con la comunidad, México

Enrique Pieck Gochicoa

Universidad Iberoamericana | Ciudad de México
enrique.pieck@uia.mx

EL PROPÓSITO de este ensayo es presentar un conjunto de reflexiones sobre una experiencia educativa innovadora en el nivel de la educación media básica en México: las tele-secundarias vinculadas con la comunidad (TVC). El análisis se sustenta en el desarrollo de diferentes esfuerzos de investigación que han tenido como foco a esta experiencia y que en el curso de los últimos años han permitido aproximarnos al significado y la función que cumple el componente de formación para el trabajo dentro de este modelo educativo. En estas líneas se describen los componentes fundacionales del modelo, se analizan algunas de sus implicaciones más importantes y se reflexiona en torno de las posibilidades de sustentabilidad de la experiencia. Esta última

dimensión es importante ya que constituye una de las apuestas centrales de cualquier experiencia educativa innovadora: su permanencia en el tiempo y en el espacio, su capacidad de consolidarse, expandirse y contar con los medios que le permitan seguir existiendo a pesar de lo adverso de las condiciones sociales y económicas.

Introducción: el modelo educativo de las TVC

El sistema educativo enfrenta desafíos importantes cuando busca satisfacer las necesidades educativas y de formación para el trabajo de los jóvenes que viven en condiciones de exclusión y pobreza. La experiencia de las TVC, que nace en 1982, es un ejemplo

de una práctica educativa que se desarrolla en contextos vulnerables. Las TVC, que ofrecen formación para el trabajo como parte de sus currículos, están orientadas a brindar una educación relevante para el perfil e intereses de los estudiantes de estos contextos. La apuesta de este tipo de programas se legitima al configurarse como una propuesta educativa que responde a: i) la insuficiencia de programas en este nivel en el contexto rural; ii) la deserción de los estudiantes después de este nivel; iii) la necesidad de arraigar a los jóvenes en sus comunidades, evitando con ello la migración; iv) la necesidad de desarrollar opciones productivas locales.

Destaca en el modelo la presencia del trabajo en el currículo, que se manifiesta a partir de la incorporación de los estudiantes a diferentes talleres productivos (panadería, hortalizas, herrería, conservas, hongos, artesanía). Esta estructura permite que el trabajo sea parte de la escuela, superando la separación tradicional entre educación y trabajo.

El modelo educativo de las TVC se desarrolla en 14 escuelas adscritas a la telesecundaria, un programa gubernamental flexible de alcance federal concebido para zonas rurales aisladas. Consecuentemente, las TVC están sujetas a las reglas de la telesecundaria, sin embargo se diferencian por la búsqueda y puesta en marcha de un modelo innovador, creado a nivel local en la Sierra Norte de Puebla. El modelo está compuesto por cinco componentes fundamentales: a) la alternancia educación-producción, que relaciona los contenidos teóricos con las prácticas que desarrollan los estudiantes en los talleres productivos; b) los talleres de investigación, espacios de reflexión y práctica que vinculan los contenidos del nivel con los asuntos locales y regionales; c) la recuperación y complementación de saberes, que recupera los conocimientos tradicionales de la comunidad; d) la expresión-comunicación, que promueve el lenguaje total: oral, corporal, dramático, artístico; y e) la vida en la comunidad educativa, que forma al estudiante como sujeto social a partir de vivir la escuela como un espacio de convivencia.

Estos cinco componentes se integran en una totalidad innovadora que marca un contraste con la educación tradicional, tanto en términos curriculares como pedagógicos. Este contraste se hace evidente en la presencia del trabajo en los talleres productivos, que es parte esencial del proceso educativo, así como en un saber que se construye apoyado por talleres de investigación, y en la conformación de un centro educativo que se concibe como una comunidad de aprendizaje. En síntesis, la experiencia de las TVC se manifiesta como una alteración de sentido de la educación tradicional, gestada desde la propia práctica y no como algo implantado, aplicado o replicado desde otro lugar.

El contexto social de la experiencia

Varios factores distinguen el contexto social e institucional de la experiencia. De principio, los talleres se desarrollan en un contexto rural relativamente aislado, la Sierra de Puebla, una zona que se define por ser una de las más pobres de México, con difícil acceso, condiciones precarias para el desarrollo de la agricultura, fuerte migración, bajos niveles económicos, etc. Sin embargo, no es gratuito que las escuelas se ubiquen en estos contextos; por el contrario, es parte de su apuesta brindar una educación de calidad en zonas marginadas.

Asimismo, si los talleres productivos constituyen ya una innovación dentro de las TVC, éstas son, a su vez, una innovación dentro de una innovación más amplia, las telesecundarias, una de las modalidades de la educación media básica en México, de alcance nacional, creada como una alternativa a la educación secundaria regular, y pensada para zonas rurales aisladas. En este sentido, las TVC, si bien adoptan las reglas de funcionamiento de las telesecundarias en su conjunto, radicalizan la propuesta en términos de la constitución de una comunidad educativa abierta al contexto sociocultural tanto como orientada hacia el desarrollo de la capacidad reflexiva de sus miembros.

Es importante destacar también que la experiencia de las TVC se presenta en su conjunto como



Fotografía proporcionada por Enrique Pieck.

una experiencia gestada desde la propia práctica y no como algo implantado desde otro lugar, como ha pasado con gran parte de las innovaciones, que se han transferido de un país a otro, o de una región o estado a otro. Las TVC son una experiencia innovadora en movimiento, orientada por una permanente búsqueda y acompañada por la formación permanente de las y los maestros; asimismo busca brindar una educación de calidad para los jóvenes del medio rural y constituirse en un espacio educativo que se proyecte hacia el nivel comunitario.

Finalmente, las TVC se presentan como un tipo de innovación múltiple que permite continuar estudios, formarse para el trabajo, adquirir un conjunto de valores sociales y comunitarios, vincularse con la comunidad, desarrollar habilidades y conocimientos para el posible desarrollo de un micro-emprendimiento. En este marco, el sentido y la función de los talleres son muy diversos y permiten hablar de diferentes potencialidades del componente de formación para el trabajo: transitan desde presentar y debatir conocimientos técnicos propios del oficio hasta la formación en competencias laborales de mayor espectro. El taller, más que como un fin en sí mismo, se concibe como un medio o recurso para el desarrollo de diferentes destrezas y actitudes; en consecuencia, no busca formar carpinteros, herreros, agricultores o

panaderos, sino que a través del contacto y práctica que tienen los/las estudiantes con los elementos básicos del oficio, se busca el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias sociales, afectivas y laborales. A su vez, los talleres promueven la experimentación y estimulan la creatividad; se supera la idea de formar sólo en oficios, propio de las visiones técnicas restringidas, y se da paso a una función amplia del componente del trabajo dentro del modelo educativo.

Los talleres se constituyen en espacios de una socialización diferente, tanto entre los propios estudiantes como en la relación entre estudiantes y maestros. Esta última se define más como de diálogo y camaradería, donde el acercamiento de los estudiantes a los maestros es más cercano y permite el surgimiento de temas que rebasan el ámbito escolar.

Algunos elementos importantes a destacar del modelo educativo

Hay algunos elementos o ámbitos del modelo educativo de las TVC, y de la forma en que éste se implementa, que merecen especial atención. Un *primer ámbito* remite a los docentes y a la alta valoración que tienen los alumnos sobre ellos y ellas. Esto es resultado de la relación pedagógica horizontal que se privilegia en el modelo y que se explicita en términos

fundamentalmente pedagógicos (“explican bien”). Una ventaja importante en la relación pedagógica es que los docentes de las TVC residen y son oriundos de la misma zona en que se ubican las escuelas, lo que brinda varias ventajas, entre ellas, la identificación con la problemática e intereses locales, el acceso a una educación “inculturada” e “intercultural”, que puede ir rompiendo con la estandarización de la educación privilegiando la adecuación de contenidos, y el manejo de un código de comunicación y de relación compartidos con la población estudiantil que asiste a las escuelas. Esto contrasta con lo que se ha percibido en otras escuelas con talleres agropecuarios donde se pierde el rescate de la cultura campesina.

A lo anterior se añade que los maestros fueron formados en el modelo educativo cuando cursaron su preparatoria y licenciatura, por lo que hay una identificación y compromiso que no se hace presente fácilmente en el caso de docentes que no tengan familiaridad con la experiencia. Esto último permite hablar, no de un grupo de maestros aislados, operando a título individual, sino de un colectivo docente que comparte proyectos, historias y expectativas. A ello se añade que la mayoría de los maestros cursaron los diferentes talleres cuando eran estudiantes, lo que les apoya para contar con las competencias necesarias para la facilitación de estos espacios en los diferentes planteles. Esto último ayuda a la disseminación de este tipo de conocimientos en las diferentes regiones por las cuales van transitando los maestros en su práctica docente.

Otro aspecto importante es el interés que muestran los maestros por la adquisición de saberes asociados a los talleres productivos; es decir, los/las maestros/as manifiestan el deseo de conocer más sobre el taller que van a poner en marcha, como una búsqueda común entre todos ellos, lo que ciertamente se constituye en un factor que los unifica. En esta dinámica se genera un proceso de consulta de diferentes fuentes, relaciones, preguntas entre los mismos maestros, entre miembros de la comunidad, etc. Sobre esta situación es relevante hacer mención de que el maestro en las TVC cuestiona con su práctica el papel tradicional asignado al maestro en que éste cree que “lo sabe

todo”. En las TVC la actividad como docente implica enfrentarse a la situación de no saberlo todo y disponerse a aprender, compartir y apoyarse en los otros, desde los campesinos y artesanos de la comunidad hasta los propios estudiantes y sus familias.

Se hace presente una valoración del compromiso entre los docentes por estar en estos espacios. La vivencia del modelo (desde la preparatoria y licenciatura en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural) claramente ha dejado huellas importantes que se traducen en la convicción de la necesidad de mantener propuestas educativas en contextos de agricultura de pobreza. Igualmente, se valora la actitud de los maestros ante la propia práctica pedagógica, una actitud no conformista, propositiva y abierta al cambio.

Las exigencias del modelo educativo llevan a tomar constantemente como referencia el contexto sociocultural. En este sentido, se observa que los docentes lo reflejan en sus planes de trabajo, así como saben dar cuenta de la situación de los alumnos, de las familias y de la comunidad. Ello les permite estar en permanente confrontación con la realidad, evitar la caída en un conformismo y brindar respuestas específicas. Finalmente, se percibe una gran apertura por parte de los docentes y directivos para confrontar la experiencia, una apertura para recibir observaciones y críticas que permitan corregir el rumbo y mejorar las prácticas.

Un *segundo ámbito de relevancia* es la alternancia educación-producción, como eje del componente de formación para el trabajo, que constituye uno de los elementos centrales del modelo. Implica una correspondencia entre la teoría y la práctica y el establecimiento de relaciones múltiples entre ellas; ello permite que los talleres cumplan una función adicional dentro del modelo, que consiste en romper con la concepción de que las esferas de la educación y el trabajo están aisladas. Lo que se busca en las TVC es una articulación permanente entre los contenidos generales y las actividades prácticas de los talleres, articulación que idealmente se mueve en dos sentidos: de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría. A propósito de este tema, un elemento particularmente ventajoso de los talleres es la posibilidad

de rotación que está disponible para los estudiantes. Esto marca un contraste con las secundarias técnicas donde el estudiante escoge (o se le asigna) una actividad tecnológica y tiene que permanecer en ella durante los tres años de la secundaria. En las TVC el estudiante tiene la posibilidad de participar en cada uno de los talleres durante sus estudios.

Una *tercera consideración* gira en torno a los valores de responsabilidad, organización, etc., que se desarrollan como resultado de la participación de los estudiantes en las plenarias, en los talleres, en los trabajos de equipo, etc. Particularmente, el involucramiento de los estudiantes en los talleres desarrolla un conjunto de valores y constituye una estrategia de formación para el trabajo (cultura laboral). Ello contrasta con el poco aprovechamiento que hacen las secundarias técnicas de estos espacios al no generar estrategias que promuevan que los estudiantes sean quienes se responsabilicen de diferentes etapas del proceso productivo.

Los docentes están conscientes de las posibilidades y utilidades de los talleres dentro del modelo, particularmente de que constituyen un instrumento o un vehículo para la generación de múltiples conocimientos a partir de la experiencia. Asimismo, se ha consolidado la idea de que la práctica de los talleres sirve “por lo menos” para lograr ciertos conocimientos y habilidades y así no entrar en cero al mundo del trabajo, con la posibilidad incluso de convertirse en algún momento en fuente de autoempleo, como ya ha ocurrido en algunos casos, si bien los menos. En este sentido, resulta interesante que los estudiantes comentan haber puesto en práctica, por lo menos en el nivel doméstico, los conocimientos que han adquirido en los talleres (panadería, conservas, hortalizas). Sin embargo, la experiencia del taller puede implicar algo más que una “aplicación” local de saberes prácticos de carácter técnico. En un nivel de mayor desarrollo, la experiencia de los talleres productivos se constituye como la posibilidad de un espacio colectivo donde se potencia tanto el trabajo colaborativo como la reflexión sobre la propia historia, la memoria social y los sistemas culturales, involucrando a la escuela, la comunidad, el país y el mundo.

Un *cuarto elemento* a destacar es la existencia dentro del modelo educativo de las TVC de una serie de “plus no académicos”, parte del currículum oculto del modelo. Se trata de habilidades vinculadas con la expresión oral y física, la importancia de perder el miedo, la adquisición de confianza, autoestima, etc., que son resultado de la relación pedagógica que tipifica al modelo, y de la participación en actividades como lo son las plenarias grupales, el taller de expresión corporal, el trabajo en equipo, etc.

Por último, los maestros que trabajan en las TVC se han constituido como un colectivo docente crítico, comprometido con el contexto, dispuesto a aprender, compartir y enseñar entre sí y con otros educadores y miembros de la comunidad, en particular abierto a todo tipo de formación y a nuevas formas de expresión en el plano político y social. Asimismo, resulta interesante constatar cómo el modelo educativo se ha ido ganando la aceptación y el reconocimiento de los padres de familia, quienes de diferentes maneras participan en diversos asuntos de la escuela (el caso de la participación en la construcción de un aula para la sala de computación). Esto ha sido resultado del interés que se ha dado a involucrar a los padres de familia en el conocimiento del modelo, en los proyectos escolares y en los procesos de formación de sus hijos.

Sobre la sustentabilidad: algunas lecciones

Ahora bien, ¿en qué medida cabe hablar de auto-sustentabilidad en la experiencia de las TVC? Diversas investigaciones realizadas sobre este programa han señalado algunas limitaciones que afectan la sustentabilidad, tales como: la improvisación de los maestros, la falta de recursos, el cuestionamiento de los padres a las áreas productivas, la poca preparación de los docentes en los diferentes giros de los talleres y el bajo perfil de egreso de los estudiantes en materia de formación para el trabajo. Sin embargo, creemos que estas limitaciones no sólo son secundarias respecto de los logros, sino que se presentan justamente por la magnitud del desafío que enfrentan las TVC.

De acuerdo con el estudio realizado sobre este programa entre 2005 y 2007, se observan situaciones que debilitan la experiencia; sin embargo, al mismo tiempo se hacen presentes procesos organizativos y de producción de conocimiento que la fortalecen. He aquí reseñados algunos factores que son simultáneamente limitantes y facilitadores de la experiencia, tales como:

- La rotación de maestros al interior de las TVC, así como hacia otros programas, debilita la experiencia, ya que se pierde el saber acumulado en el ámbito de las especialidades tecnológicas. Sin embargo, al conformarse como un colectivo que se ha ido consolidando a lo largo de los años, los docentes están dispuestos a aprender acerca de los talleres productivos al observarlos y sistematizarlos.
- Los maestros declaran que una dificultad central es la fragilidad de los talleres, ya que las nuevas prácticas se diluyen por su rotación de una escuela a otra; incluso se olvida su valor como aprendizaje para la vida y es necesario “empezar de nuevo”. Sin embargo, la incursión de los maestros por nuevas especialidades radica en que se promueve la disposición flexible hacia el trabajo, tanto entre el cuerpo docente como entre los propios estudiantes.
- Las necesidades materiales insatisfechas de los talleres es otro factor limitante, ya que su operación no está contemplada en el presupuesto federal asignado; esta situación lleva a la búsqueda de otros fondos que garanticen el desarrollo de este componente, así como la calidad de la formación.
- Los procesos sociales y económicos son más fuertes que la escuela, ya que si bien se apuesta al arraigo de los jóvenes en sus comunidades, las TVC son impotentes para el logro de esta meta, de frente a un proceso de migración vertiginoso con connotaciones tanto culturales como económicas.
- El proyecto de las TVC está siendo llevado a cabo por un cuerpo docente cuya formación inicial ha seguido el mismo modelo pedagógico. Esta

formación permite a los maestros identificarse y comprometerse con la experiencia. No obstante, esta situación puede ser considerada también como un elemento de debilidad, ya que al programa también se incorporan maestros formados en otros espacios educativos, por lo que no están familiarizados con la formación para el trabajo y otras dimensiones propias del modelo, lo que limita su involucramiento y compromiso con las TVC.

