

Reflexiones pedagógicas sobre la capacitación laboral

María de los Ángeles de la Rosa Reyes

El presente trabajo trata de ahondar en los posibles significados de la práctica de aquellos pedagogos involucrados en los procesos de capacitación laboral. Parte del principio de que ninguna práctica profesional puede ser neutra y que, por lo tanto, la práctica pedagógica en el campo de la capacitación laboral se enfrenta a un dilema fundamentalmente ideológico: o asume el discurso y práctica técnico-administrativa que domina en dicho campo, o le devuelve su carácter humanista a este proceso educativo a partir de retomar la discusión pedagógica en torno a los fines que se persiguen, los valores que se ponen en juego, y el proyecto de hombre y sociedad que subyace en cada proyecto de capacitación, más allá de sus repercusiones en torno a la productividad laboral. Esta discusión parte del análisis concreto del enfoque de la capacitación que ha asumido la Secretaría del Trabajo y Previsión Social a través de los programas de desarrollo, normalización y certificación de lo que se ha llamado "competencia laboral".

The article discusses the exploration of the possible meanings of the practice developed by those pedagogues involved in the process of labor training. It starts with the principle that no professional practice can be neutral and so, the pedagogical practice in the field of labor training faces a fundamentally ideologic dilemma: to assume the techno-administrative practice and discourse or to give back the humanistic character to this educational process by means of the pedagogical discussion about the desired goals, values, and the underlying project of man and society in each training practice. This will go, beyond the repercussions of labor productivity. This discussion starts from the concrete analysis of the training approach taken over by the Secretaría del Trabajo y Previsión Social (Labor and Social Previsión Ministry) by means of the development, rides and certification programmes of what is called "Labor competence".

Sumario: Consideraciones preliminares. /I. Tendencias actuales de la capacitación laboral en nuestro país.

El proyecto de modernización de la educación técnica y la capacitación y los sistemas normalizado y de certificación de competencia laboral. /

II. Análisis de los sistemas normalizado y de certificación de competencia laboral. /

III. Implicaciones de la práctica profesional en las tareas educativas en capacitación laboral. /

Obras consultadas.

Consideraciones preliminares

La profesión pedagógica ha tenido un desarrollo tradicional al interior de la institución escolar. En sus orígenes estuvo concebida únicamente alrededor de la formación docente, especialmente aquella dirigida al trabajo con niños y la supervisión escolar. Sin embargo, la complejidad de la vida social y laboral ha hecho que el papel asignado a la educación también se haya vuelto más complejo y por lo tanto las prácticas de aquellos profesionistas que abordan este campo¹. En el caso concreto de las prácticas

profesionales de los pedagogos en nuestro país, éstas se han dado no precisamente en función de las necesidades sociales o del avance en el campo disciplinar, más que nada han estado marcadas por la política educativa establecida desde el Estado

1. Se concibe a la educación como un campo social complejo, susceptible de ser abordado para su estudio, reflexión y práctica profesional por múltiples profesionistas, no exclusivo de los profesores normalistas y los pedagogos.

(dentro de la cual hay que incluir el rubro de la capacitación) y con base en las necesidades de las instituciones educativas privadas (Barrón, 1992; Díaz, 1989; Díaz, 1995). A partir de los años sesenta surgieron una serie de prácticas que tienen que ver con educación de los adultos, educación comunitaria, capacitación y adiestramiento, educación a distancia y medios de comunicación.

En el caso de la capacitación laboral, la tendencia a partir de la cual ha tenido sus desarrollos más importantes ha sido la de la planeación y la administración educativas, por lo cual la mayor parte del discurso educativo que se ha generado tiene que ver con estos enfoques. Es por eso que en el presente trabajo se intenta recuperar de un discurso pedagógico para esta área, que rescate los principios y fundamentos humanistas de los procesos educativos, dentro del cual necesariamente tenemos que incluir a la capacitación laboral, y que no sólo vea a ésta como un proceso administrativo del área de recursos humanos de las empresas.

Es necesario señalar que la capacitación laboral no es un campo educativo homogéneo. Aunque se hable de la capacitación en un tiempo específico es indispensable precisar el universo a quien se dirige, las instancias que la promueven y organizan, las modalidades y formas que asume, pues el universo de posibilidades es demasiado grande como para intentar incluirlo todo en un mismo análisis. En este documento se analizará el enfoque de la capacitación que ha asumido la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), a través del desarrollo, normalización y certificación de lo que se ha llamado *competencia laboral*.

El presente trabajo consta de tres apartados. En el primero se hace la descripción del programa que está en marcha en la STPS y que tiene que ver con la normalización y certificación de las *competencias laborales*; el segundo apartado presenta el análisis de ese programa, y el último contiene las reflexiones acerca de los retos y problemas que enfrenta la práctica profesional pedagógica ante una política en torno al campo de la capacitación laboral como lo es el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETC) y los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral (SNCCL).

I. Tendencias actuales de la capacitación laboral en nuestro país. El proyecto de modernización de la educación técnica y la capacitación y los sistemas normalizado y de certificación de competencia laboral

El modelo de desarrollo seguido por la mayoría de los países en la actualidad se encuentra centrado en los procesos productivos. Esto hace que se procure dirigir todas (o casi todas) las acciones de la sociedad en pos del crecimiento económico y el desarrollo tecnológico. La fase actual de desarrollo del capitalismo está dando lugar a procesos globalizados en todas las esferas de la vida de las sociedades, no sólo en el terreno de la economía. En este momento el modelo económico dominante ya no se basa en la producción masiva en la que se espera que el público consuma las enormes cantidades de artículos producidos en serie. Ahora las empresas tratan de orientar su producción para responder a las cambiantes "necesidades" del mercado. Esto necesariamente está requiriendo flexibilidad en los esquemas de producción, y por lo tanto de organización de las empresas. El significado que esto está adquiriendo en el mundo del trabajo es el de la especialización cada vez mayor y la segmentación de los procesos productivos. Sin embargo, en muchos casos, esta especialización ya no se refiere únicamente a la automatización de la mano de obra sino que pretende incorporar otro nivel de participación y servicio de muchos de los trabajadores dentro de todo el proceso. Se está trabajando bajo el modelo de lo que se ha denominado estructura de redes y equipos de trabajo, los cuales están integrados por trabajadores habilitados para desempeñar diferentes funciones dentro de los procesos productivos. De esta manera en la actualidad ya no es la manufactura lo que le imprime más valor a los productos, es el valor agregado que incorporan los servicios lo que actualmente representa la mayor parte del costo. La capacitación laboral (en sus modalidades para el trabajo y en el trabajo) es una acción educativa que históricamente ha estado presente en nuestro país, con diferentes estrategias, valoraciones, argumentos, metas y acciones concretas, todo en función del contexto social, político, ideológico, económico y educativo,

