

LAS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO EN AMÉRICA LATINA

Dra. Elena Anatolievna Zhizhko

Docente del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas
de la Unidad Académica de Docencia Superior
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

e-mail: eanatoli@yahoo.com

dirección: Primera Privada de la Bufo, 102, Zacatecas, Zac., México

Resumen

En este artículo se presentan los resultados del análisis crítico de los principios fundamentales que sustentan el sistema de capacitación para el trabajo de los grupos marginados en América Latina en la etapa moderna de su desarrollo. Se detectó que las aproximaciones teóricas de los científicos latinoamericanos al problema de capacitación para el trabajo de los marginados, se fundamentan, por un lado, a partir del paradigma socio-estructural de la escuela europea con la visión sobre el fenómeno de marginalidad como consecuencia de los procesos socio-políticos, por el otro, desde la conceptualización de la profesionalización que refiere a las tareas en la división social y técnica del trabajo en la modernidad industrial, dentro del contexto de diferenciación y especialización excesiva del saber, y finalmente, desde la andragogía, ciencia, cuyos postulados aseguran la praxis de la educación de adultos basada en los principios de horizontalidad, participación y sinergismo.

Palabras clave: capacitación para el trabajo, educación de los grupos marginados, educación de adultos en América Latina, andragogía

Las aproximaciones teóricas al problema de capacitación para el trabajo de los grupos marginados en América Latina, se relacionan con los siguientes conceptos: educación de los grupos marginados, capacitación para el trabajo, profesionalización, andragogía, educación fundamental, educación para todos, educación para la vida, educación para el desarrollo sostenible, la lucha contra el analfabetismo absoluto y funcional, alfabetización tecnológica, educación formal, informal y no formal, educación permanente.

El *objetivo* del presente trabajo fue averiguar, cuáles son los principios fundamentales que sustentan el sistema de capacitación para el trabajo de los grupos marginados en América Latina, en la etapa moderna de su desarrollo, a través del análisis y sistematización de las aproximaciones teóricas de los científicos latinoamericanos al problema de capacitación de los marginados para el trabajo.

La educación de los grupos marginados, es parte del problema general de la marginalidad, que se erige desde los años cincuenta del siglo XX, como una de las prioridades de investigación en el campo de las ciencias económicas, sociales, políticas, educativas y otras. A este tema dedicaron sus trabajos tales científicos latinoamericanos como L. Adler de Lomnitz, J. Alonso, O. Attanacio, L. Beccaria, J. Boltvinik, E. Bueno, C. Cabrera, R. Castel, M. Cavarozzi, D. Cervantes, R. Cordera, F. Cortés, O. Cuéllar, A. Damián, E. Del Val, D. Dresser, M. Dilorretto, G. Enríquez, J. Escudero, S. Filgueira, S. Furtado, D. Gordon, E. Grassi, P. Gregorio Enríquez, E. Jelin, D. Juárez Bolaños, R. Katzman, N. Lechner, B. Lerner, L. Lomelí, N. López, N. Lustig, M. Mathus Robles, D. Negretti, J. Osorio, F. Pacheco Silva, R. Pizarro, A. Quijano, G. Saraví, M. Székely, B. Thomsen, A. Tovar, E. Urdaneta-Carruyo, O. Zunkel entre otros.

La marginalidad y la educación de los grupos marginados se convierte en el objeto de investigación en América Latina en los años cincuenta del siglo XX, cuando muchos habitantes de zonas rurales y de la provincia se trasladan a las grandes ciudades (Buenos Aires, Lima, México, etc.), donde empiezan a surgir numerosos barrios pobres. Los objetivos de las primeras investigaciones han sido averiguar, cuáles eran las causas de alto índice de marginalidad en la región y cuáles eran los mecanismos de desarrollo económico que contribuían a la marginación de las personas, etc.

Los científicos latinoamericanos basan sus estudios en el marco teórico de la sociología de marginalidad (M Goldberg, A. Farge, E. House, B. J. Mancini, R. Merton, M. Mitchel, S. Moser, R. Park, U. Sammner, T. Shibutani, A. Stonequist, T. Veblen, entre otros), en el cual el concepto de marginalidad se define como el resultado del conflicto cultural (R. Park, A. Stonequist); como la consecuencia de movilidad social (E. House); como el resultado de una casual pertenencia al grupo

referente (R. Merton); como el caso de los grupos socialmente aislados en la sociedad (G. Mancini); como consecuencia de los procesos socio-políticos (T. Shibutani, S. Moser).

A partir del enfoque socio-cultura de marginalidad de la corriente americana (R. Park, A. Stonequist), la persona marginada se define como el individuo social que se encuentra al borde de diferentes culturas, valores sociales, y que pasa por su impacto contradictorio. En el sentido personal, es alguien perteneciente a un grupo social, pero quien no se identifica con este grupo. La marginalidad es el concepto tradicionalmente utilizado para analizar la posición en el límite de cualquier persona de la comunidad, lo cual deja una marca en su psique y en su estilo de vida.

Un marginado es la persona que se encuentra al margen de diferentes culturas o grupos sociales, y que experimenta el impacto de sus normas, valores, costumbres, tradiciones, etc., los cuales se contradicen entre sí. De tal manera que el representante de cualquier estrato social puede convertirse en marginado. La marginación es una consecuencia directa de los cambios estructurales asociados con la pérdida de la identidad en la sociedad. Uno de los criterios de pertenencia a los grupos marginados es una crisis de identidad (Adler de Lomnitz, 1993).

A diferencia de la corriente socio-cultura, el fenómeno de margines, visto desde el paradigma socio-estructural de marginalidad de la escuela europea, es la consecuencia de los procesos socio-políticos (T. Shibutani, S. Moser, entre otros). De ahí que la palabra "marginado" se utiliza como sinónimo de "perteneciente al fondo social". Se distinguen los siguientes tipos de personas marginadas:

- 1) marginados políticos (migrantes políticos, presos políticos, oposición étnica extremista, grupos extremistas, etc.);
- 2) marginados socio-económicos (desempleados, pobres, personas sin profesión, personas que no estudian y no trabajan, etc.);
- 3) marginados sociales (personas que perdieron sus raíces sociales, que dejaron de ser miembros de su grupo social primario donde nacieron y crecieron);
- 4) marginados culturales (personas sin ciudadanía, personas que no dominan el idioma oficial del país donde viven, personas analfabetas, gente que no tiene acceso a la educación y acervo cultural nacional, personas amorales, ateos ortodoxos, creyentes extremistas);
- 5) marginados socio-psicológicos (individualistas extremos que tienen anomalías psíquicas: son irritables, agresivos, no dominan sus emociones;
- 6) personas con capacidades físicas o psíquicas diferentes;
- 7) marginados criminales (Moser, 1996, pp. 1-19)

Es importante destacar que el presente trabajo se centra exclusivamente en el estudio del segundo grupo: marginados socio-económicos (desempleados, pobres, personas sin profesión, personas que no estudian y no trabajan, etc.). En este sentido, la marginalidad como objeto del análisis se divide en margines socio-económico urbano y rural.

En el siglo XX, la cultura se ha dividido clásicamente en dos grandes campos: urbano y rural, como manifestaciones de dos modos de vida, de dos situaciones físicas. Aspectos diferentes, como los conceptos de tiempo y espacio varían según la percepción de una persona del campo y otra de la ciudad; el modo de entender su propio contexto, los conceptos del yo y del otro; el tipo de relaciones sociales y los códigos de valores son distintos según las perspectivas del campesino o la del ciudadano. Así, dentro de estos dos contextos se encuentra el tipo de cultura correspondiente a cada realidad específica (Ehrlich, Ehrlich, 1993).