- La dependencia que tienen las TVC de un líder organizador quien ha actuado como supervisor de la experiencia desde sus inicios. Si bien este hecho pudiera ser una limitante, la duración de la experiencia, aunada a una estructura sólida, un proceso de formación docente continuo e intenso en el propio trabajo, y el compromiso por parte de los maestros, permiten considerar que aún sin líder la experiencia pudiera seguir su curso.

De frente a estos factores, es posible destacar algunos elementos que permiten hablar de la auto-sustentabilidad de la experiencia. Entre ellos, un factor importante es su ubicación particular dentro del programa federal de las telesecundarias. Es decir, con el tiempo, y como resultado de la actividad y vínculos del líder de la experiencia, las TVC han funcionado por 25 años como un programa adscrito a las telesecundarias, pero “sin operar como las telesecundarias”. Así, se ha permitido dentro de la estructura de un programa federal, la existencia y coexistencia de un modelo diferente. Ello, con el tiempo, ha permitido desarrollar raíces dentro de la estructura oficial, lo que permite ser optimista respecto de la continuidad y sustentabilidad de la experiencia, así como de sus posibilidades en lo que se refiere a la expansión que pudiera tener el modelo en otras regiones donde opera la telesecundaria.

Éste constituye un factor de relevancia y motivo de aprendizajes futuros; es decir, las ventajas de desarrollar una innovación educativa dentro de la propia estructura del sistema educativo oficial. A su vez, es significativo cómo la experiencia ha ido renovándose e innovándose desde la práctica misma, desde

las lecciones aprendidas. Asimismo, hay indicadores de participación de estudiantes, padres y la comunidad, lo que habla de las bases que ha ido construyendo el proyecto en los diferentes entornos comunitarios donde operan las escuelas.

Finalmente, un aspecto central que aporta sustentabilidad, es que el trabajo se constituye como un eje transversal de la experiencia y no como algo aparte del modelo, permitiendo su articulación con las otras dimensiones innovadoras del programa. En este tema, un punto a destacar es que los docentes atribuyen múltiples sentidos al componente del trabajo, así como los talleres cumplen en la práctica diferentes funciones para los estudiantes. De esta manera, los talleres permiten formar en diversas competencias técnicas, laborales y emocionales, contribuyen a una mejor inserción en el mundo del trabajo, abren vías para el posible desarrollo de micro-emprendimientos, permiten el aprovechamiento de los recursos locales, generan vínculos comunitarios, y constituyen un espacio para el desarrollo de valores y actitudes (liderazgo, trabajo en equipo).

Estas diferentes concepciones de la formación para el trabajo son lo contrario a un esquema autoritario donde se cuenta con un modelo de formación que busca homogeneizar. En las TVC, la propia experiencia permite la reinención y la apropiación por parte de maestros y estudiantes, así como la posibilidad de que surjan nuevos sentidos desde una práctica abierta al cambio y a la diversidad. De esta forma, no son los recursos ni la regularización normativa lo que garantiza la sustentabilidad, sino la formación misma. Es decir, la calidad de la formación y la consecuente satisfacción de estudiantes, maestros y padres de familia se constituyen como un pivote estructural clave para la sustentabilidad; a su vez, ésta sólo es posible por la existencia del colectivo docente. En este sentido, el fundamento de la innovación se encuentra en la experiencia de los diferentes sujetos, antes que en las estructuras institucionales. Aún más, la experiencia no se ha vuelto un fetiche ni ha devenido en formas autoritarias que buscan su legitimación, sino que se conserva como una memoria viva y abierta a nuevas transformaciones.

Lecturas sugeridas

- GÓMEZ, V.M., *et al.* (1993). "El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, segunda época, vol. 1, núm. 3 (enero-abril).
- PIECK, E. (2004). "La secundaria técnica como opción: su contribución a la formación para el trabajo en los sectores de pobreza", *Documentos de investigación*, núm. 2, México: INIDE-UIA.
www.uia.mx/web/files/inide2.pdf
- ROSAS, L. (1985). "El modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales. Una experiencia de investigación-acción", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, núm. 4.
- SANDOVAL, E. (1994). "La zona nebulosa de la educación básica: la secundaria", *Huaxyacac*, año 1, núm. 3 (mayo-agosto).
- SANDOVAL, E. (2000). *La trama de la educación secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN/Plaza y Valdés.
- SANTOS, A. (1996). "Problemas y retos de la enseñanza secundaria", *Huaxyacac*, año 4, núm. 8 (enero-abril).
- WOLF, L Y DE MOURA CASTRO (2000). *Secondary Education in Latin America and the Caribbean. The Challenge of Growth and Reform*, BID Technical Papers Series. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

¿Quién sería lo bastante insensato para morir sin haber dado al menos la vuelta a su cárcel?

Marguerite Yourcenar,
escritora francesa, 1903-1987.



Fotografía: Marianela Núñez.

El Concurso “Así se hace” Un camino de aprendizajes compartidos

Iliana Pereyra Sarti

Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM) | Montevideo, Uruguay
educa@adinet.com.uy

QUIERO COMPARTIR con ustedes algunas experiencias y aprendizajes a partir de mi participación como integrante del Grupo de Trabajo Latinoamericano Educación, Género y Economía de la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe, REPEM.

Voy centrar mi aporte principalmente en los procesos de las y los integrantes de instituciones que desarrollan programas de educación de personas jóvenes y adultas, especialmente mujeres (lideresas y educadoras populares) que han participado en el Concurso Latinoamericano “Emprendimientos Económicos Liderados por Mujeres”.

Analizando el camino recorrido hemos identificado dos grandes aprendizajes, que son simultáneos

e integrados, y que significan cambios en el pensamiento, la voluntad, el compromiso y la acción de quienes estamos involucrados/a: el primero consiste en la necesidad de avanzar en el conocimiento sobre la estrategia de acción que hemos elegido para enfrentar los problemas complejos de la sociedad y tomar conciencia de su potencial para el cambio social. El segundo se refiere a saber cómo actuar junto a otros/as (personas e instituciones), para ir creando las condiciones para lograr una incidencia política que se traduzca en asignación de presupuestos y elaboración de nuevos programas y leyes, es decir, en nuevas políticas públicas efectivas.

Esto es, nos interesa mejorar nuestra capacidad de incidencia *en* el cambio, entendida ésta como un:

...conjunto de estrategias, habilidades y herramientas dirigidas a influir en los procesos de toma de decisión en el ámbito de lo público, social y estatal (político institucional), y ello con el fin de eliminar las desigualdades entre mujeres y hombres, así como las diversas formas de opresión y exclusión, y lograr el respeto por la diversidad y la diferencia, contribuyendo de esta manera a un cambio cultural, social y político en la perspectiva de la ciudadanía...*

Cómo surgió el Concurso

Desde la REPEM hemos considerado estratégico el potencial que tienen las experiencias de auto-empleo (emprendimientos, grupos asociativos, cooperativas, asociaciones, micro-empresas, etc.), como instrumentos que facilitan el camino de las mujeres al ejercicio de sus derechos económicos, sociales, culturales y políticos, en fin, su ciudadanía.

Nos referimos a experiencias colectivas, participativas y distributivas de los resultados económicos y sociales, especialmente aquéllas lideradas por mujeres, en las que el centro y el fin son las personas, no la acumulación de capital, y representan espacios que facilitan la auto-determinación y el empoderamiento de quienes participan en ellas.

En estas experiencias el aprendizaje permanente aparece como un eje medular del proceso de sus lideresas, siendo a la vez la base para generar condiciones de auto-sustentabilidad social, económica y política de las experiencias. Esta concepción fue la que alimentó nuestra acción en un contexto que podríamos definir en los siguientes términos:

- a) A fines de los años 70, y especialmente en las últimas décadas, muchos miles de mujeres latinoamericanas de sectores populares sin acceso al trabajo asalariado se integraron a experiencias de auto-empleo para la generación de ingresos económicos.
- b) En algunos casos estas mujeres buscaron el acompañamiento de las instituciones que congrega la Red, y en otros nosotras promovimos procesos de ese tipo.

- c) Sin embargo, ha sido y continúa siendo escasa la formación de los equipos que conforman las instituciones de apoyo que trabajan con estos grupos, entre otras razones porque no existen alternativas de formación universitaria que combinen en el currículo el eje económico, el educativo y el de género.
- d) Sumado a lo anterior, la mayoría de las experiencias y sus lideresas han estado y aún permanecen en muchos países en el anonimato, en la invisibilidad, en el desconocimiento y hasta en el desprestigio desde la óptica de las políticas gubernamentales.
- e) En estas condiciones, muchos de estos grupos se disuelven, las mujeres desertan y se pierde para muchas este potencial. Sin embargo, otros se desarrollan manteniendo un ingreso económico, la oportunidad de desarrollo del potencial personal y social, y se colocan en el espacio público.

Respondiendo a esta problemática, desde hace 15 años, en el marco de la REPEM, varias organizaciones socias de la red de México, República Dominicana, Colombia, Brasil, Bolivia, Perú, Ecuador, Venezuela, Chile y Uruguay, y ahora Costa Rica, Guatemala, El Salvador y Argentina, nos conformamos en un grupo en torno a interrogantes como éstas:

- ¿Cómo formarnos para responder en forma calificada a las demandas de las mujeres y a los objetivos institucionales?
- ¿Cuáles cambios deberían darse, en quiénes, con quiénes y en qué niveles para crear mejores condiciones para el desarrollo de las mujeres, de sus grupos y de sus experiencias?
- ¿Cuáles instrumentos de política existentes facilitan los cambios? ¿Cómo incidimos en los cambios en las políticas, con qué argumentos? ¿Cuáles criterios para la creación de programas, leyes, planes?



Fotografía proporcionada por Enrique Pieck.

El Concurso como instrumento para el aprendizaje

En 1996, luego de elaborar bases curriculares, estudios y publicaciones, ideamos la realización del Concurso "Emprendimientos Económicos Exitosos Liderados por Mujeres", precisamente para responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles experiencias de emprendimientos son modelos a seguir y por qué?
- ¿Cuáles se han logrado mantener en el tiempo, cuáles son sus fortalezas y cuáles sus factores de éxito?

En un principio la idea del Concurso consistió en convocar y premiar a las mujeres y a los emprendimientos que demostraran un mayor avance en la autonomía económica, el desarrollo personal y social y la participación pública, variables que definimos como estratégicas porque denotaban cambios en las relaciones inequitativas de género.

Los premios fueron elegidos como aportes al desarrollo de las experiencias. Por ejemplo, un viaje al exterior del país, el encuentro entre las ganadoras, la sistematización de cada experiencia y la publicación en un libro llamado *Así se hace*.

La ceremonia de premiación fue entendida como una oportunidad para la difusión pública a través de los medios de comunicación, como una forma de prestigiar y a la vez sensibilizar. Por ello se realiza en centros de alto prestigio como universidades, parlamentos, ministerios o sedes de gobiernos municipales.

Hasta el momento se han realizado seis ediciones del Concurso. Se han superado las 1500 experiencias latinoamericanas, totalizando alrededor de 20 mil mujeres. Las seis emisiones del libro *Así se hace*, que constituye uno de los premios, recogen las 40 experiencias ganadoras, que son aquellas que demuestran mayores logros y que tienen las condiciones para su desarrollo.

¿Qué fuimos aprendiendo y cómo?

Conocer y visibilizar las experiencias en el espacio público

A partir del primer concurso fuimos descubriendo que era una herramienta útil no sólo para conocer las experiencias, sino para hacerlas visibles y facilitar su reconocimiento, a la vez que detonaba procesos muy ricos de debate en el jurado, es decir que la discusión, el intercambio y el logro de acuerdos en el jurado que propiciaba cada concurso facilitaba el conocimiento directo de las lideresas y de sus emprendimientos.

Sin embargo, las participantes debían superar varios obstáculos para acceder al concurso; en primer lugar, según el testimonio de casi todas, "debían sentirse exitosas" para disponerse a concursar. En este sentido las organizaciones de apoyo juegan un papel fundamental para romper esa barrera y para motivarlas.

Un segundo obstáculo que deben superar es completar la ficha, condición para la presentación al concurso. Ésta les exige una exhaustiva recolección

de información que muchas veces no tienen y menos aún organizada.

El Concurso como un instrumento polivalente

A partir del segundo y tercer Concurso nos dimos cuenta de que era un instrumento realmente polivalente, en la medida en que permite la visibilización de las emprendedoras y de sus emprendimientos, constituye una oportunidad de formación para ellas y también porque resulta útil para la generación de vínculos y relaciones entre instituciones.

Fuimos descubriendo, como afirma A. Villanueva, que esta estrategia “facilita a las mujeres emprendedoras la adquisición de nuevos conocimientos, mejora su niveles de autoestima [y sus posibilidades de] acceso a redes de apoyo... las instituciones privadas y públicas tienen la oportunidad de conocer de cerca un sector que está enfrentando la crisis sin mucho apoyo pero con esperanzas y energías... para la sociedad civil porque está mejor informada, y para los gobiernos [aporta ideas para] ...trabajar propuestas de políticas para las mujeres que experimentan una serie de desventajas por su condición de mujeres y de pobreza.”**

Para las integrantes del jurado que a su vez forman parte de organizaciones de la sociedad civil, ésta es una oportunidad para aprender. Como mencionó J. de los Santos, en referencia a su participación como jurado: “era la primera oportunidad de conocer por dentro este tipo de experiencias, sus potencialidades y desafíos... [así como de] conocer las necesidades de apoyo integral y a largo plazo... [que tienen] estas experiencias”. Estos aprendizajes son posibles por el análisis de cada experiencia y el debate que el jurado realiza en el proceso de calificación. “Se me abrió un panorama que no conocía” es lo que han dicho integrantes que vienen de la academia, de la formación para docentes y de funcionarios/as con cargos en ministerios.

Sin embargo, para las y los integrantes del jurado, el procedimiento de calificación y el acuerdo es muy complejo. El logro del puntaje supone largas discusiones, pero finalmente se logra gracias a la aplicación

de criterios combinados que vienen de la economía, de la teoría de género y de la educación. No es fácil para el jurado encontrar todos los elementos comprobables que evidencien la autonomía económica, combinada con los cambios visibles en las relaciones sociales de género, información que se recoge en las fichas de inscripción.

El Concurso integrado a planes de incidencia

El Grupo de Trabajo Latinoamericano se ha centrado en los últimos años en acciones de “incidencia y exigibilidad” como instrumento fundamental para el avance en las políticas públicas. Esta estrategia está incorporada en planes nacionales, que en este período ha adquirido nuevas modalidades, a la vez que se ha aumentado la cobertura a nivel nacional y regional y se han incorporado nuevas educadoras responsables y participantes, especialmente en las acciones de formación.

De los componentes de la estrategia para la incidencia

Hemos transitado del instrumento “Concurso” al “Plan de Acción” regional, con ciertas especificidades según cada realidad nacional. Asimismo, cada plan de incidencia y exigibilidad integra diversas modalidades de acción según las condiciones y potencialidades de cada contexto y grupo local.

Las líneas de acción que hemos identificado como componentes de la incidencia son:

- a) *Relacionamiento interinstitucional*. Este primer componente alude a las relaciones y vínculos interinstitucionales que se construyen a partir del Concurso. En una primera etapa la relación consistía en aportes tales como premios, préstamo de locales, difusión del Concurso, participación de delegadas/os en el jurado, etc. En la actualidad hemos logrado la concreción de alianzas, acuerdos y convenios nacionales para planes y programas. Estos planes se conforman con un promedio de 20 instituciones por país. En el caso

de Uruguay se logró la integración del Instituto Nacional de las Mujeres (Ministerio de Desarrollo Social) al proceso total del Concurso, incluyendo la publicación del libro *Así se hace: Uruguay*. En Cochabamba (Bolivia) se lograron convenios de asistencia técnica a municipios en la temática de los emprendimientos liderados por mujeres. En Venezuela, cuatro ministerios, junto con organizaciones de mujeres, se integraron al funcionamiento de mesas para el cambio de reglamentaciones sanitarias. En Bogotá se logró la edición del libro del Concurso a cargo de la Alcaldía Mayor, entendido por ésta como un ejemplo de buena práctica para políticas del sector.