tanto nacional como, en este siglo, internacional. En los planes de desarrollo de los gobiernos de los últimos tiempos ha aparecido con especial énfasis, asignándosele un papel relevante (como al resto de la educación) dentro del desarrollo económico y social de nuestro país. Concretamente, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se le da una gran importancia dentro del apartado de Educación de Adultos. Algunos puntos nodales que forman parte de esta parte del programa son el desarrollo de capacidades denominadas fundamentales (lectura, escritura y manejo de las matemáticas) que permitan a los adultos resolver problemas de su vida cotidiana y laboral y que les proporcionen las herramientas para seguir estudiando, y la normalización y certificación de las llamadas *competencias laborales*. Ambas estrategias se ponen en marcha con la finalidad de hacer frente a los desafíos que el acelerado desarrollo tecnológico y la demanda de las nuevas modalidades de organización y participación de los trabajadores imponen al campo laboral, promoviendo "la definición de estándares que determinarán la expectativa de desempeño de un individuo en el lugar de trabajo y precisarán los conocimientos, habilidades y destrezas que se requieren para satisfacerla; y el establecimiento de mecanismos de certificación de estas competencias" (*Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*).

A partir de esta orientación, la STPS, como la instancia oficial encargada de normar, promover y supervisar la capacitación laboral en nuestro país, y la Secretaría de Educación Pública están tratando de responder a las exigencias que el mercado mundial está planteando a las grandes empresas. Por esta razón se creó el PMETC, en cuyo diseño y ejecución participan ambas instancias desde 1993. El propósito de este proyecto es "sentar las bases que permitan reestructurar las distintas formas como se capacita a la fuerza laboral, y que la formación eleve su calidad y gane en pertinencia respecto a las necesidades de los trabajadores y la planta productiva nacional" (CNCCL, 1995:5). Parte de dos premisas fundamentales de la realidad nacional: a) La población trabajadora posee una escolaridad promedio de seis años y la única posibilidad significativa de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y capacidades para el trabajo es la empresa en la que presta sus servicios; y b) la gran mayoría de las personas han aprendido en el campo laboral los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñar un trabajo. Ante esto, en el proyecto se plantea que no sólo es necesario mejorar la eficiencia, calidad y pertinencia de la educación para incrementar la escolaridad de la población, también es necesario revalorar la función educativa de la empresa como importante centro

de formación de recursos humanos para recuperar, desarrollar y reconocer socialmente la experiencia laboral de los sujetos.

En dicho proyecto se afirma que con el enfoque de competencia laboral como principal orientador de los sistemas de formación y capacitación, el país podrá contar con los recursos humanos calificados en la dirección que demanda la nueva organización productiva, la innovación tecnológica y la competencia en los mercados globales. Se reconoce que el papel de la educación básica es determinante, pues es el elemento fundamental para la formación de estos nuevos recursos humanos. Se busca convertir a la formación y capacitación de recursos humanos en el eje central del aumento de la productividad y competitividad de las empresas y del progreso personal y profesional de los trabajadores.

Para llevar a cabo este proyecto se han generado varios sistemas de operación, los cuales tienen el encargo de definir y establecer "normas de competencia laboral de carácter nacional por rama de actividad productiva o área de competencia" (CNCCL, *op. cit.*:5); establecer "mecanismos de evaluación y certificación de conocimientos, habilidades y destrezas de los individuos, independientemente de la forma en que los hayan adquirido y con base en una norma de carácter nacional" (*ibid.*); organizar "un sistema de formación y capacitación basado en normas de competencia laboral que facilite a los individuos el tránsito entre educación y trabajo a lo largo de su vida productiva y ofrecer a las empresas servicios educativos" (*ibid.*); otorgar becas económicas a la población desempleada y trabajadores en activo para que se incorporen a este sistema, y apoyos económicos a las empresas para que promuevan estos procesos; dar seguimiento y evaluar los impactos del proyecto en su conjunto, así como promover y coordinar investigaciones que retroalimenten a todos los componentes. Se definen tres tipos de competencias laborales (CNCCL, *op. cit.*: 12):

- 1) **Básicas.** Se refieren a los comportamientos elementales que deberán demostrar los trabajadores y que estén asociados a conocimientos de índole informativa, como son la capacidad de lectura, expresión y comunicación verbal y escrita.²
- 2) **Genéricas.** Describen comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad

2. Curiosamente en esta definición no se incluye el manejo cuantitativo de la realidad.

productiva, como son la capacidad de trabajar en equipo, de planear, programar, negociar y entrenar, que se consideran comunes a una gran cantidad de ocupaciones.

3) *Específicas*. Identifican comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico, vinculados a un cierto lenguaje tecnológico y a una función productiva determinada.

Como un primer paso, lo que se busca es conformar un sistema de información de normas de competencia laboral que apoye la realización de diagnósticos sobre necesidades de personal de las empresas y oriente la aplicación o adaptación de los programas de capacitación de centros de trabajo e instituciones educativas hacia el enfoque de competencia laboral.

En este planteamiento, dadas las premisas de las que parte el propio proyecto, se considera fundamental el hecho de reconocer y certificar las habilidades y competencias que los trabajadores han adquirido a lo largo de su vida a través de la experiencia de trabajo o vía la capacitación. Se considera que esto podrá apoyar la detección de necesidades de capacitación dentro de las empresas y agilizar los procesos de reclutamiento, selección, contratación e inducción de personal. En relación a los trabajadores, se pronostica que este reconocimiento y certificación de competencias les facilitarán la adquisición y desarrollo de "multihabilidades" que les permitan adaptarse y desempeñar distintas funciones productivas, con los niveles de calidad y eficiencia requeridos por las normas técnicas de competencia laboral; les permitirán la acumulación progresiva de conocimientos, habilidades y destrezas, así como el desarrollo de su autoestima; y les facilitarán la transferencia de competencias laborales dentro de un mismo proceso productivo, entre empresas y ramas de actividad, permitiéndoles alcanzar rápidamente los niveles de productividad y calidad esperados.