En las sociedades modernas, la marginalidad socio-económica urbana y rural se relaciona con el concepto de la pobreza entendido como una manera de ser o situación social generada por una gran diferenciación de clases sociales que determina la desigual distribución de la riqueza y los recursos. La pobreza es un estado carencial de recursos materiales, la condición caracterizada por una privación severa de las necesidades humanas básicas; se relaciona también a las características de la sociedad donde se manifiesta. Esta visión implica un entendimiento de la pobreza que debe tener en cuenta las trayectorias históricas y los valores de la sociedad examinada (Sen, 1981).

En los últimos treinta años la región latinoamericana se ha convertido en una mucho más pobre e inequitativa. Esto implica aspectos o dimensiones que escapan a las mediciones numéricas. Por ejemplo, alguien que es pobre es además alguien psicológicamente más vulnerable, con menos esperanzas para el futuro, que tiene más probabilidades de enfermarse y morir, que domina un vocabulario menor y tiene dificultades para expresarse. Es alguien cuya vida es más insegura e impredecible, cuyos hijos tendrán un desarrollo físico y psicomotor más tardío, con una alimentación deficiente y condiciones laborales y de salud inadecuadas (Escudero, Dilorretto, 2004, pp. 136-135).

A diferencia de la pobreza que es carencia de algo necesario, la definición de la pobreza extrema o miseria supone que las personas no tienen lo mínimo necesario para satisfacer sus más apremiantes necesidades (Urdaneta-Carruyo, 2005). Actualmente, las situaciones de pobreza extrema ponen de manifiesto una situación de aislamiento, de deshumanización: La exclusión y la indigencia son la negación de derechos fundamentales con lo cual no puede haber democracia. Es decir que la exclusión y la destitución son contrarias a la idea de actores y escenarios (Jelin, 1994, pp. 366-367).

A finales del siglo XX, 204 millones de personas vivían en pobreza en América Latina, 78 millones de ellas en zonas rurales (FAO, 1998). Cada año ocurre migración masiva del campo hacia la ciudad con la acumulación excesiva de habitantes en ellas, lo que explica los cinturones de miseria esparcidos alrededor de las grandes ciudades. Por otra parte, muchos campesinos abandonan el campo atraídos por las eventuales oportunidades de empleo y mayor independencia económica que propicia la vida urbana, sin embargo, por este hecho ocurre más desarrollo urbano que industrialización, creándose así para ellos una nueva forma de miseria (Ehrlich, Ehrlich, 1993).

La pobreza en el campo se proyecta hacia un aprovechamiento de los recursos agrícolas hacia la formación de sistemas de cooperación social. También le es propio al pobre rural, aislarse en su miseria; pero en la ciudad esto no es posible debido a que la pobreza, en ella significa además de carencia, contradicción con una sociedad rica, con la que se coexiste en el mismo espacio físico. La vida en el submundo de la pobreza urbana tiene que ser violenta y los pobres tienen que adoptar sistemas de vida y de defensa dentro de esa sociedad que no los acoge ni siquiera en las posiciones más bajas de sus estratos. Así, las personas transformadas por las circunstancias económicas y sociales que les rodean, en individuos marginales a quienes les esperan la desocupación, la frustración y una vida de infortunios, sumida en barrios, que como cinturones de miseria proliferan en las grandes ciudades (Negretti, Tovar, 1987).

El mejor descriptor de las situaciones en las que los ciudadanos afectados confrontan la pobreza, con dificultades de retorno a la "normalidad", es el concepto de exclusión. La exclusión implica una falta de reconocimiento efectivo de derechos sociales, los cuales a su vez inciden en un deterioro de los derechos económicos y políticos (Lowi, Ginsberg, Kenneth, 2002).

Para R. Castel, la exclusión es uno de los términos que se usan para caracterizar las situaciones emergentes en el presente siglo y que ponen de manifiesto una crisis originada en problemas de empleo. Estarían excluidos aquellos individuos que no participan de los intercambios regulados, o sea que no están conectados a través de posiciones más o menos aseguradas dentro de una formación social, ni inscritos en las redes productivas de la riqueza y el reconocimiento social (Castel, 1998, pp. 347-348).

En América Latina, los sujetos en los estudios modernos sobre la marginalidad socio-económica, son las personas que aparecen en el margen de relaciones socio-económicas, las cuales no han podido adaptarse a las nuevas condiciones del progreso científico-tecnológico, la "sociedad de conocimiento", globalización, relaciones económicas postindustriales, competencias laborales, las cuales empezaron a dominar la región desde finales de la Segunda Guerra Mundial. Estas personas llegaron a ser "inútiles" en la nueva sociedad postindustrial.

Desde la segunda mitad del siglo XX, el principal mecanismo de integración de los grupos marginados en el mundo occidental, especialmente en zonas urbanizadas, es el trabajo asalariado, ya que permite a la persona a obtener los ingresos para satisfacer sus necesidades; crecer profesionalmente; ubicarse en un lugar en la sociedad y participar en un campo de relaciones.

El achicamiento del mercado del trabajo formal, la pérdida de derechos y garantías y la inseguridad social demuestran el debilitamiento de los lazos de integración social y la situación de vulnerabilidad que enfrentan los individuos. Las necesidades se superponen y al desempleo o empleo precario se suma la pobreza por caída de los ingresos, el endeudamiento, el deterioro en la calidad de las viviendas, la crisis en la vida cotidiana de las familias. Así, la pobreza es cada vez más un fenómeno de acumulación de carencias económicas, sociales, familiares y del medio (Beccaria, López, p. 165).

A estas carencias manifestadas en la vida cotidiana de millones de los latinoamericanos, se suma la pérdida de valores sociales y culturales que son imprescindibles para cohesionar una sociedad y llevarla por un sendero de progreso y desarrollo. Así, se advierte cómo el respeto por la vida, las personas, los bienes ajenos, la cultura del trabajo, se diluye junto con el sentido de dignidad, integridad, responsabilidad y honestidad.

Al respecto, L. Wacquant analiza la relación que se plantea entre la violencia y el aislamiento en las comunidades. El uso de drogas junto al desempleo y el alcohol alimentan un ciclo de desconfianza y violencia interpersonal que permea en todos los aspectos de la vida rural, impactando incluso en otras actividades rutinarias como de ir a trabajar. En la mayoría de los casos,

para el gobierno y la oposición progresista, el problema de la inseguridad en las comunidades, es la falta de inversión en control social (y no en puestos de trabajo por ejemplo) (Wacquant, 2001, p. 17).

Los grupos sociales elaboran distintas estrategias como forma de respuesta a la exclusión y la marginalidad: apatía, resistencia, formación de nuevas identidades y de lucha; pero que no implican la posibilidad de la emergencia de una nueva fuerza social, sino que siguen reproduciendo un discurso violento en algunos casos. La pobreza extrema y la exclusión se convierten en temas prioritarios de los procesos económicos y políticos, a partir de las formulaciones de los agentes de poder. Por lo tanto, los excluidos no se constituyen en actores sino que se resisten, protestan, se resignan, viven con otra legalidad, como lo es la legalidad de la violencia. Sus esfuerzos no se dirigen a la integración o al reclamo, sino a la actuación.

Abordando el análisis de la marginalidad, que se distingue de la exclusión por su relación a un juicio pronunciado por una instancia oficial, apoyándose en reglamentos y movilizandolos cuerpos constituidos, R. Castel expresa que las franjas extremas de la marginalidad que caen en la exclusión, no representan un medio social separado de las posiciones menos estigmatizadas, pero inestables, que tienen su origen en la precariedad de las situaciones de trabajo y la fragilidad de las inscripciones sociales. Resulta ser un continuum de situaciones vulnerables compartido por amplias capas populares, el cual constituye el abono de la marginalidad social (Castel, 1998, pp. 347-348).