- b) *Formación de articulaciones en redes de entidades diversas.* Hemos ido logrando pasar de la acción puntual entre instituciones y emprendimientos a formaciones permanentes en sistema de red. Se han logrado redes de emprendedoras en Bolivia y en Jalisco (México); en cinco municipios de Colombia funcionan articulaciones de emprendedoras para la elaboración de agendas de desarrollo local, y en Uruguay podemos mencionar la integración al Espacio de Economía Solidaria, una instancia compuesta por emprendimientos y entidades de apoyo.
- c) *Elaboración de agendas y veedurías.* En cuanto al proceso de elaboración de agendas, se ha pasado de las listas de ideas y propuestas para eventuales políticas, al análisis de las políticas existentes en el nivel municipal o nacional por parte de las lideresas e integrantes de organizaciones de la sociedad civil, llegando a acuerdos sobre plataformas comunes en el área de la microeconomía en el marco de leyes en elaboración, de agendas de desarrollo local y veedurías o "pedidos de cuentas". Esto tuvo lugar en Venezuela, Bolivia, Colombia y México
- d) *Formación de lideresas de los emprendimientos.* Al principio la formación se llevaba a cabo solamente en los talleres que se realizaban durante el Concurso, referidos a temas de gestión. Luego esto se transformó en programas sistemáticos de formación de mujeres líderes emprendedoras, incluyendo en ciertos casos mujeres y hombres de organizaciones del movimiento popular y funcionarios/as del sector público para fortalecer las políticas con equidad de género. Como ejemplo, en Perú la Universidad del Pacífico se hizo cargo de los cursos de formación. En Venezuela, fueron los ministerios los que asumieron esta responsabilidad y en Jalisco (México), las ONG comprometieron esfuerzos para la capacitación del personal de cinco municipios. En el último año se desarrollaron metodologías específicas para la formación de trabajadoras en las maquilas en El Salvador. También como forma de capacitación, en Perú, Colombia, Venezuela y Uruguay se efectuaron distintas pasantías.
- e) *Estudios sobre temas de especial interés.* En un principio fueron sistematizaciones de los casos ganadores en cada Concurso y posteriormente se sistematizaron los procesos ejecución de los planes de incidencia en Colombia y se publicó un análisis sobre los factores de éxito de las experiencias ganadoras en Bolivia.
- f) *Visibilización y difusión.* El último componente estratégico para la incidencia es la difusión masiva. En el caso de Uruguay fuimos pasando de hacer nosotros/as mismos los programas de radio y enviarlos a las emisoras del interior del país, a lograr que ciertos medios de comunicación a los que en principio no interesaba la temática de emprendimientos económicos de mujeres populares nos abrieran sus puertas. Algunos producen series específicas con las emprendedoras más destacadas. Logramos reforzar la estrategia de incidencia en el ámbito nacional con pasantías de ganadoras de otros países y llevamos a cabo una agenda de fuerte presencia pública. También mantenemos comunicación entre las concursantes de cada año y las instituciones a través del boletín electrónico semanal *Es Bueno Saberlo*, el cual contiene información



Fotografía proporcionada por Enrique Pieck.

vinculada a micro-empresarios, eventos, capacitación, comercialización y noticias de prensa. Se difunde a 700 direcciones y se puede consultar, entre otras, en la página web de la REPEM.

Conclusiones y recomendaciones para la acción

Esta estrategia tiene una importante debilidad y es que se basa en la continuidad, en la necesidad de estar en todos los momentos en todos los frentes, lo que exige fuertes niveles de dedicación humana e institucional para sostener el proceso en todas sus dimensiones.

Significa organización y recursos suficientes. Al respecto, recordemos que en general para el trabajo de *lobbying* se cuenta con agentes profesionales totalmente financiados y fondos específicamente asignados a ello.

Como ejemplo de estas limitaciones, en Uruguay no tuvimos permanencia organizativa ni sentido de oportunidad para incidir suficientemente en la Comisión de Presupuesto del Parlamento para

colocar la agenda que elaboramos para ser incorporada en la nueva reforma tributaria. Llegamos con las propuestas, pero debió ser mucho tiempo antes.

Sin embargo, en estos 15 años hemos logrado conocer que las experiencias de generación de ingresos lideradas por mujeres tienen tres dimensiones interdependientes: educación, género y economía. En cada uno de estos aspectos los logros están condicionados por los avances que se hayan alcanzado en los demás.

Las políticas positivas deben ser producto de actores muy distintos: las propias mujeres, las ONG, la sociedad civil, el Estado, las universidades, la cooperación pública y privada, etc.

Los esfuerzos centrados en un único nivel de acción son siempre insuficientes. La experiencia demuestra que las acciones se deben desarrollar a escala local, nacional, regional y global.

Finalmente, no basta con un solo tipo de actividad, o con actividades sin relación entre sí. Es preciso generar sinergia entre actividades diversas. Un ejemplo posible son las que antes señalábamos como componentes de nuestra estrategia, pero ciertamente la lista está abierta.

Lecturas sugeridas

ANGULO, LOURDES (2008). "De secretos de mujeres, derechos y rendición de cuentas. La experiencia de las organizaciones del Sur de Jalisco", ponencia al II Foro "Por los Caminos del Empoderamiento de las Mujeres", Montevideo: REPEM.

ARÉVALO, M. (2008). "Así se hace. Organizando mujeres de las maquilas", ponencia al II Foro "Por los Caminos del Empoderamiento de las Mujeres", Montevideo: REPEM.

CANNABRAVA, B. Y C. CERVEIRA (2008). "La acción del GTL en los planes nacionales", ponencia para el II Foro "Por los Caminos del Empoderamiento de las Mujeres", Montevideo: REPEM.

GARRIDO, LUCY (ed.) (1995). *Género, educación y economía popular. Una agenda pendiente*, Montevideo: REPEM.

IFFI, "Experiencias exitosas de mujeres emprendedoras de Bolivia". Cochabamba, Bolivia, junio de 2008.

PEREYRA SARTI, ILIANA (1998). "La visibilización de los emprendimientos económicos liderados por mujeres de sectores populares", Documento de trabajo, REPEM.

PEREYRA SARTI, ILIANA (2000). "Emprendimientos económicos exitosos liderados por mujeres de sectores populares, un desafío para los gobiernos locales", ponencia para el Seminario "La arena local, un espacio para las políticas públicas de género", Montevideo (abril).

REPEM (s/f). *Para ayudar a las mujeres pobres a generar ingresos se necesita algo más que buena voluntad*, s/l, REPEM-KULU.

Para conseguir estos materiales rogamos a nuestros lectores entrar en contacto con Iliana Pereyra, autora del artículo. CE: educa@adinet.com.uy

Notas

* Esta definición fue expresada por la doctora Ana Cristina González en el Curso de Incidencia llevado a cabo en Uruguay, que a su vez fue tomada del curso "Advocacy feminista" realizado en Brasilia en el marco del Proyecto Latinoamericano de Advocacy en Derechos Reproductivos y Sexuales, con el apoyo de la Fundación Ford. Curso extensión Universidad de Brasilia. Coordinación Agende, Flora Tristán y Equidad de Género, marzo-abril de 2001.

** A. Villanueva. "Los Concursos: una experiencia educativa para mujeres adultas en A. Latina", Cuarto Concurso Latinoamericano "Así se hace", Montevideo, REPEM, 2004.

**Los teólogos son
hombres que consumen
toda una vida
irreprochable en dar
respuestas exactísimas
a preguntas que nadie
se plantea**

William Temple,
teólogo anglicano inglés, 1881-1944.



Fotografía proporcionada por Enrique Pleck.

La evaluación como aprendizaje institucional

Cristina Girardo

El Colegio Mexiquense | México
girardo@prodigy.net.mx

Evelyn Vargas Marín

Tecnológico de Monterrey | México
mina.vm@gmail.com

LAS EVALUACIONES a programas sociales se han ido multiplicando en los últimos años, tanto en México como en otras realidades de América Latina. Este crecimiento es consecuencia de dos factores que se relacionan y potencian: por una parte, la necesidad de las organizaciones de monitorear y evaluar los resultados (logros e impacto de sus proyectos) con el objetivo de retroalimentar la acción y así producir los cambios deseados; por otra, la exigencia por parte de las agencias multilaterales de cooperación internacional de incorporar a los programas beneficiados por sus donaciones, la rendición de cuentas de todas las acciones llevadas a cabo por la organización receptora de fondos.

Junto con esta necesidad se han modificado los enfoques de las evaluaciones: han quedado atrás los enfoques conceptuales y metodológicos que

concebían a los procesos de evaluación de programas o de organizaciones como una carga dominante y de control. Posiciones rígidas, verticales y costosas han dado paso a enfoques y metodologías mucho más dinámicos y flexibles, con resultados y evidencias a corto plazo. En la actualidad, se cuenta con metodologías más participativas, versátiles, con planificación estratégica, que consideran a los actores involucrados en la gestión y ejecución y que incluyen una revisión continua de los objetivos y la corrección de las acciones para así ir mejorando los procesos. En este sentido, las ciencias sociales han integrado diversas corrientes con enfoques multidisciplinarios.

En este trabajo reflexionamos acerca de los aportes brindados por las evaluaciones realizadas a una organización de la sociedad civil.

Desde 2003, la Fundación Rostros y Voces (México) ha coordinado un innovador programa de participación de jóvenes desempleados en el desarrollo de las comunidades, buscando una sinergia de mayor capacidad laboral y de liderazgo en los y las jóvenes y la búsqueda de servicios nuevos y útiles para la comunidad. El programa, basado en sus inicios en una intervención en el Centro Histórico de la ciudad de México llamada "Jóvenes Constructores de la Comunidad", es una versión de los exitosos programas "YouthBuild", en Estados Unidos, Sudáfrica, Serbia y Canadá. El modelo local, desarrollado con amplia participación nacional, es una versión adaptada a las necesidades de los jóvenes mexicanos. A unos años de su implementación, la experiencia ha sido una revelación por el impacto registrado, ya sea en cuanto al número de beneficiarios alcanzados como por la aceptación en distintas comunidades.

El programa pretende ser una vía para dar opciones concretas a jóvenes sin empleo, dándoles una oportunidad para lograr cuatro cosas a la vez: 1) capacitarse en un oficio, pues desarrollan habilidades para la construcción; 2) producir beneficios tangibles a la comunidad, mediante la renovación de centros comunitarios, plazas y otros espacios públicos; 3) desarrollar su liderazgo, ciudadanía y habilidades para la vida, y 4) mejorar su nivel académico (reingreso a los circuitos escolares). Después de la experiencia de capacitación y servicio comunitario, el programa les brinda oportunidades de integrarse al mercado laboral, de incorporarse a la escuela o de formar una microempresa. Se trata, entonces, de reconstruir comunidades y transformar vidas.

Los fondos para los primeros dos años del programa han sido provistos, principalmente, por las fundaciones Ford, W.K. Kelloggs, del Centro Histórico de la Ciudad de México, por el Gobierno del Distrito Federal (Dirección General de Empleos y Capacitación) y por la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno federal.

Durante el año 2005 comenzó a vislumbrarse la posibilidad de que el programa se independizara de la Fundación Rostros y Voces para constituirse en una asociación civil autónoma. En el mes de

junio del año 2006 se logró la constitución legal de la nueva organización: Jóvenes Constructores de la Comunidad, A.C. (JCC).

Actividades

Con el objetivo de mejorar las prácticas, beneficiar a más jóvenes y continuar y ampliar el programa de JCC, se realizaron evaluaciones de todos los proyectos desarrollados durante los años 2005, 2006 y 2007. El modelo aplicado se basó en el aprendizaje sobre los resultados y sobre la estrategia de intervención. Se comenzó con la construcción de la línea de base (diagnóstico inicial de la problemática y del contexto). Durante la formulación, ejecución y seguimiento de todas las etapas de evaluación, se aplicaron distintas herramientas, tanto cuantitativas como cualitativas: i) análisis de la información pertinente; ii) observación en terreno; iii) aplicación de cuestionarios; iv) realización de talleres para la evaluación; v) aplicación de encuesta. De manera generalizada, los resultados de estas evaluaciones arrojaron, por una parte, los datos duros del programa (número de jóvenes atendidos, edad, escolaridad, beneficiarios indirectos, etc.); por otra, dieron cuenta de la capacitación, la intervención de agentes externos (municipios, cooperantes internacionales, voluntarios), las alianzas generadas durante la ejecución del programa, y el modelo en general del programa.

Hacia finales de 2007, la organización atravesó por una coyuntura importante en su vida institucional marcada por el reciente cambio en la dirección ejecutiva, así como por el reto de institucionalizar y consolidar sus principales definiciones y prácticas organizativas. En este contexto, el órgano de gobierno de JCC decidió comisionar la elaboración de un ejercicio de análisis organizativo que permitiera identificar y atender los factores determinantes que explicaran su actual "brecha de desempeño institucional" (es decir, la distancia que existe entre la situación en la que se desea estar y la que se tiene al momento de la evaluación). Así, en febrero de 2008 un análisis organizativo de Jóvenes Constructores de la Comunidad, AC, es llevado a cabo por una



Fotografía: Mario Paredes.

consultora privada: Civicus, Consultores en Gestión Pública y Social, A.C.

El ejercicio de análisis organizativo se hizo a partir de dos metodologías: una dirigida a valorar los factores de tipo estructural, entre los cuales destacan dos: i) cómo asegurar la acción colectiva, esto es, la cooperación, la comunicación y el entendimiento entre los miembros de la organización; y ii) cómo asegurar la realización de los fines, es decir, la eficacia, la eficiencia y la calidad de la acción colectiva.

La otra metodología estaba dirigida a la valoración de los factores de tipo coyuntural: problemas producto de acontecimientos internos o externos a la organización que perturban la forma en la que venían funcionando sus factores estructurales, es decir, distribución de autoridad, división del trabajo o flujos de comunicación. Entre los factores de tipo coyuntural destacan: cambios en la dirección ejecutiva o en la presidencia de la organización, crisis financieras, de reputación-legitimidad pública, pérdida de personal clave, entre otros. Para la valoración de este tipo de factores se utilizó la metodología de "análisis de brecha", la cual consiste en una valoración cualitativa realizada por un agente experto de origen externo a la organización analizada, quien emite un juicio de valor sobre el grado en el que las dimensiones cruciales de la

organización (definiciones estratégicas, estructuras organizativa y de gobierno, y sistemas operativos y de comunicación) facilitan o limitan el logro de sus objetivos.

Desde este enfoque, la emisión del juicio de valor es producto de la comparación entre la situación organizativa concreta que percibe y registra el analista, y la situación organizativa que éste considera idónea. Esta última se basa en buenas prácticas de amplia aceptación en la gestión organizativa, en este caso de organizaciones de la sociedad civil, resumida en un instrumento. Como resultado de la comparación antes descrita, el analista establece el tipo y la magnitud de la brecha existente entre la situación actual de la organización y la situación causalmente idónea. Esto permite identificar de manera ágil, clara y precisa las posibles causas que explican la brecha, así como las estrategias de mejora organizativa más pertinentes.

Resultados

Este proceso debe interpretarse como parte de uno mayor, que es la retroalimentación posterior a cada evaluación y la toma de decisiones en torno a los componentes de todo el circuito evaluativo. El principal impacto de la evaluación es haber generado

espacios de reflexión conjunta y haber difundido a la misma como un proceso educativo programado capaz de generar cambios.

Si bien, por razones de espacio, en este artículo no podemos describir los resultados de estas evaluaciones, nos interesa responder de manera sintética la siguiente interrogante: ¿cuáles han sido las ventajas aportadas por estas evaluaciones a JCC?