La forma en que se pretende identificar y certificar estas competencias es a través del establecimiento de normas técnicas de competencia laboral, las cuales se integran por un conjunto de planteamientos (conocimientos, habilidades, destrezas) que se requieren para realizar una función productiva y que al ser verificados en las situaciones de trabajo, se determina que la persona ha alcanzado el tipo y nivel de desempeño esperado por el sector productivo. Las evidencias que se toman como base para la evaluación es el desempeño y el conocimiento que

debe demostrar un individuo para confirmar el dominio de los conocimientos y habilidades que dan sustento a la competencia. En el sistema de normalización se hace referencia a las situaciones requeridas que pueden usarse como evidencia de que el individuo cumple con los requerimientos de la norma técnica de competencia laboral. La principal pretensión en este sentido es generar normas técnicas a nivel nacional, asociadas con normas internacionales.

Se mencionan como sus características principales: que sea voluntaria, de validez universal, imparcial y de libre acceso.

Entre los beneficios que se ven en este proyecto se encuentran:

- Contar con indicadores sobre el nivel de calificación de la fuerza de trabajo y los requerimientos de las empresas para compatibilizarlos a través de las estrategias de capacitación, así como agilizar y reducir costos de reclutamiento, selección, contratación y rotación de personal.
- Acreditar con criterios comunes las competencias alcanzadas por los trabajadores, independientemente de la forma en que las hayan adquirido.
- Que las instituciones educativas puedan orientar sus programas de capacitación y formación técnica en función de las demandas y necesidades del sector productivo y los avances de la tecnología y la transformación productiva.
- Incrementar los niveles de productividad y competitividad de las empresas, a través de mejorar la calidad de sus recursos humanos.
- Sentar las bases para la revisión y actualización del marco institucional de la capacitación para reducir trámites y simplificar procedimientos y orientar la política pública para el fomento y estímulo de la formación y la capacitación.
- Establecer un sistema de información sobre lo que las personas "saben hacer", que dé "transparencia" al mercado laboral y apoye la toma de decisiones de los individuos y agentes económicos.

Las expectativas acerca del sistema consisten en que para finales del año 2000 se haya entregado un millón de certificados de competencia laboral y 5 millones de trabajadores hayan participado en

cursos modulares de capacitación basados en normas de competencia laboral.

II. Análisis de los sistemas normalizado y de certificación de competencia laboral

Al hablar de la capacitación laboral no es posible hablar tan sólo de la planeación, instrumentación y modalidad de los procesos educativos implicados. Implícita o explícitamente se habla también de una concepción de sujeto; de educación, sus componentes y funcionamiento del sistema educativo; de desarrollo; de mercado de trabajo, y de la concepción que se tiene en torno a la relación que se establece entre todos estos elementos. En primer lugar, en este sentido, es indispensable aclarar que desde este trabajo se reconoce y acepta que la relación entre el mundo de la educación y el del trabajo no se da de manera lineal y automática y que la falta de "armonía" entre ambos no se debe a una falta de adecuación entre los "productos" que ofrece el sistema educativo y las demandas del sector laboral (De Ibarrola, 1988; Díaz 1995; Gómez, 1982). Se parte de que las relaciones entre educación y trabajo todo el tiempo están "matizadas por mediaciones individuales e institucionales, temporales y espaciales, coyunturales y estructurales" (De Ibarrola, *op. cit.*: 220) que las hacen ser: complejas y plurales; multidimensionales; interactivas (de lo educativo a lo laboral y viceversa); cambiantes, contradictorias e históricas. A partir de esta visión se realizarán los análisis posteriores.

El SNCCCL menciona la conveniencia y beneficios de generar un sistema normalizado de competencia laboral de crear una norma estandarizada mexicana. Como una de las primeras observaciones que se tienen que hacer a este punto está la forma en que el propio proyecto está desconociendo la conformación de la planta productiva de nuestro país y el funcionamiento del mercado de trabajo. El desarrollo de la industria en México está fuertemente diferenciado. El 97% es pequeña o mediana industria, y el sector más desarrollado no es capaz de incorporar al resto de la fuerza de trabajo (profesional, técnica y con poca calificación) que no es absorbido por ese gran porcentaje de industrias menores.

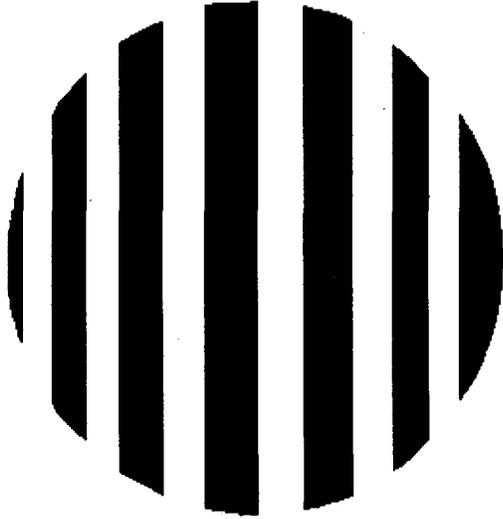
Antes de tratar de generar una norma en cuanto a la calificación de competencias que pretenda ser útil para cualquier tipo de empresa, dentro de un determinado sector, sería conveniente tener presente que estudios realizados en tomo a la diversidad de la

estructura de la planta productiva en nuestro país permiten afirmar que "los modelos de crecimiento que han estado vigentes en México durante el presente siglo han permitido -y, en cierta forma, estimulado- la coexistencia temporal de modos de producción correspondientes a estadios sociales históricamente diferenciados" (Muñoz, 1996:88). Así, se ha podido ver que una gran parte de las empresas menores no se rigen por criterios de racionalidad económica y administrativa; corresponden esencialmente al modelo de empresas familiares y pertenecen a sujetos que tienen poca educación formal. Estudios de corte similar realizados en la región latinoamericana han concluido que la realidad laboral está constituida por "espacios heterogéneos que se articulan de manera desigual combinada en las estructuras productivas dependientes, desiguales y combinadas de los países latinoamericanos" (De Ibarrola, *op. cit.*: 234). Estos espacios se identifican por una combinación de factores como: el tipo y grado de orientación a la acumulación de capital de las empresas productivas; el tipo y grado de formalidad y apego a la ley en las relaciones laborales entre los sujetos; y el tipo y grado de visión social y jerárquica de los procesos de trabajo al interior de las empresas, en función del tipo de tecnología adoptada.

Todo lo anterior provoca que no exista "un" mercado laboral como realidad única y accesible para toda la población, aun en circunstancias iguales de calificación.

Por otro lado, la "oferta" de la fuerza de trabajo, aun con niveles de calificación similares, está diferenciada por factores como el sexo, la edad o el papel que se desempeña dentro de la unidad doméstica para efectos de su reproducción, entre otros, y estos factores le dan un sello particular, tanto al tipo de trabajo que buscan (en cuanto a horarios, distancias, remuneración, actividad, etc.) como al que están en posibilidades de conseguir.