Vale la pena señalar que este problema no es nuevo, el fenómeno de márgenes ha existido durante toda la historia humana agudizándose en diferentes etapas de su desarrollo en distintos países. De hecho, en los países europeos, por ejemplo, fueron diseñados los proyectos bastante efectivos para la integración de los grupos económicamente marginados a la actividad socialmente útil. En el caso de la región de América Latina, las estructuras gubernamentales se encuentran en este momento en la etapa inicial de elaboración de los mecanismos de integración de los marginados a la vida productiva.

Interés especial representa en este sentido el problema de capacitación para el trabajo de los pobres campesinos. Es importante subrayar que este grupo marginado no pertenece a la categoría de los desempleados, ya que se compone de los trabajadores rurales, miembros de los ejidos o personas que, incluso, poseen algunas parcelas donde cultivan los productos agrícolas (maíz, frijol, chile, etc.). Sin embargo, el trabajo que realizan, es poco racional y es muy mal pagado, lo cual los obliga a buscar el empleo temporal en las ciudades o en el extranjero. En esta situación, las comunidades las abandonan en su mayoría los hombres de edad productiva y los jóvenes y se quedan las mujeres, los niños y los ancianos (Juárez Bolaños, 2005).

Desde los años setenta del siglo XX, los gobiernos de los países latinoamericanos han implementado los programas especiales para el apoyo a los pobres campesinos (con recursos materiales, en especies, apoyo a la salubridad, educación, vivienda, etc.). No obstante, las investigaciones sobre los resultados de estos apoyos, han mostrado que los proyectos de gobiernos no sólo no resuelven el problema de la pobreza y migración, sino que en muchas ocasiones lo profundizan. Se trata principalmente no tanto de que los apoyos al campo son muy simbólicos, sino de que muchas veces estas pequeñas cantidades de dinero ni siquiera logran llegar a sus destinatarios por la corrupción, y si llegan, se gastan por los campesinos con fines diversos (alcoholismo, fiestas familiares, compra de objetos costosos, etc.), menos el indicado: la inversión en la producción del campo. Por otro lado, las condiciones climáticas adversas (en especial, en las zonas semidesérticas y regiones altas, propensas a sequías; en la costa por las inundaciones y tormentas tropicales, etc.) contribuyen a que el trabajo del campesino sea muy pesado y contraproducente. Lo anterior coadyuva a que el trabajo no garantice el nivel elemental de vida y deje de tener sentido. Por tanto, las personas buscan empleo fuera de sus comunidades (Attanacio, Székely, 1999; Bueno, 2001; Filgueira, 2001; Katzman, 2001; Boltvinik, 2004; Juárez Bolaños, 2005; Cervantes, 2011).

Puede afirmarse pues que se diseñan políticas sociales que atienden a una problemática fragmentada de la cuestión social. Esta situación pone de manifiesto la exclusión de todos aquellos actores sociales que no son favorecidos por estas políticas y que además ponen de evidencia una negación de los derechos inherentes a todos los seres humanos.

Para resolver esta situación, una de las iniciativas de los gobiernos es apostar por la capacitación de los marginados para el trabajo, brindarles las herramientas para el uso racional de los recursos naturales y producción agropecuaria fructífera. A nivel regional, las instituciones que dirigen esta labor son la Organización de Estados Americanos – OEA, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI, Sistema de información de tendencias educativas en América Latina - SITEAL, Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas – EPJA, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa – ILCE, Centro Regional

de Educación Fundamental para América Latina – CREFAL, Centro de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL, entre otras.

A partir de los años ochenta del siglo XX, se han implementado varios proyectos regionales relacionados con la educación en general y en particular, con la capacitación de los marginados para el trabajo: el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe – PROMEDLAC - 1980; Proyecto Regional de Educación para la América Latina y el Caribe – PRELAC – 2001; Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL - 2005; Programa “EUROsociAL Educación” - 2006; Metas 2021: la educación que queremos Bicentenarios – 2010; Programa “Unión Europea-América Latinocaribeña”; etc.

El estudio de la problemática relacionada con la capacitación de los marginados para el trabajo, obliga analizar el concepto “capacitación”. El concepto de capacitación se vincula a las empresas, la administración, las organizaciones productivas, y a su vez, al entrenamiento del personal, las actividades que enseñan a los empleados la forma de desempeñar su puesto actual, el desarrollo de las capacidades, la preservación de la competitividad, el incremento de los índices de productividad, calidad y excelencia en el desempeño de las tareas laborales. El término capacitación se usa para referirse a cursos específicos, de corta duración o bien a oportunidades de adquisición de conocimientos que la persona puede recibir, principalmente en el lugar de su trabajo, con el fin de aprender una destreza específica. De esta manera, la capacitación se relaciona con la educación no formal, que es la actividad educativa, organizada y sistemática realizada fuera del marco del ámbito oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población. Su acreditación no corresponde a niveles, modalidades, carreras ni grados académicos (Saavedra, 2001).

De tal manera que la capacitación es una actividad de adquisición de conocimientos planeada, basada en las necesidades reales de un grupo de personas y orientada hacia el entrenamiento e instrucción, sobre todo de carácter técnico-instrumental, con el fin de que los alumnos cuenten con las herramientas para cumplir con ciertas tareas en su trabajo. Parte del proceso de capacitación es la instrucción. El concepto de instrucción (del latín *instruo* – construir, edificar) se define como la interiorización de un contenido que va de una persona (el maestro) a otra (el educando), apropiación de saberes que otros poseen; el proceso transitivo que tiene como resultado la ilustración o la adquisición del saber por el sujeto el cual no implica la participación de un enseñante (Saavedra, 2001, p. 92).

Otro concepto relacionado con la capacitación de los marginados para el trabajo, es la profesionalización la cual constituye una herramienta de gestión y de adaptación del personal, es parte de una lógica de competencia, se convierte en una alternativa frente a los antiguos modos de gestión del empleo (capacitación, instrucción, formación); responde a una exigencia de educación permanente (educación continua), formación de expertos, solución eficiente de problemas en contextos laborales muy complejos e inserción estratégica en el campo profesional. La profesionalización no es una cuestión meramente de política educativa, pues tiene que ver directamente con la expectativa y experiencia de los sujetos implicados, con un Estado comprometido con la formación de una ciudadanía activa y la construcción de una sociedad (Lang, 2006, p. 108).

La profesionalización refiere las tareas en la división social y técnica del trabajo en la modernidad industrial, dentro del contexto de diferenciación y especialización excesiva del saber. La idea de profesión¹ surge en el siglo XI en condiciones de dinamización y diversificación de las estructuras sociales de Europa, aumento de los conocimientos y su difusión a través de los contactos bélicos y comerciales y, como consecuencia, el surgimiento de las primeras universidades. La profesionalización implicaba la acreditación de estudios por medio de la entrega de títulos académicos (*licentia ubique docenti*) y creaba la distribución de posiciones sociales que escapaban a la herencia (Arnold, 2000).

En el siglo XVII el industrialismo y la economización de la sociedad, a la luz del utilitarismo, creaban la necesidad de formación de recursos humanos y tecnológicos, lo cual requería de profesionalización en masa y coadyuvaba a la flexibilización de la rígida estructura social estamental, movilidad social (los que contaban con estudios superiores no tenían que asumir el oficio de sus padres), abolición de la heredabilidad de los privilegios inherentes a los cargos académicos. Ya para el siglo XIX a partir de la diferenciación de las universidades en estilos, resonantes con sus ambientes societales: modelos alemán, francés e inglés, la profesionalización

¹ Esta idea es valorada como la primacía del mérito personal por sobre la herencia (Arnold, 2000, pp. 3–6).

persiguió la meta de asegurar la supervivencia y desarrollo del Estado, formando profesionales capaces de servir adecuadamente a las nuevas empresas o al estado. En los años noventa del siglo XX, la profesionalización se dio bajo el impulso de reformas educativas inspiradas en un proyecto de racionalidad instrumental; en el siglo XXI es guiada por una redefinición de los oficios, la transmisión del saber y la autoridad cultural (Arnold, 2000).