1. La contribución más evidente ha sido el aprendizaje institucional compartido entre quienes participan en el proyecto, producido y capturado gracias al proceso mismo de las evaluaciones y a la información arrojada por las mismas. Con esta información fue posible discutir y consensuar modificaciones al programa en curso. Asimismo, se lograron importantes transformaciones comprobables en la calidad del servicio brindado (en este caso, tanto las mejoras realizadas a la capacitación para el trabajo de los jóvenes como en la mayor eficacia de su inserción laboral o escolar).
2. Adicionalmente, fueron evidentes las transformaciones al interior de la propia organización. Esto permitió identificar de manera precisa las cuatro dimensiones organizativas: i) dirección y gestión estratégica; ii) estructura organizativa y de gobierno; iii) sistemas de programación, planeación y presupuestación (PPP); iv) gestión de programas y proyectos. Los indicadores generados para estas dimensiones aportaron información acerca de la capacidad organizativa, la brecha de desempeño que permitió analizar el tipo de liderazgo dentro de la organización (aspectos blandos) y también sobre aspectos duros como programación, planeación y presupuesto; control y evaluación. El análisis realizado permitió identificar en qué consiste el problema de liderazgo identificado y cómo éste es el resultado de la combinación de la baja capacidad organizativa en los sistemas de PPP con eventos de tipo coyuntural, como el relevo en la dirección de la organización con la consecuente modificación en el estilo de liderazgo ejercido.

Recomendaciones para la acción

Las evaluaciones realizadas tanto para verificar el impacto de los programas y/o proyectos llevados a cabo por una organización, así como las realizadas para valorizar aspectos de tipo estructural de una organización tienen que tener en cuenta:

Los impactos en la gestión requieren revisar aspectos de diseño organizacional, manejo de recursos, gestión del personal y administración de la organización; aspectos inherentes a la misión de la organización.

El logro de buenos y eficientes resultados de los proyectos implica para las instituciones un desafío de gestión en el que se involucran aspectos relacionados con los recursos de toda índole como también la definición de patrones de organización flexibles y descentralizados.

La mala planificación es un problema fundamental que afecta no sólo el funcionamiento interno de una organización sino al desarrollo de toda la gestión, ejecución y evaluación de los proyectos. A menudo, cuando se revisan estos aspectos, los documentos de planificación son específicos y claros en cuanto a los insumos físicos y financieros, el personal, las cantidades y los resultados esperados. Pero frecuentemente falta un análisis adecuado de los objetivos, los insumos y los factores externos que determinan el éxito o el fracaso del proyecto.

Las deficiencias se reflejan generalmente en sistemas inadecuados de seguimiento. Durante la ejecución, se pone a menudo demasiado énfasis en los resultados físicos y demasiado poco en temas de políticas y en los aspectos del proyecto.

El resultado de todo ello es que los proyectos se desarrollan a menudo en direcciones imprevistas que no logran responder a las necesidades de los beneficiarios propuestos. Los proyectos pueden tener resultados negativos inesperados que hubieran podido evitarse con una planificación más sistemática.



Fotografía: Marianela Núñez.

Las evaluaciones requieren que se ponga énfasis en todas las fases de los proyectos

El realizar evaluaciones continuas, es decir, antes-durante-al final y después de la ejecución del proyecto, mediante revisiones regulares, permite que se puedan ajustar elementos clave tanto del proyecto como de la evaluación misma. La evaluación, en este sentido, es una herramienta analítica general que permite monitorear todo el proyecto desde su inicio. Los distintos instrumentos que se usan para realizarla se pueden utilizar durante la preparación, la ejecución y la evaluación del proyecto y no sustituyen el análisis del grupo beneficiario, el análisis coste-beneficio, la planificación de tiempos, el análisis del impacto, etc., los cuales constituyen otras muy importantes etapas de la evaluación. Sin embargo, no debe confundirse la evaluación con otro tipo de prácticas de análisis como son la investigación, los observatorios y el seguimiento.

Los procesos de comunicación de los resultados de la evaluación son fundamentales

La buena comunicación, tanto de los procesos como de los resultados de la evaluación, es una condición necesaria para la posterior utilidad y utilización de la evaluación. La importancia de la elaboración de un buen informe, y de su posterior difusión, son fundamentales y constituyen una parte específica del proceso de evaluación. No se debe, por lo tanto, quitar ni tiempo ni importancia a esta tarea.

Lecturas sugeridas

NIRENBERG, O., J. BRAUERMAN Y V. RUIZ (2003). *Programación y evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.

JACINTO, C. (2006). "Abordaje de investigación y evaluación sobre programas de formación e inserción laboral de jóvenes". Boletín *Redetis*, núm. 6, (septiembre). UNESCO/IIPE.
www.redetis.org.ar/media/document/boletin6.pdf

FUNDACIÓN W.K. KELLOGS (1998). *Manual de evaluación*. Battle Creek.
www.cepis.org.pe/bvsapi/e/cursogerencia/mod5kellog.pdf

CIVICUS, Consultores en Gestión Pública y Social (2008). *Informe final. Análisis organizativo de Jóvenes Constructores de la Comunidad, A.C.*
www.civicus.com.mx/index.html

Jóvenes constructores de comunidad:
www.jovenesconstructores.org/jovenes.htm

**Saber mucho da
ocasión de dudar más**

Michel Eyquem de Montaigne,
escritor y filósofo francés, 1533-1592.



Fotografía: Mario Paredes.

Hacia una didáctica inclusiva en la educación de adultos

Irma Briasco

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
 ibriasco@oei.org.ar

EN ESTE ARTÍCULO se presentan los primeros avances de un estudio sobre “Sistematización de experiencias de inclusión: el caso de la Fundación Forge” realizado por el Observatorio de Prácticas de Inclusión Educativa de la Universidad Nacional de San Martín, coordinado por Graciela Misirlis, que cuenta, entre otros, con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos. El trabajo de campo estuvo coordinado por Marisa Bolaña, las estrategias utilizadas fueron: observación de las clases desde un enfoque antropológico, entrevistas al equipo de conducción y taller de relatoría con los docentes capacitadores.

El observatorio tiene por propósito recuperar los relatos que se producen en las situaciones de enseñanza inclusiva. Estos micro escenarios implican, regularmente, la relación entre un experto

(maestro-tutor) y un aprendiz (alumno). La situación de enseñar en un contexto de riesgo social imprime a estos escenarios problemáticas que se traducen en zonas indeterminadas, que requieren de respuestas espontáneas, generadoras de nuevos conocimientos prácticos que pasan a formar parte del *saber hacer* de los profesionales involucrados.

La experiencia formativa que desarrolla la Fundación Forge genera un espacio promotor de estos nuevos conocimientos. Forge es una institución sin fines de lucro, creada en Suiza en el año 2005. A principios del año 2006 constituyó en Argentina su primera representación en el exterior, con el fin de iniciar sus actividades para luego extenderlas a otros países de Latinoamérica. La localización del primer Centro Forge en la región se eligió a través

de un estudio específico. Se escogió el área sur de la Ciudad de Buenos Aires, específicamente Barracas, dando inicio al programa Formación y trabajo.

Actividades

Aspectos metodológicos

El programa Formación y trabajo de la Fundación Forge se propone: “Facilitar una inserción laboral de calidad a jóvenes de segmentos sociales necesitados, en base a un sistema innovador de formación y empleo”. La misión es formar a los jóvenes para el primer empleo, teniendo como meta que éstos ingresen al sector laboral de “calidad”, esto es, trabajo en blanco, buena remuneración, buen ambiente laboral y posibilidad de crecimiento profesional. El objetivo del programa es lograr que la mayor cantidad de egresados de la Fundación consigan efectivamente insertarse en el sector laboral para el que recibieron capacitación.

La propuesta se centra en la construcción de una cultura del trabajo, siendo el contenido específico la formación laboral. Ahora bien, cabe destacar que esta experiencia no se concentra sólo en la construcción de las competencias requeridas para un empleo específico, sino que tiene una mirada más amplia, que abarca a la lógica general del trabajo. Se trata de acercar a los jóvenes a un mundo cultural, el del trabajo, como medio privilegiado para el propio sostenimiento económico y para el desarrollo personal y profesional.

El diseño de los programas estuvo a cargo de profesionales de cada especialidad. Para la realización de la propuesta se tomaron en cuenta los contenidos actualizados de cada rubro, las necesidades del mercado laboral, las competencias y habilidades propias de cada modalidad y la metodología específica para la transmisión de dichos conocimientos y desarrollo de las competencias establecidas. A su vez, se diseñó cada clase, cuáles son los contenidos específicos a desarrollar, en qué tiempo y con qué estrategias.

El programa de formación que nos convoca se encuentra articulado en torno al eje estructurante*

conformado por las prácticas laborales de un área específica. Este eje, centrado en “la capacitación para un empleo de calidad en el área de...”, es el que configura el código curricular. Es decir que las concepciones sociales acerca del trabajo de calidad, las competencias y habilidades laborales establecidas por los sectores empresariales y las especificaciones técnicas, conjuntamente con las particularidades de la sociedad argentina del posneoliberalismo y los principios ético-filosóficos de la Fundación Forge, conforman los principios del código curricular del programa de formación.

Aspectos curriculares

En la propuesta de capacitación contenida en el documento base del programa podemos identificar los elementos correspondientes a todo currículo: una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación. En este caso particular se hace hincapié en la socialización laboral de jóvenes que estén cursando 4º ó 5º año en las escuelas públicas de enseñanza media de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, provenientes de sectores sociales de escasos recursos, que en general no tienen la posibilidad de ingresar al mercado laboral “en blanco”, sino que se trata de una población que al entrar en el mundo laboral se incorpora al circuito de “baja calidad”.

1. *Una organización del conocimiento y las destrezas;* en función del recorte y selección del segmento cultural descripto en el punto anterior se han establecido tres especialidades de formación:

- Vendedor de salón y atención a clientes
- Especialista en atención de salones gastronómicos
- Auxiliar de logística

A su vez, en cada especialidad se han distribuido los conocimientos en tres bloques, manteniendo para todas las especialidades elementos comunes:



Fotografía: Marianela Núñez.

- **formación para el desarrollo personal:** conocimiento personal, identidad, crecimiento y trabajo, autoestima, expresión oral y escrita, convivencia y ciudadanía;
- **formación para el trabajo:** el mundo del trabajo, marco laboral, inserción laboral, administración del dinero;
- **formación en competencias básicas:** negociación y resolución de conflictos, diseño y gestión de proyectos, trabajo en equipo, herramientas de comunicación, manejo de PC.

Estos contenidos se intercalan con especificaciones técnicas, tanto teóricas como prácticas de cada especialidad, como presentación de la mesa, atención al cliente, entre otras, lo que da lugar a los espacios curriculares denominados: “humanística”, “técnica” y “práctica”.

Dadas las características y finalidades del plan de formación, está planificada la realización de una “actividad no convencional” que se realiza una vez al mes. En dicha actividad se utilizan juegos, dinámicas, debates y trabajo en equipo en los que se intentan trabajar articuladamente los conocimientos adquiridos en

los otros espacios poniéndolos en situación. Se busca fundamentalmente articular con el espacio de formación “humanística”, trabajando el desarrollo de un discurso oral fluido, estrategias de intercambio y negociación, fortalecimiento de la autoestima, trabajo colaborativo en grupos, entre otros elementos. Este espacio tiene por finalidad la formación ética sustentada en los principios y misión de la propia Fundación que no se limitan a la capacitación técnica para un empleo específico; intenta integrar los principios éticos y técnicos.

2. *Una indicación de métodos relativa a cómo han de aplicarse los contenidos seleccionados.* Está claramente establecido que la capacitación se desarrolla en un área específica con una duración de 10 meses y una regularidad de tres encuentros semanales de tres horas cada uno. En cada uno se trabajan contenidos correspondientes a cada espacio curricular. Cada clase ha sido previamente diseñada por expertos, tanto en el recorte de contenidos como en las actividades, correspondiendo al capacitador el reajuste y adaptación de la clase a cada grupo particular. Todas las especialidades incluyen un 50% de su carga horaria



Fotografía: Mario Paredes.

destinada al desarrollo de competencias generales para el trabajo y para la vida. La metodología privilegia el aprendizaje a través de la vivencia y el acceso a los principios técnicos a partir de la práctica.

El proyecto está articulado en torno a la formación para el trabajo; el desarrollo de las competencias y actitudes constituye la herramienta que habilita a insertarse en el mundo laboral; ya no es la obtención de un “papel” (el certificado de egreso de la Fundación) lo que motiva. Esto es lo que permite a los jóvenes y adolescentes de este marco social ingresar al *trabajo de calidad (digno, decente)*, mundo al cual les sería muy difícil acceder.

Aspectos procesuales

Podemos señalar que, si bien las prescripciones propuestas desde el diseño formal (las clases están diseñadas y pautadas) dejan escaso margen a los capacitadores para la adaptación de éstas, en el momento del desarrollo de cada clase se ponen en juego las singularidades de cada capacitador. Allí se evidencia la tensión entre la propuesta elaborada por especialistas

y la puesta en acto de la propuesta en un contexto particular, el currículo como realidad interactiva y situada. Es aquí donde el concepto de clase como escena cobra sentido, ya que se trata de una particular puesta en acto de la propuesta de capacitación, que es realizada por un capacitador singular y para un grupo singular; se trata de una propuesta didáctica específica.

El formato del dispositivo pedagógico es escolar en cuanto al ritmo y organización del espacio y estructura de las relaciones institucionales. El espacio físico reedita el espacio escolar en arquitectura e incluso en el uso de carteleras y anuncios, como ocurre en toda organización educativa. Se cuenta con amplio equipamiento tecnológico lo cual facilita la incorporación de las nuevas tecnologías a la formación. Los docentes las utilizan con suma naturalidad en el armado de las clases favoreciendo la apropiación de su uso por parte de los alumnos.

Construcción metodológica de la clase

Aquí el punto es: ¿qué relación se establece entre el problema del campo socio-económico y el dispositivo didáctico? La coordinación del programa decidió que para producir este pasaje la mediación de la enseñanza es un eje fundamental para intervenir en el desarrollo del conocimiento de los sujetos en formación hacia el campo laboral, y para ello diseñó un dispositivo en donde la relación pedagógica que se establece nos habla de un supuesto de sujeto social y de una construcción del conocimiento que hacen posible la reconstrucción del lazo social y la inclusión con calidad. Es decir que se parte de una fuerte conciencia de la importancia de la construcción metodológica de la propuesta de enseñanza que organiza el aula.

La estrategia didáctica mayormente utilizada es el juego de roles; al ser una propuesta de formación práctica, de formación para el desempeño de determinadas tareas, esta metodología se torna fundamental. No es una estrategia más, es el eje central del trabajo. Es un ensayo para las prácticas profesionales. Se invita a los alumnos a realizar las tareas como si estuviesen en el desempeño de las tareas laborales; se trata de un aprendizaje vivencial y en situación,

que es el que más apoya y estimula la construcción de competencias

La referencia al mundo laboral es permanente, guía las clases y la presentación de las temáticas: cómo se hace, cómo se hizo, cómo se debería hacer; ¿qué sucedería si en lugar de estar en la Fundación fuese un contrato, un conflicto o una situación laboral real? Es por ello que los capacitadores orientan y evalúan constantemente la participación, el desenvolvimiento, la realización de las distintas actividades. No se espera una instancia formal y específica para realizar una devolución a los alumnos de su desempeño. El error es una estrategia para el aprendizaje, se reorienta la acción, se indica en el momento, se invita a los participantes a repensar y rediseñar las estrategias de intervención.

El programa, basado en los principios éticos de la Fundación, parte de considerar a los estudiantes como elemento vital del mismo; no son simplemente “destinatarios”, los receptores de la capacitación a modo de “receptáculo vacío y pasivo”, sino que son protagonistas. Participan conjuntamente en la construcción del sentido y profundidad de la experiencia de formación. Por ello se busca que se involucren integralmente con la propuesta, asuman con responsabilidad el compromiso de la capacitación y puedan sostenerlo en el tiempo. El ritmo de las clases es muchas veces marcado por los alumnos o en forma conjunta con los capacitadores; si bien está preestablecida la secuencia y duración de las mismas, suele ser motivo de preocupación de los capacitadores la posibilidad de adecuación a las posibilidades de los estudiantes la integración con sus experiencias y sus conocimientos. El pilar es la confianza

Se ha establecido como requisito formal la asistencia obligatoria a cada encuentro y no existe régimen especial de inasistencias, es decir, no hay posibilidad de faltar. Si los alumnos tienen dificultades personales, están enfermos o cualquier otra situación que les impida asistir, se les solicita se comuniquen con el centro e informen los inconvenientes. Se busca establecer el paralelo con el mundo laboral, que no tiene régimen de inasistencias. Este punto marca la diferencia con el sistema educativo. Se logra la retención

de los alumnos a través de la calidad del trabajo en cada encuentro y no por la “obligatoriedad”. Este punto presenta continuidades con el sistema escolar en el cual también está presente la problemática de la retención, de la calidad del trabajo; el punto de ruptura se produce en el modo de evaluar las condiciones que llevan a la retención de los alumnos. En este programa se pone énfasis en la propuesta y no en la condición de los alumnos o en situaciones externas al programa. Este aspecto es evaluado constantemente, por eso se realizan reuniones entre los directivos y los capacitadores para reajustar permanentemente la propuesta. La actitud de los alumnos respecto de la capacitación también es evaluada en forma permanente: institucionalmente, por los capacitadores y directivos, en forma conjunta con los alumnos, y desde la reflexión, a modo de autoevaluación.