Otro elemento que caracteriza la heterogeneidad de la estructura productiva es el hecho de que todas las ocupaciones pasan por un proceso de construcción social que las ubica de manera diferenciada dentro del mercado de trabajo. Así, aparentemente las ocupaciones se pueden diferenciar por el grado de calificación y tipo de certificación que se requiera para ejercerla, pero en realidad intervienen también elementos como el *estatus* y prestigio que ofrece, el tipo de relaciones que se necesitan para acceder y mantenerse en ella, la tradición que representa, la valoración social que se tiene de su ejercicio, la calificación o descalificación laboral generada por la división social del trabajo, etcétera.



De esta manera, se parte del principio de que "el mercado de trabajo no es una instancia de funcionamiento homogéneo para todos los individuos, regida por normas objetivas, eficientes, tales como la búsqueda del equilibrio competitivo y la remuneración según la productividad marginal... al contrario... aparece estructuralmente dividido en *varios* mercados de trabajo altamente desiguales y segmentados entre sí, cada uno estrechamente asociado con ciertas ocupaciones" (Gómez, *op. cit.*: 21). Entonces ¿cuál es el mercado de trabajo que se buscará atender y satisfacer al establecer cierto tipo de competencias laborales? ¿En cuál de todos estos mercados se realizarán los estudios para establecer la norma mexicana de competencia?

Un argumento, nada novedoso, que se enarbola para implantar el sistema de competencia laboral en nuestro país, es su probada eficacia en países altamente industrializados, como Canadá, Australia, Francia, Inglaterra, Estados Unidos. En el documento se asegura que en este tipo de países el aumento de la productividad y competitividad del sistema económico en su conjunto está relacionado con la elevación del nivel educativo de la población y de la calificación de la fuerza laboral ³. Independientemente del marco teórico

y los indicadores seleccionados para hacer este tipo de afirmaciones, de entrada se está pasando por alto la presencia de gran cantidad de diferencias socioculturales, económicas y políticas que no permiten que las experiencias sean trasplantadas de un ámbito a otro, y menos tomando tan sólo una de sus facetas. Estudios como los mencionados en párrafos anteriores permiten ver que las diferencias entre los diferentes mercados de trabajo son mayores y más profundas en los países con economías dependientes que las que existen en países industrializados, lo que dificulta en gran medida la movilidad ocupacional tanto vertical como horizontal. (Gómez, *op. cit.*). Por su parte, la propia CEP AL, con su discurso y sus políticas de corte desarrollista, reconoce: "Somos el 8.3% de la población mundial, pero sólo generamos el 6% del producto, producimos sólo el 3.2% de los bienes de capital y aportamos apenas el 1.3% de los autores científicos del planeta... Nuestra diferencia con los países desarrollados y con los países asiáticos, incluso con los países mediterráneos, se da mucho menos en términos de cobertura educativa que en términos de esfuerzo de innovación y difusión de progreso técnico, sobre todo, en términos de lo que se hace en el ámbito productivo. Gastamos menos que ellos en investigación y desarrollo y además muy pocos de los conocimientos que generamos se canalizan al mundo de la producción" (Fajnzylber, 1992:10). Por cuestiones de índole económica, política, científica, educativa y hasta cultural, nos hemos convertido desde hace mucho tiempo en consumidores de conocimientos y tecnologías, más que productores de los mismos. Si en este momento son precisamente el conocimiento y la tecnología los factores que más plusvalía producen, la pregunta sería si este tipo de dependencia se va a resolver por la vía del desarrollo de las competencias laborales, aun de las consideradas como *específicas*. Más bien habría que preguntarse si esta corriente y estos proyectos no forman parte de la presión que se ejerce sobre los países de la región para adoptar determinadas medidas económicas y educativas en función del proyecto globalizador, ya que, según lo afirma el propio Fajnzylber en el documento citado, "los ministros de Educación (se refiere a los de los países miembros de la CEP AL) aprobaron una declaración que manifiesta su disposición a introducir cambios institucionales para construir el puente entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo.

3. No se habla en este caso acerca de los índices de desempleo y los conflictos internos que están representando a sus respectivos gobiernos.

A lo largo del SNCCL se hace constante referencia a la necesidad e importancia de generar un sistema de información, capacitación y certificación de competencia laboral que pueda responder y satisfacer las necesidades de la población y del sector productivo. Sin embargo, en ninguna parte se menciona cómo conocer y satisfacer las *necesidades* de esa población. Por el contrario, siempre que se hace alguna especificación acerca de las *necesidades*, se habla de las necesidades de calificación de los trabajadores, o sea las carencias que éstos tienen respecto de las demandas que hacen las fuentes de trabajo en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y hasta valores, y sin las cuales no pueden acceder a ellas. Razón por la cual, automáticamente las denominan *las necesidades* de los trabajadores. En ningún momento se hace un reconocimiento de las necesidades humanas (entre las que hay que incluir la necesidad de educación y formación para el trabajo) particulares de cada grupo social y el antagonismo que representan.

Así, el sector oficial, en lo que a capacitación se refiere, plantea un proyecto para atender de la manera *más adecuada* las necesidades del sector productivo hegemónico, dejando cada vez más de lado la satisfacción de las necesidades sociales.

Por otro lado, al plantear las ventajas de normalizar las competencias que se ponen en juego en el campo de trabajo se desconocen igualmente las diferencias entre los seres humanos que enriquecen su convivencia y sus intercambios. Se plantea que se tendrán que identificar los comportamientos laborales básicos y genéricos que serán requeridos en los trabajadores. Sin embargo, por la forma en que está estructurado el discurso del SNCCL, se puede deducir que se habla de los requerimientos que tienen las grandes empresas, las cuales generalmente son de capital transnacional y ámbito de influencia internacional. Si lo que se pretende es lograr un equilibrio entre lo que los trabajadores tienen y las empresas *necesitan*, es fácil prever de dónde tomarán los modelos acerca de los estándares que se tendrán que cubrir, sobre todo para ser *competitivos* a nivel internacional.⁴ Definitivamente planteará la homogeneización a partir de criterios productivistas y empresariales.