El concepto de profesión, se ha orientado como una forma especial de organización ocupacional basada en un cuerpo de conocimiento que se consolida por la integridad de los perfiles profesionales, la competencia del saber y la práctica profesional, dándole distintos significados que varían en tiempo y espacio. A partir del término en latín *professionis*, que significa acción y efecto de profesar, se contempla como el ejercicio generado en una actividad o desempeño de ésta, entre un conjunto de acciones. También significa “mandar” o “enviar”, por lo que el término de profesión desde el siglo XVIII se atribuye a la misión de desarrollar una labor específica como producto de la industrialización y de la división del trabajo. En una perspectiva histórica, la profesión se fue conformando desde la generación de oficios que permitían a padres e hijos heredar un aprendizaje para ejercer una ocupación específica orientada a la atención del cliente, hasta observar su trascendencia y especialización en torno a la consolidación de empresas y la división del trabajo entre los diversos grupos profesionales, que inciden en el desarrollo del capital humano (Peñaloza Suárez, Medina Cuevas, Herrera Márquez, Vargas Leyva, 2011, pp. 95-118).

En los albores del siglo XX, la profesión fue vista como posibilidad de desarrollo de la persona y el crecimiento de la sociedad, se condicionó por la vida social del hombre en todas sus cualidades y capacidades para responder a su vocación, lo que ha permitido revalorar las demandas de los sistemas productivos y reconocer la capacidad de las personas en sus ámbitos de desarrollo. Las profesiones se establecen como estrategias para practicar ciertas ocupaciones y acreditarlas por los cuerpos colegiados de un gremio. Es así como se fortalece su sentido social y su capacidad retributiva en el mundo laboral. Las profesiones, al involucrarse en la organización del mercado de trabajo, constituyen un medio para elevar la productividad en el desarrollo económico de un lugar y de las empresas que en él se presentan, las cuales revolucionan sus procesos y dan origen a una economía del conocimiento, donde el capital humano juega un papel decisivo en la orientación del trabajo y los cambios tecnológicos (Peñaloza Suárez, Medina Cuevas, Herrera Márquez, Vargas Leyva, 2011, pp. 95-118).

En la segunda mitad del siglo XX, con la transformación del mundo social posterior a la segunda guerra mundial, las profesiones se situaban como un saber formalizado y el ideal de servicio que permitía un control del mercado y protección del trabajador ante la competencia. Las interpretaciones teóricas refirieron a las profesiones como medio de control, mecanismo de extorsión corporativa y como un canal de progreso individual (H. Wilensky (1964), M. Larson M. (1977), V. Gómez, E. Tenti Fanfani (1989)). Las profesiones se constituían como conjuntos de ocupaciones desarrolladas en un sistema de normas derivadas de su papel especial de la sociedad por poseer un cuerpo especializado de conocimientos y habilidades adquiridos durante un periodo prolongado de educación y entrenamiento (Peñaloza Suárez, Medina Cuevas, Herrera Márquez, Vargas Leyva, 2011, pp. 95 – 118).

En la misma época, los estudios del capital humano se integraron al proceso administrativo de las empresas observando a la profesión, cuando ésta redituaba en la toma de decisiones, ofrecía niveles educativos, títulos o exámenes de ingreso, carreras y áreas de jurisdicción. El capital humano residía en su utilidad para el análisis de las diferentes actividades organizadas y el aumento de las capacidades de las personas que mejoran las perspectivas de renta real, originando que la profesión fuese vista como un medio de especialización. A finales del siglo XX, la tendencia hacia la globalización se ha ido manifestando a través de la concentración productiva de bienes, servicios, capital y fuerza, por lo que se derivó en la especialización de conocimientos para atender las necesidades del mercado.

De tal manera que la profesión denota una actividad económico social específica; es decir, el que la ejerce muestra sus capacidades y habilidades a través de sus actividades reconocidas socialmente, recibe una retribución económica que va de acuerdo con el estatus social que le confiere la comunidad y su reconocimiento social lo determina la sociedad de que se trate y del momento en que su función se percibe por un mayor beneficio colectivo. (F. Arce Gurza (1982), E. Fernández Enguita (1995), J. Fernández Pérez (2001), R. Dingwall, E. Freidson (2001), C. Barrón (2005), T. Pacheco Méndez (2005), Á. Díaz Barriga (2005), entre otros) (Peñaloza Suárez, Medina Cuevas, Herrera Márquez, Vargas Leyva, 2011, pp. 95-118).

Las profesiones se manifiestan en el mercado de trabajo a través de los conocimientos, especialización de saberes, valores individuales y colectivos, actitudes profesionales del capital humano, ya que concentran los rasgos que dan importancia a su identidad profesional y muestran a

las sociedades, las estructuras organizativas del trabajo, las ocupaciones, el poder y estatus de los individuos, en distintas épocas y situaciones generando el interés por su estudio tanto de las instituciones educativas como para los empleadores. Es así como cada profesión expresa las transformaciones y el desenvolvimiento de la economía, la sociedad y la cultura, diversificando geográfica y políticamente el contexto social y en el que se desarrollan, lo que ha generado la necesidad de contar con estándares más altos que ofrezcan calidad de los conocimientos, disponibilidad para la transformación y competitividad del empleo que se gesta en el ámbito productivo y en los servicios.

De tal suerte que la capacitación de los marginados para el trabajo, es parte del proceso de su profesionalización, el primer paso hacia la obtención de la profesión y su formal acreditación y reconocimiento. Sin embargo, la capacitación para el trabajo para los grupos vulnerables en América Latina, no sólo incluye los elementos de profesionalización, sino además y principalmente, la alfabetización, la educación básica, la educación para la vida, la instrucción para los cuidados de la salud, higiene, igualdad de género, ciudadanía, etc.

La formación *en y para* el trabajo constituye el campo de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina. A continuación se presenta un breve análisis del sistema mexicano de capacitación para el trabajo. Consta de programas, centros y cursos cortos, orientados a la mejora de la economía familiar, con contenidos ligados a la vida doméstica, el autoconsumo y al trabajo remunerado, que se ofrecen a través de las Misiones Culturales, los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS) y los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), con el apoyo de organizaciones civiles, sindicatos, cámaras, secretarías de Estado, agencias privadas de capacitación.

En específico, la capacitación para el trabajo es apoyada por el Consejo Nacional para la vida y el trabajo (CONEVyT), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STyPS), Sistema de Capacitación para el Trabajo (SICAT), Sistema Nacional de Capacitación y Asistencia Técnica Rural Integral (SINACATRI), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), Programa de la Modernización Técnica y la Capacitación (PMETyC), Secundaria a Distancia para Adultos, Programa de Capacitación Integral y Modernización (CIMO), Programa de Becas para la Capacitación de los Trabajadores (PROBECAT), Colegio de Bachilleres, Instituto Nacional de la Juventud (IMJUVE), Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), (Institutos de Capacitación para el Trabajo Estatales, Centros de Desarrollo Comunitario, Casas de Cultura, Servicios Estatales de Empleo (SEE), Comisión Federal de Electricidad (CFE), Centros de Seguridad Social del IMSS, Secretarías de Educación de los Estados (SEE), entre otros.

Se distinguen dos tipos de programas de formación en el trabajo: dirigidos a empleados en activo y para población desempleada. Los programas de formación para trabajadores en activo, se dividen, a su vez, en los dirigidos a las personas en el mercado formal y el informal. Los primeros pueden ser: diseñados e implementados por las propias empresas; y los que se desarrollan en los centros de trabajo con apoyo de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social; programas que el Gobierno ofrece a las empresas; programas que se imparten en las empresas a través de las cámaras industriales y de comercio y los programas realizados por iniciativa de los sindicatos (Pieck, 2004).