Resultados

Del análisis del programa surge como tema fundamental la construcción y desarrollo del currículo, con pertinencia y coherencia con la formación que se pretende lograr, superando la noción de formación como resultado de la acumulación de contenidos y de allí un currículo “de colección”, situación muy observada en la cultura escolar tradicional. Esto permite que los alumnos le encuentren sentido a la asistencia al centro. Por otro lado, las intervenciones creativas y particulares de los capacitadores permite superar la rigidez de las clases estructuradas, diseñadas por expertos, lográndose así un equilibrio.

La propuesta de formación está atravesada por múltiples tensiones que provienen de las demandas del sector empresarial, de la propia Fundación, de los actores involucrados en la propuesta y del entorno social. Una preocupación constante es la de poder adaptar contenidos y metodologías a las características de los grupos, partiendo de las singularidades de los capacitadores.

Otro elemento que genera una nueva tensión es la posibilidad de atender simultáneamente a las demandas y requerimientos de los sectores empresariales que constituyen el grupo de los potenciales

empleadores, a las problemáticas y particularidades sociales y a los principios éticos de la Fundación para poder cumplir con las finalidades del programa.

Recomendaciones para la acción

Los elementos estudiados en este programa nos pueden dar pistas para repensar propuestas formativas, tanto del ámbito formal como no formal e informal, entendidas en el marco de la formación permanente o educación a lo largo de toda la vida.

Se evidencia la necesidad de construir una didáctica inclusiva, que recupere saberes docentes y el vínculo con el *saber hacer y hacer en contexto* característico del aprendizaje artesanal.

Una más se refiere a la construcción del rol docente demandado desde un nuevo enfoque curricular y el necesario impacto en el modelo de gestión institucional. Esta transformación se orientaría hacia organizaciones flexibles centradas en la producción de conocimiento.

Llegado este punto surge la pregunta sobre lo obvio: ¿qué otros modos de organización de la transmisión pueden pensarse?, ¿desde qué otra lógica articular y organizar la división de los grupos en función de los contenidos a desarrollar, del tiempo de inicio y de duración de la formación? Las formas escolares de lo no formal nos hacen pensar y cuestionar el proceso de naturalización que se ha realizado del formato escolar al punto de que no es posible preguntarse acerca de la posibilidad de organizar de otro modo los formatos de capacitación y/o formación. En las sociedades occidentales industrializadas toda propuesta de formación-capacitación se realiza siguiendo este formato escolar, aún cuando en este momento “la institución escolar” y su formato sean fuertemente interpelados por los distintos sectores sociales y desde múltiples perspectivas.

El análisis de estos procesos nos invita a no dejar el debate y seguir buscando las formas que puede adquirir la inclusión sin dejar de pensar que la escuela es un lugar posible para todos y también es posible trabajar con ella para hacerla mejor.

Lecturas sugeridas

BARRETO GHIONE, H. (2005). *Recomendación 195 de OIT. Temas, enfoques y actores de la formación profesional*. Montevideo: Cinterfor/OIT (Trazos de la Formación, 24).

www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/bar_195/index.htm

BIASCO, IRMA (2009). “Reconocer las trayectorias no formales, ¿qué puede hacer la escuela?”, conferencia de cierre de las I Jornadas Nacionales de Inclusión Socioeducativa, 6 y 7 de noviembre de 2008.

www.oei.es/noticias/IMG/pdf/briascos_politicas_tipo_VANI.pdf

BIASCO, IRMA (2005). “Formación profesional y capacitación para la integración y competitividad”, Quinta reunión de organismos e instituciones de formación técnica profesional de América Latina y El Caribe, Quito, Ecuador, del 15 al 18 de junio de 2005.

www.oei.es/ridietp/5/200512.PDF

Fundación Forge - Argentina:

www.fondationforge.org/web/?es-inicio

Observatorio de prácticas de inclusión educativa. Organización de los Estados Iberoamericanos y Universidad de San Martín-Escuela de Humanidades, Provincia de Buenos Aires, Argentina:

www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/observatorio/fundamentos.htm

Nota

* El “eje del plan” está constituido por los conocimientos, saberes y prácticas centrales de la carrera en cuestión y los sentidos que a ellos atribuyen los elaboradores del plan. Se entiende por eje de plan una matriz generativa distribucional al interior del diseño, constituido por concepto/s clave que vertebran los elementos nodales de cada asignatura. También pueden estar constituidos por tipos de prácticas, orientadas por valores que son sustantivos para la formación del egresado.

 A B S T R A C T S

**Education of Young and Adult
Persons and Work:**
A Complex and Vital Field

ENRIQUE PIECK GOCHICOA

The author of the article offers a broad review of the complex relation between education and work, with emphasis on the field of youth and adult education. The relationship of human beings to their work is defined as a basic relationship that comprises and defines us, out of which multiple relations with the social are established. In that sense the author asserts that despite the fact that education for the workplace constitutes one of highest priority demands for the socially vulnerable population, it does not receive the attention it merits from the educational standpoint. An education for work that is pertinent to the population in conditions of poverty must tend to be integral and attend to the diversity of the demanding population, besides being connected to government and non-government institutions that develop educational, health and work - training programs.

**Juvenile Self-employment:
Possibilities and Alterations**

LORENA YAZMÍN GARCÍA MENDOZA

This text deals with the meaning given by 38 Mexican youth to the fact of having turned out winners (between 2005 and 2007) of the contest titled *"Autoempleo juvenil"* ("Juvenile self-employment"), which is promoted by the Mexican Institute for Youth. The article asserts that for these youngsters having a business of their own is regarded as an important achievement, inasmuch as it allows them to be independent, manage the money earned and organize their time according to their needs. Besides, it represents an element of self-esteem and the possibility of eluding the risk of exclusion due to lack of work; therefore it constitutes an effective strategy for dealing with the problem of unemployment and precariousness of work that they face.

**Dreams and Frustrations
of Rural Youth with
Respect to Work**

SILVIA KREMENCHUTZKY

JESSICA KALWILL

In this article the authors share the results of research concerning rural youths from northwestern Argentina that was carried out at the end of 2007. It focuses on study, work, and the relation between them, taking into account the experiences, meanings attached them, opinions and expectations of these youth. Important changes during the last decades in economic and cultural terms have redefined the limits between the rural and urban realms and generated a new articulation between the local and the global. These changes become manifest as generational differences between the youth and their parents with respect to work activities and expectations. However, it is noteworthy that this "openness" (to the urban and global) does not modify the desire for a future professional and family life that takes place in their own hometown. What it does seem to modify is the level of illusion and then frustration when the local reality does not allow for those projects to become a reality.

**“Precarious” Educational Paths
of Youth from Popular Sectors:**

**An Obstacle for
Professional Education**

MARÍA IRENE GUERRA RAMÍREZ

This article analyzes the educational and professional paths of youth from popular urban sectors in Mexico and provides information about the reality that numerous groups of youngsters face in terms of education, insertion and social integration. It shows that among youth in popular sectors, learning for work happens mainly through the system of networks and local family and community spaces in which they live. These practices tend to provide low expectations for learning and development, which explains the discontinuity and fragmentation of their professional paths. The conclusion is that Mexican society today presents a difficult horizon for the youth with respect to the accessibility of professional education and their future insertion into the workplace.

**Education and Work in
Populations under Social
Vulnerability Conditions**

ALICIA BEATRIZ ACÍN

This article deals with key aspects regarding education and work in vulnerable populations, specifically sex workers and people deprived of their freedom, that emerge from current and previous research. It allows us insight into the perception of these two groups in relation to education and work and the place they occupy within professional and educational futures, and the conditions under which both processes are currently unfolding in relation to their involvement in an organization (in the case of the first group), and the imprisonment context (for the second group).

**Young Street People:
How to Contribute to Their
Preparation for Work?**

FRANCISCO URRUTIA DE LA TORRE

This paper presents an evaluation of the results of the work-oriented educational strategies of two Mexican NGO's dedicated to the attention of street youth. The research finds that the progress reached by these youth within the time frame of the study is statistically significant at the level of 90%, and that the differences between their performance averages are associated with their level of schooling with a significance of 99%. The findings of the study can be used as decision-making criteria for educational policies that NGO's, the government and cooperation agencies promote in favor of the youth who have lived and/or worked in the streets of Mexico and Latin America.

**The Way Youth Build
their Own Selves:**

**The Particular Case of those who
Studied in a Technical High School**

GRACIELA MESSINA RAIMONDI

The “globalizing” process for the most marginalized social groups, and in particular for youth in marginalized sectors, has meant living and growing up under conditions of increasing inequality and fragmentation. Recognizing that diversity is part of being young, the text deals with youth who have finished technical high school in Mexico and the way in which they continue their lives from that point on, both in terms of study and work, as well as their personal stories. From the conclusions that this research arrives at, the author identifies seven challenges for youth and adult education that are related to the generation of opportunities for education and work prospects that also serve as spaces for civic education, while strengthening the relationships among youth, and between youth and adults.

**Education for the Workplace in
a Rural Middle School:**

**Long-distance Middle Schools Linked
to the Community, Mexico**

ENRIQUE PIECK GOCHICOA

The article analyzes an innovative middle-school education experience in a rural area of the northern sierra in Puebla, Mexico, which has been implemented since 1982 in 14 middle schools in the long-distance modality linked to the community whose core component is education for the workplace. The author underlines four aspects that describe this experience: a) the strong appreciation students have for their teachers’ work, which is related to the fact that they come from communities in that area and in many cases they were students at those same schools; b) the link between educational and productive activities that allows them to go from theory to practice and from practice to theory while training the students for productive work; c) the strong presence of values such as responsibility and organization; d) the development of self-confidence, self-esteem and oral and written expression abilities in students, among others.

***Así se hace*, the Contest:
A Road of Shared Learnings**

ILIANA PEREYRA SARTI

The contest titled *Así se hace* (“That’s how it’s done”), aimed at rewarding and promoting social enterprises led by Latin American women, is an initiative of the ‘Network of Popular Education among Women’ and its creation dates from 1996. At this time, the contest has been held six times and produced the same number of books that compile the 40 winning experiences. The contest illustrates success in the following areas: making women entrepreneurs and their enterprises more visible, generating educational spaces for them, creating links and relations between institutions, as well as connecting strategies political influence.

Evaluation as Institutional Learning

CRISTINA GIRARDO
EVELYN VARGAS MARÍN

In this article the authors reflect on the contributions provided by evaluations made to the project titled “Young Community-Builders”, one version of the successful program titled “Youth Build” and developed in the United States, South Africa, Serbia and Canada. The project was promoted by an NGO in downtown Mexico City. Its purpose is to encourage the participation of unemployed youth in the development of the communities, so that as they receive training and develop their leadership abilities, useful activities for the community are developed as well. The evaluation presented in this article was carried out at the end of 2007 based on evaluations that were done in 2005. Among the reported results are the creation of spaces for joint reflection between evaluators and participants of the project, as well the generation of positive changes within it.

Toward Inclusive Didactics in Adult Education

IRMA BRIASCO

This article presents preliminary results of a study on “Systematization of inclusion experiences: The case of the Forge Foundation” carried out by the Educational Inclusion Practices Observatory of the National University of San Martín, Argentina. Forge Foundation’s Education and Work program is aimed at bringing youth closer to a cultural world - that of work - as a privileged means to their own economic support and to their personal and professional development. Among the results reported are the building and development of a pertinent and coherent curriculum that responds to the demands of the entrepreneurial sector, the foundation itself, the actors involved in the proposal and the social milieu.

Traducido por Camilo Patiño

Corregido por Catherine R. Ettinger

TESTIMONIOS

Cómo se ha ido tejiendo mi historia

Gabriel Salom

Gabriel Salom es ante todo un educador, alguien que ha creído siempre en la educación, que ha dedicado su vida a ella y que se ha entregado al otro. Fue co-fundador del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural y es actualmente coordinador de la zona 016 de las telesecundarias en la Sierra de Puebla. Como coordinador en esta zona, ha puesto en operación desde hace más de quince años un modelo alternativo e innovador que ha recibido el nombre de "telesecundarias vinculadas con la comunidad", una apuesta educativa que busca brindar una educación solidaria con la problemática de los jóvenes y que busca articular el aprendizaje con la construcción de comunidad en contextos rurales de pobreza y exclusión social.

Ha sido Gabriel un luchador incansable, un terco esperanzado –usando sus palabras– que ha vivido en constante concebir y poner en práctica nuevas formas de hacer educación, siempre en la idea de que la escuela puede ser un vehículo de igualdad. Sus ideas y proyectos siempre han estado vinculados con los que menos tienen; su ideario educativo ha sido una permanente apuesta a una educación para el cambio y la emancipación.

Por todo ello, nos resulta muy grato haber incluido su testimonio de vida en este número dedicado a la educación y el trabajo, un ámbito que dentro de su proyecto educativo representa el vínculo con la vida y con la posibilidad de transformarla. Sus palabras dan cuenta de la historia de un hombre que ha buscado un ideal desde joven y que ha tenido la fortuna de ver cristalizadas en la realidad muchas de las que han sido sus grandes propuestas educativas.

Para mí Gabriel ha sido siempre un hombre privilegiado, un hombre que ha hecho de su vida lo que más ha querido, que ha sido fiel a sus ideales, a sus más íntimas creencias y anhelos y los ha llevado a la práctica, con una congruencia que es ya un privilegio de vida.

Enrique Pieck

ESCRIBIR SOBRE mi trayectoria es remontarme a mis años de adolescencia, cuando decidí ser lasallista sin saber bien a bien en que me metía, que era lo mismo que ser maestro; tenía una ligera idea, quería ser como mis maestros del Simón Bolívar. Fueron cinco años de estudios y cuando iba a la mitad me fui a Cuba a terminar de estudiar y trabajar en las escuelas lasallistas cubanas. Fueron los años de la Revolución, la viví muy de cerca en los cinco años que duró mi estancia en la isla.

Mis primeras experiencias en el aula fueron de búsqueda de lo que pudiera ser de interés para los alumnos, de novedad, de sorpresa. Recuerdo que mis compañeros de escuela decían que mi aula era “la China Popular”: había ruido, movimiento, discusiones, jaleo. No sé qué tanto aprendían, pero la gozaban.

Mis experiencias fueron muy diversas: Benavente de Puebla, Tapachula, Tehuacán, Puebla otra vez y Córdoba. Estando en Tehuacán como director me acerqué al mundo indígena, en la Sierra Negra: Santa María del Monte y Tepetzintla. Me invitó la Madre Herminia, que trabajaba en la Sierra, para que la apoyara en su trabajo. Esa fue una oportunidad para conocer la parte de México ignorada por mí: oír otra lengua sin entenderla, conocer otras costumbres, ver de cerca la pobreza fue de gran impacto, creo que fue el origen de mi interés por el medio indígena y campesino.

Estando en Córdoba coordiné el bachillerato, que estaba incorporado a los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM, y para completar la formación de los alumnos organizamos estancias de 15 días en Tepetzintla, en grupos de ocho; una experiencia formativa muy enriquecedora para los y las jóvenes, pero al ver la transformación de los alumnos los padres de familia comenzaron a inquietarse, temían que fuera Tepetzintla un centro de formación de guerrilleros. Hicieron gestiones ante las autoridades lasallistas para que yo no trabajara más en el Colegio González Peña, de Córdoba, y fue el empujón para dedicarme desde entonces a trabajar en comunidades rurales e indígenas. Dejé el colegio de Córdoba y me fui de “guerrillero” a Ayahualulco, en las faldas del Pico de Orizaba. Me acompañaron tres estudiantes del colegio y con ellos establecimos un centro de trabajo en la comunidad. Por las noches alfabetizábamos a los adultos, adaptando el método de Paulo Freire, y durante el día tratábamos de vivir la misma vida de los campesinos: sembrar papa, introducir las hortalizas, los conejos y fabricación de mermeladas con las ciruelas que se dan abundantemente en la región. Con apoyo de amigos de Puebla y Córdoba construimos dos aulas para la primaria, que también utilizamos para trabajar con los adultos en talleres de Español y Matemáticas, de lectura y reflexión.