4. Incluso en el documento del proyecto se menciona que para identificar alternativas de educación y capacitación que respondan a las necesidades actuales y futuras del aparato productivo y de la fuerza laboral se formulará un diagnóstico del nivel de dominio de la fuerza laboral mexicana y se comparará con los comportamientos ocupacionales que se establezcan para cada nivel de desempeño. Y que para la realización de este estudio "se cuenta con el apoyo del American College Testing, que llevó a cabo un estudio similar en Estados Unidos de Norteamérica" (CNCCL, 1995:9)

En cuanto a la calificación de la fuerza de trabajo, las fuentes que intervienen en la formación de los sujetos que se incorporan al mercado laboral también son diversas y con grandes diferencias en sus propósitos de formación, modalidades, recursos, etc. De Ibarrola (*op. cit.*) identifica diversos tipos de instituciones y procesos educativos que, relacionados directamente o no con la educación para el trabajo, definitivamente son un elemento importante para la formación de los sujetos:

- **La institución escolar (de los sectores público y privado), constituida por una gran variedad de instituciones, niveles, modalidades y áreas de conocimiento.**

- **Acciones institucionales orientadas específicamente a la capacitación laboral y a la formación técnica y profesional que funcionan de manera semi dependiente del sistema escolar.**

- **Grupos de educación popular que con frecuencia surgen para contrarrestar las deficiencias del sistema escolar formal no sólo en cuanto a la cobertura sino, fundamentalmente, en sentido y significación para muchos grupos socialmente desfavorecidos o marginados de la escuela y otros beneficios sociales tanto del proceso como de sus productos. Además de atender la necesidad de capacitación, sus acciones formativas regularmente están vinculadas con otras acciones de tipo organizativo y de reivindicación cultural y política.**

- **La educación familiar, especialmente en aquellas unidades domésticas donde existen pocas oportunidades de escolarización y que comparten la misma actividad económica, donde se da la producción y transmisión de *saberes* para el trabajo, que si bien no están reconocidos y legitimados por la escuela, resultan eficientes desde sus referentes históricos y en función de los procesos productivos para los que se destinan. En términos generales, el campo social inmediato -con especial énfasis en el sub campo familiar- permite que los sujetos desarrollen estructuras de interpretación del mundo y habilidades y estrategias de relación que serán la base de sus relaciones y prácticas sociales en general. En palabras de P. Bourdieu, en el medio social se construyen los *habitus*, los cuales responden a las circunstancias y exigencias de las redes en las que se desenvuelven. Entre estas habilidades y estrategias de socialización podríamos incluir a las habilidades laborales, pues les permiten ponerse en contacto, desenvolverse y negociar en determinadas condiciones y con ciertos sectores del mercado laboral. En relación a las posibilidades que ofrece el SNCCL de certificar las competencias laborales adquiridas de manera práctica por miembros de algunos grupos sociales, podemos pensar que algunas de estas habilidades podrán entrar en estos parámetros de certificación, en lo que se refiere al desempeño técnico, pero queda la pregun-**

ta: ¿qué pasará con las habilidades clasificadas como genéricas? ¿qué pasará con aquellas habilidades, valores y actitudes adquiridas a lo largo de mucho tiempo y que tienen que ver más con un capital sociocultural, que no son reconocidas como útiles por el sector empresarial hegemónico ni por las instancias oficiales que decidirán los parámetros de certificación? Como contraparte estaría la socialización más allá de la escuela de los miembros de las clases media y alta. Mediante este proceso se generan **habitus** y expectativas en tomo al futuro laboral, lo que permite el establecimiento de ciertas metas y el desarrollo de saberes, valores, destrezas y habilidades que no se adquieren en la escuela, pero que les permiten a los miembros de estas clases dirigirse y luchar por su ingreso a cierto tipo de profesiones y de puestos de trabajo.

Ya se vio que los diferentes mercados de trabajo no se diferencian tan sólo por el nivel y tipo de conocimientos que se requieren para el desempeño de una ocupación. La diferencia estriba en el tipo de capital sociocultural que se requiere (por ejemplo: actitudes de liderazgo, autoridad y mando vs. obediencia, sumisión y respeto a la autoridad). El riesgo está al incorporar las "competencias genéricas" (trabajar en equipo, planear, programar, negociar, entrenar, etc.), pues lo más probable es que se valore y certifique también el capital socio-cultural y, en vez de promover el desarrollo de competencias para que los trabajadores puedan circular con mayor libertad y posibilidades por el mundo del trabajo, en realidad se contribuya a reforzar la división entre los diversos tipos de mercados laborales⁵ y, por ende, la división social.

Como puede verse, el número, la variedad, la naturaleza y los alcances de los agentes educativos se multiplican extraordinariamente. Esta diversidad de procesos e instituciones relacionadas con la educación para el trabajo imprime sellos particulares a los innumerables esfuerzos realizados y no permite la cobertura homogénea de la población. La pretensión de estandarizar las competencias laborales, además de otros aspectos, también desconoce la mayor parte de esta diversidad de procesos formativos, pues tan sólo reconoce la calificación desarrollada a partir de la escuela o en el centro de trabajo.

5. En esta intención de mejorar la calidad educativa de la fuerza laboral vía la capacitación, para que los trabajadores tengan la posibilidad de aumentar sus ingresos y de incrementar su calidad de vida, hay que reconocer también que el mercado aparece segmentado no sólo en la oferta de empleos, también en la demanda de los mismos, pues con frecuencia muchos grupos sociales reducen sus aspiraciones, no a todas las oportunidades posibles, sino tan sólo a las percibidas en función de los **habitus** construidos. Esto los hace ver ciertas oportunidades como no dirigidas hacia ellos, como imposibles. No se sienten interpelados hacia cualquier tipo de oferta laboral.

En la construcción de los *habitus* referidos al proceso de producción, difusión, relación con y uso de los conocimientos -que bajo los actuales planteamientos representan la piedra angular para el desarrollo para cualquier tipo de intercambio- es crucial el papel diferenciador de los diversos agentes que intervienen (familia, escuela, medios de comunicación, mercado de trabajo). Esto imprime una marcada desigualdad en cuanto a las posibilidades de adquirir determinado tipo de capital sociocultural. ¿Cómo se podrá generar interés por la producción, difusión y uso de nuevos conocimientos en grandes sectores que por tradición han estado al margen de este proceso?