En los programas de formación para trabajadores en activo del sector informal o relacionados con el sector agropecuario, se distinguen aquellos vinculados al sector agropecuario y programas de gobierno orientados al sector urbano marginal; también están los programas orientados al apoyo del sector artesanal y los que ofrecen las organizaciones civiles (OC). Las últimas se concentran en las siguientes líneas de acción:

- 1) la sobrevivencia económica (proyectos productivos agrícolas, pecuarios, pesqueros, forestales);
- 2) el desarrollo social (rural, comunitario, sustentable, integral, humano, para la agricultura sustentable);
- 3) los aspectos organizativos (empresas sociales, microempresas, cooperativas);
- 4) de gestión jurídica, contable y administrativa (comercialización, servicios financieros - cajas de ahorro y crédito y bolsa de trabajo -; defensa de los derechos laborales); y
- 5) las educativas (alfabetización, posalfabetización de jóvenes y adultos; programas para los indígenas) (Pieck, 2004, pp. 16-17).

En la formación para el trabajo de las personas en condición de desempleo, se distinguen también aquellos orientados al mercado formal y aquellos que no se vinculan con este tipo de mercado. En los primeros destaca la acción del Sistema de Capacitación para el Trabajo (SICAT) que se dirige a personas mayores de 16 años en condición de desempleo abierto, subempleo o suspensión temporal de relaciones laborales, sin importar su nivel de escolaridad. A través de cursos cortos se pretende facilitar el acceso de estas personas a la calificación que requiere el aparato productivo.

En los programas para población desempleada no vinculados al mercado formal de trabajo se aprecian los siguientes tipos: aquellos que utilizan una modalidad formal, más de tipo escolarizado y a los que acude mayormente la población joven; y los que se orientan a sector social (rural y urbano marginal) a partir de ofertas no formales o vocacionales. En estos últimos se ubican las propuestas no formales que se dan en los CEBAS, Misiones Culturales y CEDEX de la SEP. Son cursos generalmente de corte y confección, bordados, alfarería, pequeñas industrias, belleza y mecanografía a los que asisten más mujeres, y de carpintería, herrería, electricidad y albañilería con mayor asistencia masculina. Se imparten en el medio rural y en zonas urbano marginales pero en realidad no representan una opción para el empleo.

Las acciones de capacitación para el trabajo desarrolladas a través del sector educativo, como es el caso de los CEBAS, son servicios a los que asiste población en condición de pobreza y que son atendidas por programas sin la infraestructura necesaria. Las cifras de atención brindadas por la SEP son referente importante que da cuenta de la escasa incorporación de personas a los pocos servicios que se ofrecen por esta vía en alrededor de 5 mil 300 centros en todo el país (SEP, 2006). En los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS) que es una opción de formación para los representantes de grupos vulnerables de las áreas rurales y urbanas marginales, se brindó atención a las siguientes personas (véase Cuadro 1):

Cuadro 1. Personas atendidas en los Centros de Educación Básica para Adultos

Género/Año	2001	2002	2003	2004	2005
Mujeres	521,754	556,996	677,255	605,358	572,615
Hombres	381,387	380,037	402,281	403,441	389,357
Total	903,141	937,033	1,079,536	1,008,799	961,972

Fuente: Dirección General de Planeación y Programación, SEP, 2006.

Como puede apreciarse, a los cursos asisten mayoritariamente las mujeres, no obstante, la asistencia masculina resulta relevante en estas cifras. En promedio, el 40% de la población son hombres. Destaca también una tendencia de atención sostenida, con una disminución en el año 2005, a pesar de que se realiza sin la infraestructura necesaria y sin vínculos directos con el mundo productivo.

Hay que señalar que las acciones de capacitación que se desarrollan en y desde el sector productivo, como es el caso de las empresas, concentraban en el año 2001 el 54% de personas atendidas, mientras que los CEDEX y las Misiones Culturales capacitaban a 1.7% y 1.3% respectivamente del total de personas atendidas este año. En general, en el año 2003 en el marco de la diversidad de programas y acciones de formación en y para el trabajo, se entregaron 30 millones 119 mil 109 constancias que avalan este tipo de estudios (Pieck, 2004, p. 32). La distribución por área en números relativos es la siguiente (véase Cuadro 2):

Cuadro 2. Distribución por área de las constancias que avalan la formación para el trabajo (2003)

Agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca	2.09%
Industrias extractivas	1.15%
Industrias de la transformación	64.59%
Construcción	1.05%
Electricidad, gas, agua	0.41%
Comercio	10.30%
Transportes y comunicación	2.92%
Servicios	17.48%

Estos datos indican la tendencia en la formación en el trabajo y la necesidad de establecer articulación entre el sector productivo y los servicios educativos que hagan viable la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de las personas más vulnerables en zonas rurales y urbanas marginales.

Las construcciones teóricas sobre la educación de adultos en general y en particular sobre la capacitación de los marginados para el trabajo en América Latina, pertenecen a F. Adam, A. Alcalá, J. Alonso, G. Arroyo, A. Battro, S. Campero, A. Canales, P. Casau, S. Díaz Díaz, I. Fermín Gonzáles, P. Freire, A. Galicia, G. Hernández, M. Ibarrola, P. Latapí Sarre, P. Leys, F. López Palma, R. L. Ludojoski, A. Márquez, R. Piñero, M. Rodríguez Conde, M. Ruíz, E. Sábato, D. Tirado Benedí, M. Torres Perdomo, J. Trilla Bernet, entre otros. El tema de la capacitación de los marginados para el trabajo estudiaron a fondo I. Duch, A. Galván, F. Garibay, U. Márquez, E. Pieck, R. Rosas.

Las bases teóricas de la capacitación de los marginados para el trabajo como componente de educación de adultos, yacen en la disciplina que se ocupa del aprendizaje de un adulto – *andragogía* – cuyas raíces se remontan a los tiempos antiguos. Sócrates, Platón, Aristóteles, Jesús, Confucio, Lao Tse crearon cada quien su propio método innovador no sólo para transmitir el conocimiento al adulto sino además coadyuvar al desarrollo personal del individuo, humanizarlo a través del pensamiento libre, indagación, cuestionamiento (Alcalá, 1999, p. 36).

El acto andragógico es el quehacer educativo de adultos que implica una metodología de investigación-acción, y permite la participación creativa de todos, mutua cooperación y ayuda, representada en un proceso de coexistencia y recíproca independencia. La práctica andragógica genera situaciones problematizadoras con la finalidad de que los participantes se transformen en investigadores dinámicos, participativos, analíticos y críticos. De ahí que las funciones andragógicas son las siguientes: mantener, consolidar y enriquecer los intereses del adulto para abrir nuevas perspectivas de vida; orientar, mostrar nuevos rumbos de carácter prospectivo porque educarse es progresar; instruir, actualizar al adulto, renovar sus conocimientos para continuar aprendiendo y desarrollar el conocimiento y la creatividad; incentivar la proyección humana, interpretar variables de lo que fuimos, somos y seremos (Lindeman, 1926).

Actualmente, la problemática de la educación de adultos es el tema de los trabajos de muchos investigadores a niveles internacional, regional y nacional. Educar al individuo en su etapa adulta y establecer la manera más efectiva de hacerlo, ha sido una permanente preocupación de investigadores y docentes quienes, a través de sus escritos e investigaciones, han formulado sus ideas, conceptos, propuestas y planteamientos relacionados tanto con la teoría, como con la praxis dentro del proceso educativo.