Los maestros oficiales de la primaria se sintieron amenazados y nos acusaron de subversivos. Alguien reportó que un grupo de personas trabajaba como “promotores”, pero como no estaba muy claro de qué éramos promotores, ni siquiera para nosotros, el caso es que un día por la mañana apareció el Ejército; nos dijeron que estaban haciendo prácticas militares, una especie de simulacro, eso nos lo explicó un capitán: “Nosotros somos una cuadrilla que simula ser guerrilleros, tenemos que escondernos; atrás viene una cuadrilla que nos persigue y si nos encuentran antes de la hora fijada, nos arrestan”. Decía esto mientras miraba con atención el cuarto donde vivíamos. Se acercó al estante de libros y veía los títulos, entre otros teníamos: *El diario del Che en Bolivia*, pero también estaba la *Biblia*. Después nos preguntó:

- Si quisiéramos escondernos para que no nos encuentren, ¿dónde nos recomiendan?
- No sé, no tenemos experiencia en esto.
- Bueno y ustedes ¿qué hacen acá?, ¿cuánto tiempo tienen?, ¿quién los financia?, ¿cada cuándo bajan?, ¿sube alguien a visitarlos?, ¿vienen algunos otros grupos acá?

Fue un verdadero interrogatorio. Siempre contestamos con la verdad, no teníamos conciencia de estar haciendo algo ilegal. Les ofrecimos agua, descanso. No se veía muy urgido de esconderse. En eso estábamos cuando salió de la casa, se comunicó por radio y nos informó:

—Nos informan que acaba de terminar el ejercicio.

Se reunieron todos en el centro del pueblo. Eran como 30 soldados. Hicieron algunas maniobras y me mandó llamar el oficial que venía al mando.

—Maestro, sería bueno que bajara a Orizaba, donde está nuestra comandancia, para hablar con el general y explicarle lo que hacen.

—No creo que sea necesario, la gente nos conoce y no estamos haciendo nada malo.

—De todos modos creo que debería bajar para hablar con el general.

—Bueno, lo tomaré en cuenta y algún día que vaya a Orizaba lo visitaré.

—No maestro, creo que debe ser ahora.

—Ya es tarde, mejor otro día, hoy no quiero bajar.

—Es que si no baja, lo bajamos.

—Bueno, así por las buenas, ni hablar.

Y bajamos Sergio Cházaro y yo escoltados por los soldados. La gente se asustó y preguntó a dónde nos llevaban, que si quería podían acompañarnos. Yo les dije que no se preocuparan, que solamente querían hablar con nosotros.

En realidad el que habló fue el general. Describió nuestras acciones con lugares y fechas, desde cuándo habíamos subido, cada cuándo bajábamos, a dónde íbamos, quiénes habían subido, qué talleres dábamos, etc. Fue una advertencia:

—Grupos como el de ustedes hay varios, los tenemos detectados y conocemos sus movimientos. En el de ustedes no hemos detectado, hasta ahora, nada subversivo, pero váyanse con cuidado...

Esto me hizo pensar que el Gobierno tenía a todos los grupos vigilados. El general me mandó llamar para confirmar algunos datos, pero de la mayoría estaba enterado; sólo quería que supiéramos que estábamos vigilados.

Después subieron las autoridades educativas, sindicales y municipales y en asamblea el pueblo explicó lo que hacíamos y nos defendió. Nos quedamos.

A raíz de esto el secretario de Educación de Veracruz también subió. No daba crédito a lo que veía. Me invitó a trabajar en la creación del Centro de Estudios Superiores de Educación Rural en Aceseca, municipio de Tantoyuca. Invité a dos amigos maestros lasallistas. Trabajamos duro para construir el comedor, letrinas, palapas como aulas; dormíamos en gallineros y organizábamos comida para 400 personas; animamos el trabajo productivo, sembramos maíz y tabaco. Una experiencia muy rica en aprendizajes sobre todo por el contacto con jóvenes, hombres y mujeres de origen campesino que querían ser maestros o que era su única opción para seguir estudiando.

Todo iba bien hasta que surgió la desconfianza en el equipo de Lenin; el jefe de la célula consideró peligrosa nuestra presencia y sobre todo nuestra influencia en los alumnos. Yo tenía al grupo de teatro. Recuerdo el impacto cuando presentamos estampas de la revolución. “Teatro de masas” quería Lenin y fue más de lo que se imaginaba, tuvo que reconocerlo. Así que nos pidieron la renuncia. Los alumnos se enteraron y no quisieron dejarnos ir sin discutirlo con las autoridades, no se les había tomado en cuenta, y el modelo de organización sí lo pedía. Tomaron la escuela, una comisión fue a ver al secretario, lo obligaron a venir, hubo asamblea. Como el secretario mantuvo su postura de renunciar-nos, los alumnos exigieron la salida de Lenin y su equipo y así fue.

No podíamos volver a las escuelas lasallistas, queríamos buscar otro proyecto que fuera significativo y estuviera con los pobres. Ya antes nos habían invitado a San Miguel Tzinacapan, municipio de Cuetzalan, y esa fue la oportunidad. Lo pensamos, lo discutimos y nos integramos al equipo que ya trabajaba en ese lugar. Un grupo de “muchachas” coordinadas por María Eugenia Sánchez, “Maru”, un sacerdote dominco y después tres religiosas Ursulinas que se integraron.

Seis años viví en Tzinacapan, “fuente de murciélagos”, comunidad indígena nahuatl, con una larga historia de resistencia defendiendo su cultura. Trabajamos en varios frentes integrando comités mixtos, macehuales y coyotes: comité de salud, de desarrollo, educación y evangelización. Yo trabajé en el de educación. Comenzamos con un centro de escuela abierta de adultos, primaria y secundaria, y muy pronto se formó el grupo de teatro para presentar obras que expresaran la cultura y los problemas: *Fuego nuevo*. En esta obra se incluía música, danza y la lengua. Fue exitosa. La presentamos en varios colegios del Distrito Federal, en Chapingo, en la UAM, en Puebla, etc. El grupo estaba integrado por hombres y mujeres.

La comunidad me pidió que encabezara el comité para gestionar la Telesecundaria. Fue fácil conseguir la clave, pero no había maestro y entré de emergente. Eso fue en 1979 y desde entonces trabajo en la educación pública. La Telesecundaria se construyó en Tetzitzilin, “piedra que suena como campana”. La idea era construir una “escuela granja integrada”, con apoyo del Sistema Alimentario Mexicano y del gobierno del estado. El arquitecto Oscar Hagerman diseñó la escuela y Hector Luis Morales, chileno, del Instituto Nacional de Investigación sobre los Recursos Bióticos, asesoró para la integración de la granja, en la que había cinco estanques para peces, gallinas, cerdos, hortalizas, digestor, carpintería, herrería y panadería.

La idea desde un principio fue dar formación para el trabajo. Me había inspirado el *Poema pedagógico* de Makarenko. El teatro también ocupó un lugar importante en el currículo, así como la expresión corporal y la lengua materna. Desde el inicio descarté la televisión al comprobar que mis alumnos poco entendían los programas y las lecciones tenían poca aplicación a las necesidades de los jóvenes y de la comunidad. Alguna resonancia tuvo la escuela que pronto se acercó el director nacional de Telesecundarias, el profesor Vargas Machado. Hicimos buena amistad y le pareció novedoso el modelo que apenas estaba tomando forma: grabó varios programas de televisión que se transmitieron en el programa *Albricias* de Telesecundarias. Llamaba la atención una telesecundaria que no dependía de los programas de televisión y que le daba importancia en tiempo y en espacio a las “actividades productivas”, que en el sistema se llaman “tecnológicas”. Yo

creo que por eso fui invitado a reuniones, congresos y talleres. También me pidió Vargas Machado, cuando estuve en Yahuitlalpan, un taller de 30 días para capacitar a los maestros de varios estados, en lo que hacíamos esta escuela.

Por diversas circunstancias, personales y grupales, decidí dejar Tetzitzilin y me fui a Yahuitlalpan, comunidad indígena de lengua náhuatl perteneciente al municipio de Zautla.

¿Por qué escogí este lugar? Es la pregunta que todos me hacen al ver este paisaje desolado: piedra y tepetate, cerros pelones, barrancas y arenales, donde el Sol te quema a diario. Eso sí, hay mucho Sol y el polvo que se mete en todas partes.

—¿Qué hace usted en ese pelagartal? —me preguntó un día el Lic. Antonio Perez Rivero, papá de Lupe y Eugenio-

—Por eso, por lo jodido de estas gentes y porque por esos días yo también estaba jodido y quería probar que una jodidez podía sacar a otra, como eso de los clavos.

Vine un 22 de agosto a ver si se podía abrir una telesecundaria en Contla y si eso no afectaría la de San Andrés Yahuitlalpan que llevaba un año abierta. Hablé con Mariano y Toño, maestros indigenistas de la comunidad de Yahuitlalpan, hoy difuntos a causa del alcohol. “Vienen muchos jóvenes de otras comunidades”, me dijeron, “porque no hay secundarias en la región”. Mejor hay que reforzar ésta, pensé, que abrir una nueva del otro lado del río. Por entonces no conocía la rivalidad entre las dos comunidades, tan cercanas y tan enemigas. De Contla surgió Yahuitlalpan. Por las crecidas del río los que iban a trabajar sus tierras del otro lado no podían regresar en varios días y se fueron quedando, y se fueron enemistando porque ni a sus muertos se les autorizaba enterrar del otro lado y los muertos se fueron quedando con los vivos y los vivos con los muertos.

Recuerdo que cuando llegué a Yahuitlalpan fue un domingo. No había nadie para recibirme, ni un lugar preparado para alojarme. Me sentí mal, y como que tenía ganas de regresarme. Era un sentimiento entre tristeza y reto, entre soledad y fuerza, miedo y ganas de empezar de nuevo. Después de hablar con algunas personas me dejaron meter mis cosas en un cuarto que usaban los maestros de primaria que atendían el albergue. Sin comer, porque en la Conasupo no había más que galletas. Armamos los catres y a tratar de descansar. Me acompañaba Moisés López.

Trataba de rezar. Algo leí en el libro de salmos que llevaba.

Al día siguiente llegó un chavo de Barrancas: Pascual; fue al primero que conocí. Me preguntó si yo era el nuevo maestro.

El aula estaba aún sin terminar; no tenía puertas ni ventanas. Traje una estufa hecha en Tzinacapan, pero faltaban los tanques de gas, así que traje una cafetera, mi ropa, algunos libros, catres, zarapes y saco de dormir. No sé si era castigo o reto.

Fueron llegando los alumnos poco a poco.

Moi se fue a Tzinacapan para hacer las ventanas y la puerta en el taller de carpintería. Después de clase me fui a Teziutlán a comprar lo indispensable.

Recuerdo que ya que estaba equipada el aula con puerta y ventanas, cajones, libros, algo de herramienta, la tele y el acumulador, compré unas mesas en San Miguel Tenextatiloyan, otras en La Libertad, y creo que otras en la cárcel de Zacapoaxtla. Con Moi y los chavos y algo de herramienta hicimos otras mesas y bancas con las literas viejas

que me regalaron los del albergue. Frente a la aulita había un terreno de tepetate, no había capa vegetal, así que fuimos al bosque, por Tómpico, a traer tierra de monte en costales. Chavas y chavos estaban entusiasmados y generosos. A los padres de familia les llamó la atención verme cargar costales de tierra junto con los alumnos.

Recuerdo el espacio que me dieron en la bodega de la Conasupo para establecerme. Ahí puse mi litera, entre costales de maíz, frijol y azúcar. Por las noches las ratas pasaban sobre la cama. También conseguí una mesa cuadrada y una estufa con horno que me prestaron los del albergue.

Desde los primeros días algunos alumnos me pidieron permiso para calentar sus tortillas y comida; como eran de lejos les habían dado un espacio en el albergue de primaria para quedarse, pero no podían comer allí, así que comenzamos a comer juntos. Hicimos equipos para que me ayudaran mientras aprendían; comenzamos a hacer pan para el consumo de los 13 ó 14 que iniciaron el nuevo albergue de la secundaria.

En Puebla reencontré a Eugenio, un exalumno del Benavente que revivió lo vivido en la prepa, en misiones, en jornadas, en Tapachula, y se comprometió a ayudarme; así surgió la idea de construir un albergue para los alumnos que venían de lejos y de apoyar con la comida a todos.

Poco a poco, con faenas y material conseguido por Eugenio, que se había comprometido a que parte de sus ganancias en el juego las iba destinar al albergue, se fue construyendo.

Al tercer año de estar en Yahuitlalpan llegaron Irma, Benjamín y Ulises. Habíamos hecho nuestro propio programa de estudios y trabajábamos las actividades productivas, pero no nos convencía del todo y un buen día nos decidimos: reunimos a todos los alumnos y organizados por grados les pedimos que discutieran e hicieran una lista de todas las cosas que ellos necesitaban saber para sobrevivir, para resolver sus problemas, para mejorar sus condiciones de vida y las de su familia.

—¿De veras nos vamos a lanzar? —me preguntaba Benjamín.

El listado por grupos fue grande: desde cómo curar enfermedades de los animales, cómo vacunar, cómo controlar plagas, cómo mejorar los suelos, saber castrar, cocinar, medir un terreno irregular, calcular materiales y costos para una casa, prevenir enfermedades, una buena alimentación, producir sus propios alimentos, arreglar aparatos eléctricos, hacer una instalación eléctrica, etc. Coordinados por Benjamín dividimos los aspectos por categorías y se formaron los ejes temáticos y después buscamos los temas de las distintas asignaturas que dieran luz o apoyaran esos aspectos. Desde luego hubo mayor motivación para las actividades productivas y se comenzó a trabajar la alternancia educación-producción y la integración de saberes locales; también hicimos un inventario de los saberes previos de los alumnos. Así se organizaron los grandes temas que había que desarrollar en uno o dos meses. El peso oscilaba entre las ciencias sociales y las ciencias naturales; el Español y Matemáticas, los lenguajes que había que desarrollar para entender o expresar su realidad.

Cada quince días nos reuníamos todos los maestros para hacer el ajuste del tema, ver el avance y las necesidades de apoyo y la relación entre las diferentes asignaturas.

Recuerdo que para Español se pedía el conocimiento del vocabulario referente al tema, o que se buscaran lecturas que tuvieran relación con el aspecto. Para algunos temas era fácil, pues coincidían algunos cuentos o novelas con la problemática que se estaba estudiando: tierras, cultivos, enfermedades, abusos, injusticias, etc. También se pedía al de la materia que se practicara la redacción de cuestionarios, encuestas y diarios de campo. Para Matemáticas los porcentajes, gráficas, cálculos. Así fue naciendo la “Telesecundaria Vinculada a la Comunidad”, como hoy se conoce al modelo.

Vargas Machado, coordinador nacional de Telesecundarias, que conocía el trabajo de Tzinacapan, nos pidió un curso para maestros de Telesecundarias para que conocieran lo que hacíamos y se capacitaran sobre todo para desarrollar las actividades productivas; quería que inyectáramos optimismo y mostráramos una nueva forma de ser maestro. El primer proyecto de taller no le gustó, porque era muy teórico; quería que mostráramos lo que hacíamos tal cual y los organizáramos como están organizados los alumnos: equipos de trabajo, autoasistencia, asamblea. Los alumnos de tercero se convirtieron en los maestros y los maestros en alumnos. Fue todo un verano, 40 maestros en condiciones rústicas. Fue difícil, muchos se adaptaron pero otros no y hubo que despacharlos. El saldo, al final, cuando hicimos la evaluación, fue positivo. Nosotros contábamos con ansiedad los días que faltaban para terminar. Los maestros están muy deformados por el sistema, pero al fin y al cabo lo hicimos. Hoy, a la distancia, nos enteramos de que unos son supervisores, jefes de sector y hasta hay algún jefe de departamento.