El asunto de la normalización y homogeneización de las competencias se complica si agregamos el componente del rezago educativo. El mismo proyecto parte del reconocimiento de que la escolaridad promedio de los trabajadores es de seis años y de que sus posibilidades de incorporarse a procesos educativos institucionales son escasas. Por su parte, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) informa que el 36.9% del rezago educativo lo conforman personas sin primaria terminada y 24.5% con secundaria incompleta (cifras del censo de 1990 y del FNEGI de 1992, respectivamente, según Maldonado, 1996). Otras fuentes (Rosas, 1995) que presentan cifras de escolaridad por tipos de actividad indican que existen amplios sectores laborales que funcionan mediante el trabajo de baja calificación, ya que el promedio de escolaridad de sus trabajadores se encuentra por debajo de la media nacional. El propio INEA reconoce que "los programas de capacitación mixta, para el empleo y el trabajo que la STPS sostiene con el sector productivo están desvinculados en forma y fondo de la educación básica para adultos y la oferta del mercado laboral." (Maldonado, *op. cit.*: 60). Entonces, si las competencias denominadas básicas, que se consideran las fundamentales para el desarrollo de las genéricas y las específicas, están íntimamente relacionadas con la educación básica ¿cómo plantear la capacitación a los adultos con rezago educativo de manera que respondan a estas nuevas exigencias del mercado laboral y el sistema educativo, partiendo de esta realidad educativa? ¿se tendrán la capacidad y los recursos -no sólo en términos cuantitativos- para capacitar a una gran cantidad de población con pocos años de escolaridad, tanto jóvenes como adultos?

Pero si nos vamos un poco más atrás, esta misma pregunta tendríamos que hacérsela para una gran parte de la población que aún teniendo certificados de educación básica o más, no poseen un manejo con un mínimo de calidad aceptable de las destrezas,

habilidades y conocimientos que pretende desarrollar la escuela. Básicamente se estaría hablando de un manejo de lenguaje oral y escrito y de la capacidad de cuantificar la realidad como elementos que permiten hacer, en el lenguaje de Freire, una lectura y expresión del mundo. Los resultados obtenidos en el examen aplicado por iniciativa de la revista *Nexos* en 1990 a alumnos de 6^o grado de primaria y 3^o de secundaria de todo el país (Guevara, 1991) son elocuentes en cuanto a la gran diferencia que existe entre la cobertura del sistema escolar, en lo que a atención y certificación se refiere, y ofrecer una educación de calidad. De manera sintética, algunos resultados interesantes son: los mejores puntajes se obtuvieron en aquellas preguntas que requieren de la memorización; se manifiesta una gran pobreza en el lenguaje de los alumnos; sus habilidades en el área de las matemáticas se reducen en la mayoría de los casos al manejo de las cuatro operaciones básicas y la resolución de problemas simples; aún en el caso de los alumnos de secundaria, el conocimiento de su entorno social es escaso y su conocimiento de la historia nacional es mínimo. Al igual que con los adultos con rezago escolar, cabría la pregunta de cómo lograr un desarrollo de competencias al nivel establecido cuando en la población con certificación escolar no se han asegurado los elementos mínimos necesarios para ello.

Superar el rezago educativo no se puede reducir a desarrollar programas de atención. No es la falta de escuelas o la existencia de obstáculos directamente asociados con el acceso y permanencia lo que lo produce. Como todos los fenómenos sociales, el rezago educativo está sobre determinado por una gran cantidad de factores. Sobradamente se ha demostrado que este fenómeno se concentra en las clases pobres, en las mujeres y en el medio rural, especialmente si es indígena. El INEA ha desplegado innumerables esfuerzos para atender a la población adulta sin poder resolver el problema. Muchos adultos terminan desertando de estas alternativas educativas. Investigaciones realizadas por el Sistema Nacional de Educación de Adultos (Muñoz, *op. cit.*), así como múltiples investigaciones que se han realizado en el área de psicología social en torno a la pobreza y al aprendizaje, han demostrado que entre más fuerte se perciben las barreras sociales, menos perseverancia hay en los programas de escolarización. Esto afecta especialmente los programas desarrollados en zonas urbanas, donde la diferenciación social de la población analfabeta es mayor y mucho más evidente.⁶ "Asimismo se detectó que el proceso de modernización influye de diversas maneras en la probabilidad de que los adultos permanezcan en los círculos de alfabetización. Así, por ejemplo, se

concluyó que en las zonas rurales, los perseverantes en los círculos son jóvenes que tuvieron contacto desde su infancia con pautas culturales propias de las sociedades modernas (ellos han desarrollado, por ejemplo, con mayor fuerza, el llamado *sentido de eficacia*") (Muñoz, *op. cit.*: 87).

Es muy claro que es la teoría del capital humano la que da vida y sustento a planteamientos y propuestas como el SNCCCL. Desde esta concepción se plantea que la elevación del perfil educativo de la fuerza laboral contribuirá al aumento de la productividad laboral y, por lo tanto, a la ampliación del mercado interno vía la mejor distribución del ingreso. Sin embargo, las evidencias son claras respecto a que los esfuerzos en elevar el perfil educativo de los trabajadores han tenido efectos muy limitados en el mejoramiento de sus ingresos y menores aun en la elevación de su calidad de vida. Más bien, lo que ha sucedido al ampliar la oferta educativa es que se han podido aumentar los filtros para hacer frente a la gran demanda laboral y los certificados escolares han modificado sustancialmente su valor. Los requisitos de una mayor escolarización y certificación han aumentado rápidamente con el tiempo, aún cuando los oficios o profesiones no hayan aumentado en la misma proporción la complejidad de su ejercicio. ¿Cómo asegurar que no sucederá lo mismo cuando se empiece a generalizar la certificación de las competencias laborales? A pesar de que es indudablemente loable la intención de reconocer y valorar la experiencia y conocimientos de los trabajadores que tienen poca escolaridad, lo acontecido con los certificados escolares nos lleva a dudar que la certificación de competencia laboral efectivamente contribuya al reconocimiento de la capacidad de los trabajadores y a una mejor retribución salarial. Se plantea que la certificación tendrá un carácter voluntario. ¿Lo seguirá teniendo cuando, una vez generalizado el sistema de certificación, las empresas empiecen a exigir como requisito para solicitar un empleo la posesión de un certificado que avale determinado tipo de competencias? Aunque se planteé que la certificación no se va a manejar como exigencia legal, sabemos de muchas prácticas *no legales* que diversas empresas e instituciones (aun oficiales) imponen como requisitos para solicitar (no necesariamente para otorgar) un empleo y que funcionan como elementos discriminatorios y de filtro, como los comprobantes de

6. Es importante enfatizar que esto se refiere a la mayor diferenciación social y no a la mayor pobreza. En el medio rural la pobreza regularmente es mayor que en el medio urbano, sin embargo la diferenciación social no es tan grande ni tan evidente en el campo como en la ciudad.

no gravidez para las mujeres, o pruebas de VIH, que se utilizan con mucha frecuencia, aunque resulte ilegal solicitarlos.