En la ciencia moderna, la andragogía se define como la disciplina que se ocupa de la educación y el aprendizaje del adulto. Etimológicamente la palabra adulto, proviene de la voz latina *adultus*, que puede interpretarse como “*el que ha crecido*”, con otras palabras, es la persona que pasó de la etapa de adolescencia a la etapa de vida adulta. El crecimiento biológico del ser humano llega en un momento determinado a alcanzar su máximo desarrollo en sus aspectos fisiológicos, morfológicos y orgánicos; sin embargo desde el punto de vista psicosocial, el crecimiento del ser humano, a diferencia de otras especies, se manifiesta de manera ininterrumpida y permanente durante toda su vida. Por lo tanto, la andragogía plantea que la educación de adultos debe ser objeto de análisis, planeación e implementación de la misma manera como lo es la educación de los niños y adolescentes (Canales, Ibarrola., Latapí Sarre, *at all*, 2000).

Domingo Tirado Benedí (1898-1971), educador español que se desempeñó en México desde los años treinta del siglo XX. Tirado Benedí sostenía que la ciencia de la educación es la *agología* e implica todos los factores relacionados con la educación. En 1942 siguiendo su propuesta, en México se constituyó por la Secretaría de Educación Pública la *Oficina Latinoamericana de Agología. Centro particular de Investigación, Documentación e Información sobre Ciencia de la Educación y sus aplicaciones*.

Según Tirado Benedí, la *agología* se conforma de los siguientes elementos:

- *Paidagogía*, que estudia la educación de niños en su etapa de preescolar de 3 hasta 6 años de edad.
- *Pedagogía*, que estudia la educación del niño en su etapa de Educación Básica.
- *Hebegogía*, que estudia la educación del adolescente en su etapa de Educación Media y Diversificada.
- *Andragogía* que estudia la educación de las personas adultas hasta la madurez.
- *Gerontogogía*, que estudia la educación de adultos en su tercera edad (Juan Borroy, 2001, pp. 117-128).

Como puede verse, en el enfoque *agológico*, el alcance de la pedagogía abarca a la educación a los primeros años de la vida del ser humano y no considera las variables específicas que caracterizan el proceso educativo del individuo adulto en sus diferentes etapas.

En 1951 se crea el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (en 1990 cambia su nombre por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe - CREFAL), el cual se convierte en el promotor de educación de adultos e investigaciones andragógicas. Los aspectos metodológicos, psicológicos, ergológicos, sociales, culturales, etc. de la enseñanza a un adulto abordaron en sus trabajos F. Adam, A. Alcalá, J. Alonso, C. Campero, M. Castro Pereira, A. García, P. Latapí Sarre, A. León, P. Leys, F. López Palma, R. L. Ludojoski, M. Rodríguez Conde, M. Ruíz, E. Sábato, M. Torres Perdomo, J. Trilla Bernet, entre otros.

Félix Adam (1921-1991), el fundador y rector de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela (1974-1982), y de la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (1984-1990), definió andragogía como la ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al hombre, en cualquier período de su desarrollo psicobiológico y en función de su vida natural, ergológica y social (1977). Adam presentó a consideración de la UNESCO su obra la *Andragogía: Ciencia de la Educación de Adultos*, sustentando su *modelo andragógico*, fundamentado en la naturaleza psicobiológica de los adultos, que se caracteriza por los principios de horizontalidad y participación. El proceso sinérgico que opera este modelo se sustenta por el principio que el todo o globalidad es superior a la suma de las partes. La aplicación de este proceso holístico e integrativo, debe direccionarse de manera individual y colectiva.

Adam considera que la educación no debe ser la imagen de una sociedad sino que la misma es función de los intereses del educando. En sus planteamientos, no presenta modelos preestablecidos, sino conclusiones de investigaciones que pudieran enriquecer comportamientos, aptitudes y el condicionamiento de la conciencia del hombre en términos de su probable futuro. El adulto acepta o rechaza, es decir, toma decisiones en base a sus fortalezas, debilidades, experiencias e intereses como individuo; lo anterior le permite, entre otras ventajas, decidir sobre las particularidades inherentes a la educación que se le debe impartir.

La operatividad o praxis de la educación de adultos se fundamenta por Adam en los principios de horizontalidad y participación que se aseguran por el sinergismo. El primero se refiere a una relación entre iguales, una relación compartida de actitudes, de responsabilidades y de compromisos hacia logros y resultados exitosos, que se caracteriza cualitativa y cuantitativamente. Las características cualitativas de horizontalidad aluden al hecho de ser, tanto el facilitador como el participante, iguales en condiciones, al poseer ambos *adultez y experiencia*, que son condiciones determinantes para organizar los correspondientes procesos educativos considerando la madurez, las aspiraciones, las necesidades, las vivencias e los intereses de los adultos. Las cuantitativas tienen relación con los cambios físicos experimentados en las personas adultas, en general después de los cuarenta años, tales como el decaimiento de la visión y la audición y la disminución de la velocidad de respuesta del sistema nervioso central. Sin embargo, estos factores se compensan cuando el ambiente es el adecuado a los adultos en situación de aprendizaje. Existen otras características, de naturaleza psicológica, que también influyen en la horizontalidad: el autoconcepto y los factores emotivos. La horizontalidad, permite a los participantes y al facilitador interactuar su condición de adultos, aprendiendo recíprocamente, respetándose mutuamente y valorando las experiencias de cada uno en un proceso educativo de permanente enriquecimiento y realimentación (Adam, 1979).

Lo que concierne a la participación, es la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada. Para lograr resultados efectivos la participación requiere de madurez, reflexión, actividad crítica y constructiva, interacción, confrontación de ideas y experiencias, creatividad, comunicación y realimentación; todo ello, en forma constante y permanente. Si el participante siente que existe una situación de aceptación por parte de los otros compañeros, entonces la praxis educativa se desenvolverá de manera agradable, sincera y armónica, estableciéndose comunicaciones directas, auténticas, orientadas a una actitud de liderazgo compartido donde la vinculación se transforma en una interacción efectiva entre los participantes y el facilitador. En la educación de adultos, el intercambio de información se traduce en provecho de todo el grupo enriqueciendo su experiencia e incrementando la fuente de productividad en la situación de aprendizaje. Ambos principios de la praxis de la educación de adultos se aseguran por el sinergismo o teoría sinérgica de naturaleza psicobiológica basada en la idea de que el todo o globalidad es superior a la suma de las partes que la integran (Adam, 1987).

A finales de la década de los años ochenta, Adam se dedicó a estudiar los procesos educativos de la tercera edad, fundando en 1986 en Venezuela, la primera Universidad de la Tercera Edad de América Latina. En 1989 en la República Dominicana, apoyó la creación de la Universidad de la Tercera Edad de Santo Domingo y posteriormente en Perú contribuyó con la creación de la Fundación Peruana de Ayuda para la Tercera Edad. En 1989 por sus grandes aportes

científicos a la educación de adultos y a la andragogía como ciencia, la Organización de Estados Americanos (OEA), le confirió el *Premio Interamericano de Educación Andrés Bello*.