El profesor Vargas Machado pidió a la jefa del Departamento de Telesecundarias Estatales que se proyectara el modelo y me dieron la supervisión de micro-regiones y al año siguiente se convirtió en la Zona 016 de telesecundarias estatales, con cinco escuelas: Oxpantla, Tlamanca, Ixtactenango, Acaxiloco y Tateno. Cada año se acercaban autoridades de distintas comunidades para solicitar la creación de una escuela; como siempre era extemporánea la petición, iniciábamos el primer año inscritos en la escuela más cercana y al año siguiente se les conseguía la clave. Ese camino lo siguieron La Unión, Tepexoxuca, Oyametepec, Tlacuela, Huixolotla y Tecoltemi. Ocotzingo, La Gloria y La Trinidad siguieron otro proceso: en Ocotzingo y La Gloria hubo que pelear con las autoridades locales y federales, pero con apoyo de las comunidades se logró. Todavía está en proceso la de Guadalupe Hidalgo, que es escuela de extensión

En Yahuitlalpan más que equipo éramos una familia. Compartíamos todo: casa, alimentación, diversiones, lecturas. Todavía no había luz eléctrica, así que por las noches leíamos con velas o lámparas de gas. Comíamos con los alumnos, ya que Yahuitlalpan llegó a albergar a más de 90 alumnos de secundaria y prepa. Trabajamos las áreas productiva, académica, artística y de auto asistencia, y los viernes de cada semana había asamblea con todos para evaluar y planear la siguiente semana. Había jefe de guardia, coordinadores de equipos y coordinador de coordinadores. Fue un aprendizaje de vida democrática y toma de decisiones.

Después vimos en equipo que los alumnos de la secundaria salían con pocas armas y pensamos en la prepa. Buscamos la incorporación al Oriente, en el sistema abierto, y mientras Benjamín hacía gestiones en la Universidad Autónoma de Puebla para incorporarla (cosa que se logró), fueron llegando alumnos no sólo de las comunidades cercanas sino también de Poza Rica, Tlatlauqui, Libres, etc. Nos propusimos formarlos como

promotores del desarrollo. Fue un trabajo intenso y gratificante, hubo mucha actividad: actividades productivas, construcción, visitas, proyectos.

En esta época adquirimos Capohlihtic. Don Crisóforo Hernández nos vino a ofrecer el rancho. Yo lo había visto de lejos y se me hacía agua la boca, así que cuando fuimos a ver la propiedad firmamos una minuta de compra-venta y nos pusimos a buscar dinero para el plazo de un mes que nos habíamos puesto. Irma y Benja se asustaron, pero me creyeron y se reunieron los 16 millones para comprar Capolihtic y cinco más para adquirir la Cañada. Los sueños se iban haciendo concretos. Aprovechamos el espacio para tener reuniones, faenas, sesiones de videos, pues acá sí había electricidad y en Yahuitlalpan todavía no. Al terminar el curso, durante las vacaciones, el equipo de carpinteros, Mario y Gabriel Moreno principalmente, construyeron literas y acondicionamos el espacio para recibir allí a la prepa. Una parte del equipo se quedó en San Andrés. Aquí se montaron talleres de herrería, carpintería y panadería; se establecieron hortalizas, invernaderos tipo chileno, se construyeron corrales para cabras, cerdos, gallinas y conejos. Se establecieron también los equipos de trabajo: las asignaturas estaban integradas a proyectos, todos los viernes teníamos la plenaria para evaluar el trabajo de equipos, la presidía el alumno coordinador y el jefe de guardia elegido por semana.

Cuando estaba por terminar la primera generación, Benjamín planteó: ¿por qué no una licenciatura en el campo, para campesinos? Otro proyecto audaz. Benjamín diseñó los planes y programas y nosotros opinábamos y sugeríamos, buscando a dónde incorporar: la Universidad Iberoamericana, la La Salle, y por fin decidimos ser autónomos y nos propusimos tramitar el RVO de parte de la SEP para la licenciatura del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER): “Planeación del desarrollo rural”.

Telesecundarias, prepa y licenciatura.

Éste ha sido el recorrido que ha desembocado para mí en lo que son hoy las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad. El proyecto ha ido creciendo y ahora son 13 escuelas en los municipios de Zautla, Ixtacamaxitlán y Cuyoaco. Los maestros se han apropiado del modelo. Ha sido largo el camino, muchas personas han contribuido con talleres, cursos y proyectos a la capacitación de los maestros.

Si al principio no vi claro a qué le entraba, cada día me he ido convenciendo de que una de las grandes tareas para cambiar las cosas, para hacer un mundo mejor es la educación. Me considero privilegiado de haber seguido este camino; cada día, cada experiencia es como una confirmación de que éste es el camino: una educación de calidad que sea capaz de formar sujetos, de hacer crecer, de mejorar las condiciones de las comunidades.

Mirando hacia atrás el camino recorrido, descubro que todo tiene un por qué, aunque al principio no lo veía como ahora. Las experiencias primeras, el contacto con las culturas, con la pobreza, el intento de que descubrieran el otro México los alumnos de las escuelas particulares en las que trabajé. Tepetzitintla, Ayualulco, Tantoyuca, Tzinacpan, Yahuitlalpan, Zautla y hoy Tepexoxuca son etapas, experiencias; son como el mapa del camino recorrido en que cada posta tiene algo que ha aportado al proyecto.

Si algo puede cambiar el rumbo de las cosas, es la educación.

La consigna es hacer de la escuela el lugar donde las manos tocan, crean, producen y gozan
Donde se descubre y se debate

La escuela de la mano levantada para preguntar, refutar o proponer

La escuela de la novedad, del descubrimiento y del asombro
La de la apropiación de la palabra
La escuela del disfrute de enseñar y el goce de aprender
De la solidaridad y del respeto
La escuela donde se trabaja en equipo
La escuela donde las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres
La escuela donde se ama a la tierra y se la cuida
La escuela que respeta, valora y promueve las culturas originarias
La escuela de la corporalidad, de la interioridad, de la conciencia, de la comunidad
La escuela donde se ama la vida y se acrecienta
La escuela formadora de sujetos

Ésta es la escuela que queremos, la escuela que hay que construir.
Esta escuela se construye con sueños, con ganas, con esfuerzo
Ésta es la escuela que le puede dar sentido a nuestra vida.

Esta escuela sólo puede ser construida por maestras y maestros que no han perdido la esperanza porque la esperanza es la afirmación de que el mundo está sin concluir, que sigue haciéndose, que está abierto, es: “la certeza como individuo o como colectivo de que hay una posibilidad objetivamente real en él, y que no se halla simplemente determinado por la necesidad ni sometido a ningún determinismo mecánico” (Ernst Bloch).

**“La vida es peligrosa
no por los hombres que hacen
el mal, sino por los que se
sientan a ver lo que pasa”**

Albert Einstein,
físico alemán, nacionalizado suizo
y después norteamericano, 1879-1955.

ACERCA DE LOS AUTORES

Alicia Beatriz Acín

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación y Master en Administración Pública. Profesora adjunta por concurso de Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), e investigadora del Centro de Investigación María Saleme de Burnichon de esa facultad. Ha sido Vice-Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación entre 2001 y 2004. Integra la Comisión Mixta de apoyo al Programa Universitario en la Cárcel de dicha facultad y la Comisión Asesora del Programa Universidad, Sociedad y Cárcel dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNC.

Irma Briasco

Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Especialista en planificación y gestión de políticas sociales por la Universidad de Buenos Aires-Pronatass (Gov. Argentino/BIRF/PNUD). Buenos Aires. Becaria BIRF). Experta en educación técnico profesional en la Organización de Estados Iberoamericanos (www.oei.es/etp.htm). Docente e investigadora universitaria en la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires y Universidad Nacional de Tres de Febrero. Consultora en diferentes empresas y organismos internacionales (CINTERFOR-OIT, OEA, BID, BM). Autora de diversas publicaciones en la temática.

Lorena Yazmín García Mendoza

Egresada de la licenciatura en Educación por la Universidad Iberoamericana Puebla; realizó la maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, ofrecida por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Argentina. Ha colaborado en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y en diversas organizaciones de la sociedad civil en proyectos de evaluación, sistematización, trabajo, género, juventud y educación a distancia. El año pasado obtuvo una beca de investigación otorgada por el Colectivo Latinoamericano de Jóvenes con el proyecto "Abriendo espacios: jóvenes que inspiran y promueven alternativas". Actualmente trabaja en la Universidad de las Américas-Puebla.

Cristina Girardo

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Turín (Italia) y en Estudios Latinoamericanos por la UNAM (México). Profesora investigadora de tiempo completo en el Colegio Mexiquense, A.C., adscrita al programa Interdisciplinario de Estudios del Tercer Sector. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Fue colaboradora del periódico *Reforma* en el suplemento de Cultura "Con-tacto". Es evaluadora de los proyectos de Coinversión Social del Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL). Sus temas de investigación son: organizaciones de la sociedad civil y formación para el trabajo de los jóvenes; voluntariado y responsabilidad social de los jóvenes; profesionalización de las organizaciones sociales; y el empleo y sus modalidades en las OSC.

María Irene Guerra Ramírez

Mexicana, docente de carrera en el subsistema de educación media superior tecnológica. Es socióloga por la UNAM y realizó sus estudios de Doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN), México. La investigación que desarrolla está centrada en la línea juventud, educación y trabajo, específicamente en lo que refiere a juventud y bachillerato; trayectorias escolares, formativas y laborales; transición laboral de los jóvenes; significados y formas de inserción laboral; subjetividades y formas de identificación con el trabajo e identidades profesionales.

Jessica Kalwill

Argentina, licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Especializada en investigación cualitativa, en temáticas sociales y estudios de mercado. Es miembro del equipo consultor de Crisol, Proyectos Sociales, con participación en evaluación de proyectos y programas sociales y proyectos de investigación social. Colabora como investigadora independiente con consultoras de comunicación, consultoras de mercado y empresas. Participó en investigaciones y evaluaciones de proyectos sociales vinculados a juventud, comunidad rural, temáticas de género, alimentación y vivienda; estudios actitudinales respecto de cambios sociopolíticos, económicos y culturales; y diagnóstico de situación comunitaria para el sustento de nuevos emprendimientos sociales/comerciales.

Silvia Kremenchtzky

Argentina, socióloga y psicóloga social de la Universidad Nacional de Buenos Aires, con amplia experiencia en formulación y evaluación de proyectos y programas sociales, en especial en las áreas de juventud, empleo, desarrollo rural, fortalecimiento institucional y microempresas. Está especializada en política social, principalmente en combate a la pobreza. Ha sido docente universitaria en las áreas educativas y sociales y ha escrito numerosos artículos sobre estas temáticas y sobre metodologías cualitativas de investigación social. Es consultora de organismos nacionales e internacionales (BID, BIRF, Formez, Fundación W.K. Kellogg). Desde 1994 se desempeña como directora ejecutiva de la organización de la sociedad civil Crisol, Proyectos Sociales.

Graciela Messina Raimondi

Socióloga argentina (Universidad de Buenos Aires) radicada en México. Estudiante del doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México (tesis en proceso: "Una mirada a la educación secundaria técnica desde sus egresados"). Investigadora educativa, docente, evaluadora y expositora en muy variados foros. Colabora en la línea de educación, trabajo y pobreza del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana. Sus publicaciones versan sobre el tema educación-trabajo y otros campos afines, sobre todo, a la educación de personas jóvenes y adultas.

Iliana Pereyra Sarti

Educadora uruguaya especialista en educación rural. Ex becaria de Instituto Normal Rural (Uruguay), de JICA (Japón), del CREFAL (México) y del (BID). Socia activa de la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM) desde 1984, y fundadora e integrante del Grupo de Trabajo Latinoamericano "Género, educación y economía popular", compuesto por expertas de varios países de la región, que forma parte de la REPEM. Desde 1997 a la fecha ha sido co-organizadora del concurso "Emprendimientos económicos exitosos liderados por mujeres de sectores populares" que se desarrolla en Uruguay y en siete países de América Latina. Responsable en 2007 de la capacitación en el Seminario sobre "Presupuestos participativos sensibles al género" organizado por UNIFEM, la Red de Mercociudades, AECI y el Gobierno vasco. Coordinadora del Programa Educación, Género y Economía de la REPEM.

Enrique Pieck Gochicoa

Maestro en Sociología por la Universidad Autónoma del Estado de México y doctor en Sociología de la Educación por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Ha sido investigador desde 1986 en la línea de *educación, trabajo y pobreza* en la cual ha desarrollado proyectos en las áreas de la educación no formal de adultos, la secundaria técnica, y en general sobre la formación para el trabajo de población que habita en sectores vulnerables. Ha participado en varios proyectos de la UNESCO y de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo. Es investigador nacional Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores y actualmente se desempeña como académico investigador del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana (UIA). Fue coordinador del circuito "Educación y trabajo" de la Red de Innovaciones Educativas ("Innovemos") de la Oficina Regional de la UNESCO y coordinador del programa sobre Educación, trabajo y pobreza del INIDE-UIA.

Francisco Urrutia de la Torre

Maestro en Política Educativa por la Universidad Alberto Hurtado (UAH), Santiago de Chile, y en Filosofía Social por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Guadalajara, México. Coordinador de proyectos de investigación e intervención educativa en el ámbito de la formación para el trabajo de niños y jóvenes con antecedentes de vida y/o trabajo en la calle; y de gestión del conocimiento sobre las relaciones entre educación laboral y desarrollo socioeconómico en México. Es director académico del Centro de Estudios Educativos, A.C. (CEE) y actualmente coordina la colaboración del Centro en la puesta en práctica de estándares para la educación básica en escuelas de educación indígena.

Evelyn Vargas Marín

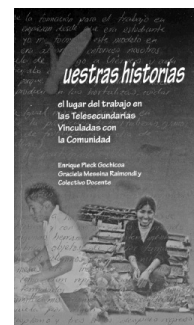
Egresada de la Licenciatura en Mercadotecnia por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Ha colaborado como asistente de investigación en El Colegio Mexiquense en el área de estudios del Tercer Sector, en proyectos de evaluación a organizaciones de la sociedad civil y en la coordinación de diplomados. Ha trabajado con la organización Jóvenes Constructores de la Comunidad con el seguimiento de su programa de evaluación; en el Centro de Investigación y Docencia Económicas como asistente de investigación en el área de administración pública y en el Banco de Información para la Investigación Aplicada en Ciencias Sociales coordinando el proyecto de Elaboración del Anuario Estadístico Judicial.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Enrique Pieck Gochicoa, Graciela Messina Raimondi y Colectivo docente, 2008

Nuestras historias. El lugar del trabajo en las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad

Universidad Iberoamericana | México



Con *Nuestras historias* nos encontramos ante un libro en el que convergen voces de docentes e investigadores en un entramado en el que, sin que nadie pierda su propia voz, se crea una voz colectiva que da luz y enriquece la percepción del lector de la realidad que se aborda. Se trata de la sistematización de la experiencia de 14 escuelas telesecundarias del estado de Puebla que trabajan con el modelo Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad (TVC).

Esta obra nos permite ver, por citar sólo dos aspectos de los muchos y muy interesantes que nos comunica, una experiencia de flexibilización de los límites entre educación formal e informal, y por lo tanto un replanteamiento del papel del maestro, el alumno y la comunidad en el aprendizaje como proceso permanente y multidireccional. Por otro lado, se trata de un ejercicio de escritura y reescritura de la propia vida que produce, al menos, dos resultados: la reflexión sobre la propia práctica (y la posibilidad de transformarla) y la creación colectiva de conocimiento nuevo.

Nuestras historias muestra un trabajo de sistematización donde el lector se puede dar el lujo de pasar de los testimonios directos de los maestros, a los análisis, interpretaciones y reflexiones del equipo de investigadores, y de ahí a la preparación de alguna receta de pan, pues hasta eso nos regala la obra.

Para dar una mejor idea del contenido de este libro, hemos incluido algunas voces de comentaristas que han estado en las diferentes presentaciones que ya se han hecho, así como las reflexiones de algunos de los maestros que participaron con sus relatos en este libro. Esta reseña se conforma, pues, por un conjunto de reflexiones y comentarios en torno al contenido, propósito y significado de este libro, visto desde fuera por un grupo de investigadores, y visto desde dentro por parte de los profesores que participaron con sus relatos y que ahora nos expresan lo que les significó esta experiencia.