III. Implicaciones de la práctica profesional en las tareas educativas en capacitación laboral

Por práctica profesional pedagógica, entenderemos aquella práctica social cuyos efectos recaen intencional y directamente sobre el campo educativo, en el cual se incluye la capacitación laboral. Los retos o tareas a los que se tienen que enfrentar los pedagogos que incursionan a trabajar en esta área son diversos y complejos ya que es una esfera donde predominan otro tipo de profesiones (administradores, ingenieros, psicólogos, industriales), las cuales le han dado un perfil técnico-administrativo al proceso y al discurso educativo en esta área. Por eso es importante que los pedagogos que se incorporen a trabajar en este campo busquen la forma de recuperar el sentido humanístico de la capacitación laboral como proceso educativo y aprendan a trabajar en él remontando el discurso dominante. "La tarea aparece como objeto y como medio. Se va a aprender una tarea, pero a su vez la tarea sirve para aprender" (Bauleo, *op. cit.* :22).

Es necesario definir el lugar y las estrategias para jugar un rol pedagógico en oposición al rol técnico-administrativo que domina el campo y que se espera que desempeñen todos los profesionales que se incorporen a trabajar en él, incluyendo a los pedagogos ⁷. Lograr esto también se plantea como producto de un aprendizaje. Pero a la vez la forma en que se juegue ese rol dará un acento y posibilidades a la tarea.

Para emprender esta difícil tarea, en primer lugar, es indispensable reconocer que la práctica profesional pedagógica, como toda práctica social, no puede ser neutra. En el caso de la capacitación laboral implica una concepción del mundo, la sociedad y los sujetos sociales, de la educación y el aprendizaje, del trabajo y del desarrollo, y de la forma en que todos estos elementos se interrelacionan y se sobre determinan. Definirlos, explicitarlos y reflexionarlos como parte del trabajo de planificación contribuiría a recuperar la dimensión pedagógica de los procesos

de capacitación, al extraerlos de la racionalidad administrativa y económica en la que se encuentran circunscritos y abordarlos con la integridad con la que se deberían abordar todos los procesos educativos.

El hecho de que se haya abandonado casi por completo la discusión pedagógica en torno a los fines y valores de la educación, del proyecto de hombre y de sociedad que subyace a cada proyecto educativo, no significa que las acciones de la educación no repercutan en el mundo más allá de una productividad laboral. Si bien no es posible adivinar los resultados que ofrecerá tal o cual proyecto de educación, sí se pueden prever ciertas tendencias y anticipar consecuencias. Al reducir la discusión pedagógica a la adecuación o no entre el sistema educativo y el mercado laboral y al reducir la discusión sobre el sujeto tan sólo a un ser productivo, se están haciendo a un lado problemas que, no por no reconocerlos, no existen. Así, actualmente como sociedad estamos enfrentando situaciones que, si bien no pueden ser resueltas (ni tampoco pudieran haber sido evitadas) por la vía de la educación,⁸ sí muy probablemente pudieran haber tomado cauces diferentes y no tan extremos si los proyectos educativos formales y no formales se hubieran planteado de manera integral. Tal es el caso de fenómenos como la discriminación de todo tipo, la xenofobia, la intolerancia religiosa y política, la pobreza extrema, la violencia física y simbólica ejercida en forma brutal, etc. Por lo tanto, es imperante recuperar la reflexión y el debate acerca del sentido y fines de la educación y de la concepción de hombre que sirve de sustento a cada proyecto educativo, incluyendo, la capacitación laboral.

Frente a los modelos de capacitación que se están presentando, resulta de vital importancia que quienes tienen elementos en su formación ofrezcan argumentos que hagan que las instituciones reconozcan y asuman en sus proyectos de acción la diversidad humana y social para ofrecer alternativas más congruentes con la realidad social. Es indispensable plantear desde una perspectiva pedagógica la imposibilidad de homogeneizar las prácticas de los sujetos y las consecuencias sociales que puede traer el imponer acciones que desconozcan esta realidad. No hacerlo . significa contribuir a la enajenación y al reduccionismo del ser, desconocer la potencialidad que representa el acto educativo para el desarrollo integral de los sujetos y renunciar a la responsabilidad asumida a]

7. En la medida en que las expectativas de los pedagogos en torno a su práctica profesional coincidan en ese sentido con las de la mayoría de los participantes en el campo, en vez de *pedagogizar* el discurso y práctica de la capacitación, van a *tecnificar* su propio discurso y su práctica, enajenándolos.

8. Aquí se maneja el concepto de educación en un sentido amplio, no reducido tan sólo a la educación escolarizada.

momento de decidir formarse y trabajar como profesional de la educación. No es posible esperar resultados positivos de un programa que no respete la visión particular del mundo que tengan los sujetos que participarán en él (el fracaso de innumerables programas lo ha demostrado ampliamente).

Una de las omisiones urgentes de resolver es la ausencia del sujeto concreto, y sobre todo el de los sectores socialmente desfavorecidos, en el discurso de las *necesidades*. Quienes trabajen en el área de la capacitación no deberían permitir que sigan siendo las necesidades de las empresas hegemónicas las que priven en los famosos "diagnósticos" que sirven de base para proyectar y planear las acciones de capacitación, esperando siempre que sean los trabajadores los que se adapten. La pedagogía, como profesión humanista, tiene que redimensionar el concepto de *necesidad* dentro del discurso de la capacitación laboral. Existen necesidades materiales inmediatas que son condición indispensable para vivir. Pero existen otras (incluyendo la forma en que se satisfacen estas necesidades inmediatas) que tienen que ver con deseos y aspiraciones subjetivos y que resultan también imprescindibles para que los hombres y mujeres puedan subsistir. Éstas serían las necesidades humanas, las cuales tienen un carácter social y cultural (Salles, 1994). En este sentido, el pedagogo tendría que *diagnosticar*, reconocer y participar en todas sus acciones para la satisfacción de las necesidades humanas.⁹ Una de las necesidades que se deben de atender en los procesos educativos, incluyendo la capacitación laboral, es devolver al sujeto su capacidad de protagonismo en la historia particular y social.