El andragogo argentino, Roque Luis Ludojoski, reconociendo la necesidad de buscar una nueva estructuración de la teoría general de la educación, crea la nueva concepción de la educación a partir de sus principios implícitos. Para él, el hombre no es sólo objeto del estudio de sí mismo, sino que es al mismo tiempo sujeto de su propio desarrollo. Por ello deberá capacitarse en el empleo de todos los conocimientos sobre su naturaleza esencial y psicofísica, a fin de saber usarlos en función del logro progresivo de su proyecto total de hombre. Es así como, a partir de los conocimientos sobre sí mismo, que le ofrece la antropología explícita e implícita, se organiza la *antropogogía*, que se convierte en la preocupación sistemática de que tales conocimientos no permanezcan en el plano puramente teórico, sino que sean incorporados dinámicamente al proceso de formación y de autoformación de la personalidad, en función del desarrollo efectivo del proyecto del hombre total. El desarrollo de la personalidad, tendiente a lograr el proyecto de su humanización total, según lo comprueba la antropología implícita, no es lineal, sino que se subdivide en una serie de etapas que se van sumando dinámicamente, desde la concepción hasta la ancianidad. Como etapas del desarrollo de la personalidad, en virtud de su dotación particular se consideran: el intrauterino; el neonato; la niñez; la adolescencia; la adultez; la ancianidad. Las ciencias preocupadas del estudio de cada una de las seis etapas, reciben entonces las siguientes denominaciones:

- *Prenatología*: estudia el período intrauterino: los nueve meses en el seno materno.
- *Neotología*: estudia el período del recién nacido, durante el primer mes de vida individual.
- *Paidología*: estudia el período de la niñez: desde el primer mes de vida hasta los 11-13 años de edad.
- *Hebelogía*: estudia el período de la adolescencia: desde los 11-13 años hasta su término.
- *Andralogía*: estudia el período de la adultez: desde el final de la adolescencia hasta la ancianidad.
- *Gerontología*: estudia el período de la ancianidad (Ludojoski, 1986, pp. 117-118).

Adolfo Alcalá, venezolano, en su obra *La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada*, se refiere a la andragogía como la ciencia y el arte que, siendo parte de la antropogogía y estando inmersa en la educación permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de participación y horizontalidad; cuyo proceso, al ser orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización (Alcalá, 1999).

Para M. Castro Pereira, la andragogía es una de las ciencias de la educación que tiene por finalidad facilitar los procesos de aprendizaje en el adulto a lo largo de toda su vida. La andragogía se ubica entre las ciencias sociales, situada en las ciencias de la educación y enmarcada en la educación permanente, que tiene por finalidad, facilitar los procesos de aprendizajes en el adulto a lo largo de toda su vida (Castro Pereira, 1986, p. 21).

A manera de conclusión, puede afirmarse que las aproximaciones teóricas al problema de capacitación de los grupos marginados para el trabajo en América Latina, se fundamentan, por un lado, a partir del paradigma socio-estructural de la escuela europea con la visión sobre el fenómeno de marginalidad como consecuencia de los procesos socio-políticos, y, por el otro, desde la andagogía, ciencia, cuyos postulados aseguran la praxis de la educación de adultos basada en los principios de horizontalidad, participación y sinergismo.

Marginalidad económico-social es el fenómeno humano que ha existido desde los tiempos remotos y continúa siendo componente de la vida moderna, contribuyendo al analfabetismo absoluto, funcional y tecnológico, junto con otros factores, tales como aislamiento geográfico, o situación cuando la persona deja de tener el acceso al material de lectura y no practica sus habilidades de leer y escribir. El problema de capacitación de los grupos marginados para el trabajo en América Latina, se relaciona estrechamente con la lucha contra el analfabetismo que es la cuestión fundamental para la construcción de una sociedad democrática, disminución de la pobreza, de la mortalidad infantil, control de la natalidad, igualdad de género, desarrollo sustentable. El analfabetismo es una de las causas de la marginalidad de las personas. El carácter peculiar de la capacitación de los grupos marginados para el trabajo en la región latinocaribeña consiste en que su enseñanza, aparte de los conocimientos del oficio (profesión), debe incluir los saberes básicos que

las personas no han podido adquirir en la edad correspondiente, así como las destrezas elementales de cuidado de la salud, higiene, prevención de las enfermedades, ejecución de sus derechos, etc.

La tarea de educar y capacitar para el trabajo a los marginados, apoya la teoría de aprendizaje del adulto que se fundamenta en los hechos de que los adultos se motivan por aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje va a satisfacer; de que la orientación de los aprendices hacia el aprendizaje se centra en la vida; de que la experiencia es el recurso más valioso para el aprendizaje de los adultos; de que los adultos tienen una profunda necesidad de autodirigirse; de que las diferencias individuales entre los seres humanos se incrementan con la edad.

La conceptualización de la capacitación de los grupos marginados para el trabajo, empieza a desarrollarse en América Latina desde los años cincuenta del siglo XX, con la creación del Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y las investigaciones de tales científicos de la región como F. Adam, A. Alcalá, J. Alonso, C. Campero, M. Castro Pereira, A. García, P. Latapí Sarre, A. León, P. Leys, F. López Palma, M. Rodríguez Conde, M. Ruíz, E. Sábato, D. Tirado Benediti, M. Torres Perdomo, J. Trilla Bernet, entre otros. Sus ideas sobre la educación de adultos, fueron puestas en práctica en la segunda mitad del siglo XX, con la apertura de los siguientes programas: el Programa de Educación de Adultos en la Universidad de Santo Domingo (1972); el Programa de Licenciatura en Andragogía en la Universidad Inca "Garcilaso de la Vega" de Perú (1976); el Programa de Licenciatura en Andragogía en la Universidad Nacional Peruana de Educación de la Cantuta (1989); el Programa de Maestría en Andragogía en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela (1977); el Programa de Doctorado en Andragogía en la misma universidad (1981); el Programa de Maestría en Andragogía en la Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia; el Programa de Especialización en Andragogía en la Universidad San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho; el Programa de Maestría en Andragogía en la Universidad "Rafael Urdaneta" de Venezuela, entre otros.

En la etapa moderna de desarrollo de las bases teórico-metodológicas de capacitación para el trabajo de los grupos marginados de América Latina, pueden distinguirse los siguientes principios fundamentales que las sustentan:

-
- *horizontalidad* que se basa en el hecho de que tanto el alumno como el profesor, son personas adultas con cierto bagaje experiencial, por tanto, las relaciones entre ambos deben ser de igualdad; ambos deben responsabilizarse por la planeación, realización y los resultados del proceso de aprendizaje; ambos colaboran a fin de cumplir los mismos objetivos, con ayuda mutua, comprensión, tolerancia, respeto, reconociendo cada quien sus errores y éxitos;
- *participación* que supone la responsabilidad mutua en el momento de la toma de determinadas decisiones; participación en condiciones de igualdad en ciertas tareas; colaboración en el mismo proyecto, entrega, responsabilidad; oposición contra el aislamiento, falta de confianza, competencia, miedo de no ser comprendidos; revisión constante de los objetivos de la enseñanza, su adaptación de acuerdo con la posición de todos los miembros del grupo; motivación mutua.

El modelo andragógico que opera la ciencia latinoamericana en la capacitación para el trabajo de los grupos marginados, se centra en los siguientes preceptos: los métodos de enseñanza deben crear las condiciones para la motivación interna del alumno; los alumnos deben tener autonomía y ser el origen de su propio aprendizaje; el aprendizaje debe fomentarse mediante conductas y actividades de formación en las que se demuestre respeto, confianza y preocupación por el que aprende; la enseñanza debe convertirse en un intento por descubrir nuevos métodos y crear nuevos estímulos para el aprendizaje cuyas implicaciones son cualitativas y no cuantitativas; las técnicas andragógicas deben ser esenciales, tanto para los graduados universitarios como para los trabajadores manuales no letrados.

Los alcances de la finalidad de la capacitación para el trabajo de los grupos marginados en América Latina, son amplios y trascendentes y se representan en tres grandes líneas: estimular la auto-responsabilidad y el proceso de auto-realización de la persona mediante una adecuada formación cultural y profesional; promover y elevar el nivel cultural, profesional y social de la población; capacitar para hacer posible mayores índices de eficiencia productiva e incremento de los ingresos correspondientes que permitan elevar el nivel de vida y una justa distribución de los bienes.