Miguel Ángel Rodríguez*

“Este libro me hace pensar que el futuro no se encuentra hacia delante, como todas las promesas de la modernidad nos han dicho casi siempre. La promesa es para mañana: ‘espérame tantito’, siempre la promesa, siempre el futuro... este proyecto educativo en muchos sentidos mira hacia atrás, mira hacia el origen, [a] un estado natural en lo que tiene que ver con el trabajo: que el ser humano sea dueño de los productos de su trabajo pero no solamente de los productos de su trabajo sino también de los conocimientos tradicionales o novedosos que puede integrar aprovechando la tecnología a los productos de su trabajo. Lo más importante es que ese trabajo propicia una transversalidad de conocimientos: haciendo el pan se puede calcular la cantidad de harina, la cantidad de leche, se pueden utilizar las diferentes áreas de conocimiento. Lo mismo pasa con la herrería, o pasa con las hortalizas, o pasa con los hongos o con las artesanías. Es la posibilidad de construir el conocimiento pero no de una manera aislada, no de una manera fragmentada.”

“...es también un libro para revalorar el trabajo del magisterio. Generalmente los libros son escritos por los investigadores que llegan a las comunidades, observan y después anotan e interpretan lo que ellos piensan que ocurre en la comunidad académica. Este libro revalora la escritura, porque efectivamente se trata de un acto de creación. Sí, los profesores son los creadores, los que están dotados de la luz, del fuego de la escritura, del fuego de la creación... están produciendo este libro. ...en algunos casos se tiene la idea muy extendida de que los libros solamente son capaces de ser producidos por los grandes intelectuales o los que han estudiado digamos durante muchos años y después de eso pueden seguir; sin duda no es una mentira esto que acabo de decir, pero más extraño parece que el magisterio se dedique a la escritura,

es decir, parece ser un acto menos frecuente, lamentablemente, por eso también este libro celebra las capacidades y las habilidades del magisterio.”

“...es una fiesta de la escritura, es una fiesta del conocimiento y es una fiesta de la comunidad; en la medida en que seamos capaces de compartir primero el libro y quizá después intentar replicarlo en nuestras escuelas, con nuestras propias experiencias, entonces se convierte también en un elemento que verdaderamente puede transformar la actividad del magisterio.”

“El libro también forma parte de una medida extraordinariamente honesta, porque cuando se escribe el que está acostumbrado a la escritura suele ocultar la basura debajo del tapete. Es decir, hacemos un retrato de tal manera que responda al ideal de lo que nosotros pensamos de nosotros mismos, de lo que pensamos que somos. Un libro de esta naturaleza es un privilegio porque da una gran emoción ver cómo los profesores exhiben, abiertamente y sin miedo al público, su desnudez. Un acto como ese no cualquiera lo hace, más bien somos educados en otra dimensión psicológica para ocultar nuestras miserias. Este libro permite ver a los profesores justamente con los errores. Eso le da una dimensión humana que pocas veces se encuentra en los libros dedicados a reflexionar sobre la labor del magisterio.”

*Sandra Aguilera***

“...uno se contagia desde el momento en que sabe que es un libro que está escrito por maestros acompañados por los estudiantes, pero también acompañados por investigadores. Entonces este libro, para mí, ha sido un libro bastante conmovedor...”

“...el libro a mí me recordó tres preguntas que se hizo don Pablo Latapí en una reunión que tuvimos con maestros también en la ciudad de Puebla en el 2002. Por un lado, me llevó a pensar en lo que significa ser maestro, porque una de las preguntas que vienen aquí es, precisamente, ¿quién es el maestro? ...creo que ahí nosotros encontramos el cómo le han hecho los maestros en ese caminar, cómo hoy significa poder trabajar en relaciones horizontales con los estudiantes, en promover que se discutan cuáles son los objetivos de las actividades que se están haciendo. Creo que también el lado positivo de ser

maestro hoy, por lo menos lo que nos dice este libro, es que es posible que nosotros en ese ambiente adverso podemos lograr que los estudiantes desarrollen competencias no solamente técnicas, tecnológicas, sino también académicas y valorales, o sea que se formen en la vida, que se formen en lo más humano, en la convivencia cotidiana. Ser maestro hoy también implica poner el acento en el componente de esa alternancia educación producción, en el trabajo precisamente, porque es algo que se ha desarrollado en estos contextos de alta pobreza, como es donde están las escuelas del sector 016, entonces nosotros encontramos esa parte luminosa.”

“El libro desde luego que es muy rico porque cada uno de los maestros va escribiendo y uno va aprendiendo no solamente de cómo le hace cuando se desaniman los estudiantes, cuando hay desinterés, sino también esa complejidad que hay en las relaciones cotidianas no solamente para el trabajo, hasta para llevarse, hasta para organizarse.”

“...estas historias tejidas aquí nos están diciendo cómo le han hecho, nos están mostrando qué es lo que se puede lograr cuando hay un esfuerzo dentro de la escuela y que finalmente la escuela es el espacio en donde se pueden dar las transformaciones. La idea de que las reformas que se hacen allá arriba sin considerar lo que ocurre en la escuela funcionan nos ha demostrado a nosotros, los que hemos estado en el sector 016, que si vienen de arriba no funcionan en tanto los profesores no estén convencidos de lo que están haciendo de manera cotidiana.”

“Los maestros aquí en el libro nos dicen que ellos de manera permanente están aprendiendo; nos dicen cómo le hacen, cómo se auto-capacitan, cómo el autodidactismo es muy importante para poder resolver problemas que no se los pueden resolver ni los estudiantes ni los padres, pero también recuperan aquellos saberes comunitarios que les pueden servir para apoyar los talleres.”

“...este libro acerca también a la gente que no está en el contexto a vivir y a revalorar lo que implica sacar adelante un taller en estas condiciones. Creo que este libro nos habla del trabajo en equipo, pero no del trabajo en equipo de los estudiantes, [sino] el trabajo en equipo de toda la comunidad, y las limitaciones que hay para llevar a cabo el modelo de las telesecundarias, hasta dónde hay límites para poderse vincular con los padres de familia,

por qué se dan esos límites, si están cubiertas o no las expectativas que tienen los padres de familia acerca de los talleres que hay en cada una de las escuelas, las críticas que tienen a veces que soportar los profesores ante la incompreensión de los padres de familia sobre lo que ocurre.”

“La otra enseñanza que nos deja es que los investigadores no somos los que estamos acá encerrados analizando cómo son ustedes y qué hacen ustedes, sino que entran para darle todo su valor a la investigación colaborativa, pero también a la docencia y a lo que puede hacer el trabajo, un nuevo modelo, un modelo innovador construido todos los días, reconstruido, pero también la posibilidad de hacer una reflexión sobre el modelo a varios años de estarlo trabajando, y ése es otro de los méritos que tiene el libro porque a eso nos invitan, también sin decirlo o diciéndolo explícitamente, los investigadores.”

“...lo valiosísimo es darle voz a los propios actores, o sea, hacer visible el trabajo del maestro pero darle voz a ellos, que son los que están construyendo precisamente eso. Invita a volar, invita a no desmayar, invita a decir que se puede transformar, que podemos tener mejores condiciones en las escuelas y en la sociedad”.

Maestros y maestras comparten su experiencia al escribir este libro

“El compartir nuestras historias es muy agradable, agradable pero también un compromiso de trabajo con quienes estamos, porque han venido investigadores y nos dicen vamos a hacer esto pero no habíamos visto resultados de todas esas investigaciones que han hecho. Cuando se nos invita a escribir nuestras historias sí nos costó muchísimo más a nosotros para escribir, sentarnos a escribir un momento las historias o recordar el trabajo y plasmarlo en una hoja. Nos costó muchísimo. Y ahora que vemos los libros nos da más emoción decir ¿esto yo lo escribí?, ¿cuándo lo escribí?, esa es mi historia con mis alumnos, ¿cuándo lo hice, a qué horas lo hice?, y bueno, aquí están los frutos. Ahora nuestros hijos, nuestros alumnos y algunos padres de familia nos están leyendo, las historias que hemos venido construyendo junto con sus hijos”.

“...a mí también me costó escribir mis experiencias pero logré superar el reto; yo creo que cuando uno vive de cerca los problemas y cuando hay interés por las personas, recordar los rostros de los alumnos, las alumnas, las cosas que teníamos que hacer, todo eso me fue dando ánimo y me fue ayudando a superar este gran reto de enfrentar un papel en blanco y plasmar lo que hicimos.

Entonces yo también invito porque yo creo que todos los docentes, todos los maestros y maestras tenemos experiencias muy importantes que compartir, tenemos muchas cosas que contar, muchas cosas que decirnos, y que yo creo cuando nos animemos vamos a descubrir lo que yo descubrí: la gran experiencia que se siente el haber escrito algo y después leer lo que yo escribí y descubrir pues esa maravilla de las palabras, de lo que ahí está plasmado, y descubrí que yo también puedo, ¿no?, descubrí que yo también soy escritor”.

“Yo creo que ahí tenemos la gran oportunidad como maestros de trascender a través de los alumnos y que nuestros alumnos saquen diez en la vida y no diez en los exámenes. Para mí esto fue muy importante, la verdad, y ahora que escribimos el análisis de mi práctica me llevó a profundizar en esta reflexión y pensar que lo que importa son mis alumnos.”

“...este libro es un plus, es como un motor que nos ha permitido reflexionar muy profundamente acerca de qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y para qué lo estamos haciendo, a quién vamos a beneficiar. Ha sido como un proceso que nos ha permitido no solamente reflexionar sino también actuar, y actuar para y por los alumnos de tal manera que el trabajo que estamos haciendo pues se vaya mejorando.”

“Entonces hay bastantes experiencias, yo las he leído y pues me voy descubriendo en los otros ¿no?, me voy viendo que todo es posible, estoy viendo que pues todos tenemos una gran experiencia que contar. Para mí ha sido muy significativo y como que en un determinado momento, cuando iniciamos el trabajo decía ‘es como una esperanza de ver un trabajo escrito.’”

“Mil gracias a los maestros que al escribir nos muestran caminos, pero también nos siembran dudas. Nos siembran dudas de cómo estamos como profesores, de cómo vamos, de hacia dónde vamos, de si lo estamos haciendo bien, o si lo estamos haciendo mal. Mil gracias por mostrarnos que se puede escribir, que tú puedes escribir todas esas dudas. Y mil gracias por recordarnos que nuestra labor como docentes es re-aprender, aprender o desaprender en todo lo que hemos vivido como maestros.”

Notas

* Profesor fundador de la maestría en Ciencias políticas de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP) y director de la revista *Caja Negra, Revista de Ciencias Políticas y Humanidades*.

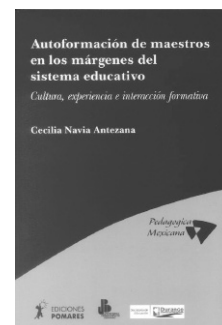
** Socióloga, estudiante de doctorado del DIE/CINVESTAV, presidenta de la organización social Contracorriente (Puebla) y miembro del consejo directivo de Observatorio Ciudadano de la Educación.

Cecilia Navia Antezana, 2006

Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo

Cultura, experiencia e interacción formativa

Ediciones Pomares/UPD | Barcelona



A partir de una visión antropológica y desde una perspectiva narrativa cada vez más relevante en la investigación educativa, este texto incursiona en un aspecto muy poco analizado de las políticas de formación de profesores de educación básica en México: el papel que desempeñan los procesos de autoformación que actualmente se promueven en los programas de actualización docente.

Esta investigación cualitativa se sustenta en el método biográfico para conocer situaciones específicas en las vidas de los maestros en servicio y se guía por tres preguntas clave: 1) ¿qué estrategias y espacios construyen los profesores para autoformarse?, 2) ¿de qué manera influyen la interacción y la relación con los otros para favorecer u obstaculizar la autoformación?, 3) ¿de qué manera la cultura magisterial y el sistema de formación docente restringen las posibilidades de autoformación?

Se trata de una investigación cuyo objetivo consiste en “reconstruir, a partir del análisis del discurso, la trama de significaciones y de sentido de la formación de los maestros, las consecuencias que la cultura tiene sobre ella, su experiencia y su relación con otros, y los factores que producen disposiciones favorables a la autoformación”. Para cumplir con este cometido, la autora recupera las voces de los profesores no como verdades absolutas sino como “un acercamiento al objeto”, y toma como base empírica el análisis de dos casos en los cuales se promueven prácticas de autodidactismo con los siguientes dispositivos: a) la licenciatura en Educación Plan 1994 (LE 94) ofertada por la Universidad Pedagógica de Durango, México, a maestros de educación básica en servicio que no contaban con este grado académico, y b) los cursos del Programa Nacional para la Actualización Permanente (Pronap) de la Secretaría de Educación Pública de México destinados a este sector.

La técnica principal de acopio de la información fue la observación en la fase exploratoria y la entrevista en profundidad de 16 profesores de ambos sexos de origen tanto urbano como rural, especificándose el conjunto de criterios a partir de los cuales fueron seleccionados.

La obra se compone de seis capítulos, en el último de los cuales se presenta una síntesis de la investigación y las conclusiones entre las que destacan tres. La primera de ellas plantea que únicamente en espacios muy restringidos los profesores realizan prácticas autoformativas porque el propio sistema se ocupa de afianzar *habitus* altamente heteroformativos, determinados a su vez por una compleja red de disposiciones enmarcadas en la cultura magisterial. Así, la autonomía de los profesores encuentra límites en un contexto disciplinar caracterizado por la violencia, física o simbólica, de silenciamiento y restricción, o de ser elegido y, por ende, premiado mediante estímulos económicos. En este sentido, y paradójicamente, “ser más” para los profesores significa lograr ascensos laborales para situarlos en funciones no docentes, ya sea directivos, supervisores u otros cargos, lo cual implica negar su identidad docente.

La segunda conclusión destaca la relación entre experiencia y autoformación. La experiencia es vital para los profesores porque desde sus primeros contactos con la escuela y los niños viven el proceso autoformativo, enfrentándose a los problemas reales ante los cuales la incertidumbre es el factor común. En cuanto a la formación inicial, la autora advierte que los profesores manifiestan una negación crítica durante su paso por la escuela normal ya que ésta no logra conectarlos con los acontecimientos derivados de contextos reales como los que se dan en las aulas y en el sistema educativo.

La tercera y última conclusión señala que es el sistema educativo el que inhibe las posibilidades de innovación de los profesores, en tanto que los programas de formación docente tienden a estimular más los procesos de heteroformación que de autoformación. Esta situación conduce no sólo a negar los conocimientos que los profesores adquieren fuera de los programas de formación institucional, sino incluso a asumirlos como errores que deben evitarse.

El texto aquí reseñado es una lectura imprescindible para todos los que estamos inmersos en procesos de formación de docentes por varias razones:

1. Esclarece tópicos sobre la autoformación de profesores en México sobre los cuales no existían investigaciones recientes y abre líneas de reflexión a partir de las cuales es imprescindible reorientar acciones, una de las cuales sería poner en el centro de los programas de formación continua la experiencia de los profesores para formular y superar los problemas derivados de su práctica docente y de sus centros escolares.
2. Permite repensar la vinculación entre autoformación y heteroformación al sugerir diversas interrogantes que abren el camino para indagar nuevas líneas de investigación. Algunas de ellas son: ¿cómo retomar en los procesos de formación continua la experiencia de los profesores para permitirles valorar sus conocimientos y habilidades?; si predomina un enfoque heterónimo de formación docente ligado en forma indisoluble a la autoformación, ¿esto implica inevitablemente el desarrollo profesional de los profesores?; ¿qué modelos de formación heterónomos permiten articular ambos procesos?; ¿la autoformación genera por sí misma mayor autonomía?
3. Aporta elementos para establecer vínculos –en la actualidad casi inexistentes– entre las políticas y programas de formación de docentes en instituciones normalistas y aquellas dedicadas a la formación continua.
4. El andamiaje conceptual y metodológico, así como el desarrollo de los diversos capítulos del libro se abordan con rigor y en un lenguaje claro y comprensible para legos y especialistas. A ello contribuye la serie de figuras y tablas que sistematizan los datos empíricos, así como las técnicas de obtención de la información especificadas en los anexos correspondientes.
5. Destaca la importancia de los procesos autodidactas desde la visión y sentir de los profesores antes que desde el deber ser y las prescripciones. Asimismo, invita a revisar el conjunto de materiales destinados a la autoformación de docentes para conocer sus alcances y limitaciones desde la perspectiva de los usuarios.

Existen sin duda otros puntos de interés y debate que se desprenden de esta investigación y contribuyen a enriquecer el campo de la formación docente, pero invito a los lectores a complementar esta tarea porque, en definitiva, la revisión parcial o integral de esta obra enriquecerá la comprensión sobre este tema cuyo desarrollo es aún incipiente en nuestro país.

Reseñado por: Jaime Calderón López Velarde