Ante esta concepción de *necesidades* resulta indispensable trabajar bajo y por un paradigma diferente de *desarrollo*. Hay que dejar de pensar en él como producción, acumulación y consumo de bienes materiales, conocimiento y tecnología, cada vez más sofisticados y especializados. Hay que trabajar bajo y por un paradigma de desarrollo que sea incluyente, que considere no sólo a todos los sujetos sociales y sus necesidades materiales sino también a sus necesidades humanas, además de incluir también la relación con el ambiente natural. En este sentido las palabras de Zemelman resultan ilustradoras: "...el desarrollo de la sociedad consiste no solamente en generar nuevas y mejores condiciones de vida y reproducción del hombre, sino, además, en mayores aperturas que faciliten que lo social pueda

9. Pero además habría también que reflexionar y negociar sobre cuáles necesidades habría que satisfacer y cómo, pues teniendo un carácter social y cultural y refiriéndose a grupos sociales antagónicos, las necesidades también lo serán.

enriquecerse de la subjetividad individual y social ... el desarrollo no puede consistir exclusivamente en niveles de vida, sino en capacidad de vida; no sólo en acceso a una mayor cantidad de satisfactores de la más variada diversidad, sino en creación de satisfactores de conformidad con una lógica de ensanchamiento de la subjetividad que exprese la potencialidad del sujeto individual, en vez de restringirse a la lógica de la reproducción material". (Zemelman, 1996: 57-58).

Desde una perspectiva humanista tampoco se puede plantear que los sujetos deban prepararse para tener un mayor rendimiento en el trabajo si no se garantizan niveles mínimos de formación que les permitan tener una mejor y más equitativa relación con el mundo social, no sólo laboral.

Entender la complejidad del fenómeno educativo y actuar en consecuencia es otra condición que también incumbe a la capacitación laboral. A partir de los estudios realizados en torno a la relación educación-trabajo, y frente a las evidencias empíricas de que el aumento de escolaridad no modifica sustancialmente las condiciones de trabajo y de vida de los individuos, no es posible pensar la intervención pedagógica en la capacitación reducida a la elaboración de planes y programas, al diseño y participación en las acciones concretas de enseñanza-aprendizaje y al diseño y elaboración de materiales y recursos didácticos, y trabajar con la ilusión de que después de unos cursos bien diseñados por eficientes pedagogos los trabajadores realizarán mejor su labor, ganarán más dinero y, por lo tanto, vivirán más felices. La primera tarea a realizar tiene que ser el desarrollar un marco de interpretación que permita ubicar a la capacitación en un contexto educativo, laboral, económico-político y sociocultural y reconocer todas las interrelaciones y sobre determinaciones existentes. En congruencia con este marco de interpretación habría que discutir y plantear los fines y propósitos, alcances y limitaciones de las acciones educativas para generar estrategias acordes con el proyecto social que se pretende. Habría que ser realistas y honestos y preguntarse ante un programa de capacitación: dada la relación educación-trabajo, aunque el país cuente con los recursos humanos calificados en la dirección que demanda la nueva organización productiva, la innovación tecnológica y la competencia en los mercados globales ¿esos recursos humanos contarán con las suficientes (en cantidad, variedad y calidad) fuentes de trabajo a las cuales puedan incorporarse, con remuneración justa, prestaciones adecuadas, etcétera?

También resulta indispensable reconocer que la intervención sobre un fenómeno no se reduce a ac-

tuar exclusivamente sobre los aspectos aparentes del mismo. Un discurso diferente acerca de la formación para el trabajo tendría que incluir otros espacios y niveles de formación que ofrecieran mayor calidad de la educación. Mejorar la calidad educativa tendría que ver con que los sujetos tuvieran la posibilidad de revertir esos aprendizajes a favor de mejores condiciones de vida para la colectividad, incluyendo la participación en el mundo productivo.

Todas las afirmaciones anteriores nos llevan a plantear una última (¿o primera?) conclusión: una de las principales implicaciones de la práctica profesional en las tareas educativas en capacitación laboral es que esta práctica debe ser reflexiva. Debe dejar de pensarse que existen campos reducidos en los cuales el pragmatismo, la eficacia y la inmediatez son la mejor guía y donde la reflexión teórica sale sobrando. Hay que recuperar el valor de la teoría como posibilidad de reflexionar y ampliar la complejidad de la interpretación de la realidad y sobre esta reflexión proponer una acción trascendente, que pueda verse retroalimentada constantemente por la reflexión y la reinterpretación, "...la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada... y no los hombres en sí (Freire, 1970:109).

Obras Consultadas

BAULEO, Armando, *Ideología, grupo y familia*, Folios Ediciones, México, 1974.

BARRÓN TIRADO, Concepción, "Reflexiones en torno a las tendencias en la formación del pedagogo", en *Perfiles educativos*, núms. 57-58, julio-diciembre de 1992, pp. 16-21.

Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CNCCL), *Sistemas normalizado y de certificación de competencia laboral*, México, 1995.

DE IBARROLA, María, "Hacia una re conceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del

trabajo en América Latina", en *Antología sobre alumnos egresados y mercado laboral*, UNAM, Cuadernos de Planeación Universitaria, 3ª época, año 3, núm. t, noviembre, 1988, pp. 291-274.

DÍAZ BARRIGA, Angel, "La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIX, núm. 2, México, 1989, pp. 93-114.

_____, *Empleadores de universitarios: un estudio de sus opiniones*, CESU/Miguel Angel Porrúa, México, 1995.

FAJNZYLBER, Fernando, "Educación y transformación productiva con equidad", en *Revista de la CEPAL*, núm. 47, agosto, 1992, pp. 7-19.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, México, 1970.

GUEVARA N., Gilberto, "México: ¿un país de reprobados?", en *Nexos*, núm. 162, junio, 1991, pp. 33-44.

GÓMEZ C., Víctor M., "Relación entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación", en *Revista de la Educación Superior*, Revista de la ANUIES, vol. XI, núm. I, enero-marzo, 1982, pp. 5-43.

MALDONADO K., Leticia, "Estrategias para apoyar el modelo operativo del INEA", en *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Educación de adultos, XV años y más...*, INEA, México, 1996, pp. 41-64.

MUÑOZ I., Carlos, "Contribuciones de la educación de adultos a la equidad social: observaciones derivadas de algunas investigaciones sobre el tema", en *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Educación de adultos, XV años y más...*, INEA, México, 1996, pp. 83- 96.

ROSAS B., Federico, "Saber y hacer: una aproximación a las relaciones entre educación y trabajo", en *Educación 2001*, núm. 5, octubre, 1995, pp. 31-33.

SALLES, Vania, "Pobreza, pobreza y más pobreza", en *Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza (GIMTRAP), Las mujeres en la pobreza*, El Colegio de México, México, 1994, pp. 47-71.

ZEMELMAN, Hugo, "Subjetividad y realidad social", en *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, el Colegio de México, México, (1931), 1996, pp. 55-76.