Bibliografía

- Adam, F. (1987). "La teoría sinérgica y el aprendizaje adulto", en *PLANIUC*, Nº 3, 6, 1987. – pp. 195-219.
- Adam, F. (1979). *Metodología Andragógica*, Caracas, Anea Fidea.
- Adler de Lomnitz, L. (1993). *Cómo sobreviven los marginados*, México, Siglo XXI.
- Alcalá, A. (1999). *Andragogía. Libro Guía de Estudio*, Caracas, Postgrado UNA.
- Alcalá, A. (2000). *La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada*. Libro Guía de Estudio, Caracas, Postgrado UNA.
- Alonso, J. (1987). "El concepto de marginalidad urbana y su uso en América Latina", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XXXIII, abril-junio 1987, Nº 128, Facultad de ciencias políticas y sociales, UNAM, pp. 51-71
- Alonso, C.M., Gallego, D-J. (1992). "Cómo aprende el adulto", en Medina, A. *Formación de educadores de adultos*. Programa de Formación del Profesorado, Madrid, UNED.
- Alvarez, A. (1999). "Desarrollo histórico de la andragogía", en Alcalá, A. *Andragogía. Libro Guía de Estudio*, Caracas, Postgrado UNA, pp. 107-116.
- Arnold, M. (2000). "Las Universidades como sistemas sociales: Estructura y Semántica", en: *Revista Mad* No. 2, Mayo 2000, Recuperado de <http://www.revistamad.uchile.cl/02/paper01.htm>, el 14 de mayo de 2008
- Attanacio, O., Székely, M. (1999). "La pobreza en América Latina. Un análisis basado en los activos", en *El trimestre económico*, No. 263, pp. 167-204.
- Beccaria, Luís; López, Néstor (1995). *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad Argentina*, Buenos Aires, UNICEF/LOSADA, pp. 155-156
- Boltvinik J. (2004). "Políticas focalizadas de combate a la pobreza en México. El Progreso/Oportunidades", en Boltvinik J., Damián A. (coord.) *La pobreza en México y en el mundo. Realidades y desafíos*, México, Gobierno del Estado de Tamaulipas, Siglo XXI.
- Bueno Sánchez E. (2001). *Población y desarrollo. Viejos y nuevos enfoques*, La Habana, Centro de Estudios Demográficos.
- Canales A., Ibarrola de M., Latapí Sarre P., et al. (2000). "La educación de adultos en búsqueda de un nuevo modelo", en *Observatorio ciudadano de la educación*. IISUE-UNAM, en http://www.observatorio.org/comunicados/comun029_2.html (consultado el 03 de mayo de 2012).
- Carballeda, Alfredo "La Intervención en lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas", en *Intervención, Lazo Social e Institución*.
- Castel, Robert (1998) "La lógica de la exclusión", en Bustelo E., Minujin A. (Ed.) *Todos entran, propuesta para sociedades incluyentes*, Santa Fe de Bogotá, UNICEF/Santillana, pp. 347-348
- Cervantes Barragán D., Bueno Sánchez E., Menchaca Arredondo E. (2011). "Vulnerabilidad municipal del estado de Zacatecas por la educación", en Salas Luévano, M., Salas Luévano, M., Herrera Guzmán, B. (coord.) *Cultura, historia y políticas educativas*, México, Taberna Libraria, pp. 55-89.
- Ehrlich, P.R., Ehrlich, A.H. (1993). *La explosión demográfica: el principal problema ecológico*, Madrid, Biblioteca Científica Salvat.
- Escudero, J.C., Diloretto, M. (2004). "Números de la pobreza", en la *Revista Conciencia Social*, Año IV, Nº 6, Diciembre de 2004, pp. 136-135.

Filgueira, C. (2001). "Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes", en *Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*, pp. 46-67

Galicia, A. (2005). "EPJA en México", en *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte. Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFITEA V*, Bangkok, septiembre de 2003, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf> (consultado el 22 de diciembre de 2011)

Hernández, G. E. (2008). *Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México*, México, CREFAL.

Jelin, Elizabeth (1994). "¿Ciudadanía emergente o exclusión? (Presentación en el Seminario "Social change in Latin America: Toward the year 2000". University of Maryland at Collage Park, abril de 1994) Movimientos sociales y ONG en América Latina en los años 90, pp. 366-367.

Juan Borroy, V. M. (2001). "El pedagogo aragonés Domingo Tirado Benedí. Notas sobre su vida y obra", en *Anales IX*. Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud, pp. 117-128, en http://www.unizar.es/cce/vjuan/domingo_tirado.htm (consultado el 11 de mayo de 2012).

Juárez Bolaños, D. (2005). *Marginación y políticas públicas en el medio rural. El caso de la Sierra de Tequila, Jalisco*. Tesis doctoral, Zamora (Michoacán), El Colegio de Michoacán, A.C. Centro de Estudios Rurales.

Kaztman, R. (2001). "Seducidos y abandonados: pobres urbanos, aislamiento social y políticas públicas", en *Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*, pp. 116-132.

Lang, V. (2006). "La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos", en: Tenti Fanfani, E. (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, FUNDACIÓN OSDE, Siglo XXI Editores.

Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic.

Lowi, Theodore, Ginsberg, Benjamín, Shepsle, Kenneth A. (2002). *American Government: Power and Purpose*, Seventh Edition. New York, W. W. Norton & Company

Ludojoski, R. L. (1986). *Andragogía. Educación del adulto*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe.

Moser, C. O. (1996). "Confronting crisis: a summary of household responses to poverty and vulnerability in four poor urban communities", en *Environmentally sustainable development studies and monographs series* No. 7, Washington, The World Bank, pp. 1-19.

Moser, C. O. (1998). "Reassessing urban poverty reduction strategies: the asset vulnerability framework", en *World development*, Vol. 26, No. 1. Washington, The World Bank, 1998, pp. 21-45

Negretti, D., Tovar, A. (1987). *El concepto de marginalidad. Aplicación en el contexto latinoamericano*, Caracas, Ediciones del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) (1998). Informe Anual sobre el Estado Mundial de la Alimentación y la Agricultura: Aumenta el número de personas que padecen hambre mientras se prevé un crecimiento económico más bajo en los países en desarrollo, Roma, FAO; Informe Técnico SOFA 98.

Park, R.E. (1928). "Human migration and the marginal man", en *American Journal of Sociology*, Chicago, Vol. 33, № 6, pp. 881-893.

Peñaloza Suárez, L., Medina Cuevas, J., Herrera Márquez, A., Vargas Leyva, R. "La profesión turística: ejes de explicación en su relación con la formación académica", en *Revista de la educación superior*, Vol. XL (4), No. 160, Octubre - Diciembre de 2011, pp. 95-118

Pieck E. (2004). *La oferta de formación para el trabajo en México. Documentos de investigación*. México, Universidad Iberoamericana-Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación.

Reischmann, J. (2004). *Andragogía. Historia, significado, contexto, función*, México, Porrúa.

Saavedra, R. M. (compilador) (2001). *Diccionario de Pedagogía*. México, Pax.

Secretaría de Educación Pública (2006). INEA. Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del programa de atención a la demanda de educación para adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo. México, SEP.

Sen, Amartya (1981). *Poverty and famines: an essay on entitlement and deprivation*. Oxford, Clarendon Press

Stonequist, Å. (1961). *The Marginal Man. A Study of Personality and Culture Conflict*, N.J.

Urdaneta-Carruyo, E. (2005). "Siglo XX. Cien años de infortunio y esplendor", en *Gaceta médica de México*, Vol. 141, No. 1, ene./feb. 2005, México, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0016-38132005000100014&script=sci_arttext (consultado el 9 de mayo de 2012)

Wacquant, Loïc (2001). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires, Editorial Manantial

Zhizhko E. (2012). *El desarrollo de educación profesional de los grupos marginados en México*, Nizhyn, Lysenko.