

SOBRE EL SIGNIFICADO DE LAS COMPETENCIAS GENERALES EN EL SECTOR INFORMAL URBANO, Y CONDICIONES PARA SU ADQUISICIÓN

por

WOLFGANG KARCHER Y BERND OVERWIEN

1. Fundamentos

El tema de la adquisición de competencias en el sector informal de países poco industrializados viene siendo discutido desde hace más de un decenio en los círculos especializados, de manera intensa y, en parte, controvertida. La «asistencia en la formación profesional para países en desarrollo», que durante muchos años constituyó el gran «éxito de exportación» de la cooperación de la República Federal de Alemania al desarrollo, se ha concentrado en la mediación de cualificaciones técnico-artesanales en el sector formal de la economía. Más recientemente, la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), en cuanto organización realizadora de la cooperación estatal en el área de la formación profesional, también ha promovido — aunque hasta el momento a escala reducida — la formación para el sector informal incluyendo en ella aspectos relativos a la administración de empresas y al mercado. Sin embargo, en todos estos enfoques apenas se toman en consideración las competencias generales de una persona, y ello pese a poseer éstas una considerable importancia para una acción económica exitosa. La cooperación tradicional en la formación profesional sigue obedeciendo al modelo de la formación de aprendices en la República Federal de Alemania, relacionada en gran parte con el trabajo retribuido, y concentrándose excesivamente en la mediación de competencias técnico-artesanales. Y ello pese

a que el debate en Alemania sobre capacidades de los trabajadores de índole no directamente instrumental ya tiene decenios de existencia, si bien se han enfatizado en parte aspectos distintos y a base de conceptos correspondientemente distintos.

En el debate bundesrepublicano en torno a la formación profesional, la mediación de «cualificaciones clave» juega un importante papel. En los años setenta se inició la discusión en torno a cualificaciones que se hallan directamente orientadas al proceso de producción. Aquí se distinguió primero entre unas cualificaciones asociadas al proceso y otras independientes de él (Kern/Schumann). Según esta distinción, las cualificaciones independientes del proceso serían las de flexibilidad, inteligencia técnica, percepción, sensibilidad técnica y responsabilidad.

Luego, Mertens se ocupó del problema de una mediación de cualificaciones para futuros trabajadores y trabajadoras asalariados, excesivamente orientada a los puestos de trabajo específicos. Las cualificaciones clave a diversos niveles deberían garantizar una mejor adaptación a las demandas de un mercado laboral en continua transformación. Tales cualificaciones son «conocimientos, capacidades y habilidades que no aportan una relación inmediata y limitada con determinadas actividades prácticas diferentes, sino más bien a) la idoneidad para un gran número de posiciones y funciones en cuanto opciones alternativas en el mismo momento y b) la idoneidad para la superación de una secuencia de (generalmente imprevisibles) transformaciones de las exigencias en el curso de la vida» (Mertens 1974.40) Sin embargo, con un decenio de anticipación, Dahrendorf ya había llevado a discusión por primera vez esta problemática al distinguir entre cualificaciones funcionales y extra-funcionales para los procesos laborales (según Kersten 1987.27).

En los años ochenta se desarrolla, a partir del debate en torno a las cualificaciones clave, la discusión relativa a la capacidad profesional de acción o competencias para la acción. Aparte de las estrictas habilidades y conocimientos específicos de la profesión, se han de transferir también a los educandos en las profesiones industriales capacidades sociales y referidas a la persona, como serían, por ejemplo, la competencia para la planificación, la autonomía, la capacidad de trabajar en equipo, la consciencia de responsabilidad o la creatividad (cf. Greinert 1997.136 ss.) Los aprendices deberían aprender a obrar en la actividad profesional no sólo de manera objetivamente adecuada a su oficio técnico, sino también con responsabilidad social. Hemos de anotar sin embargo que esta discusión está referida a un área de actividad distinta a la del sector informal en los países del «Tercer Mundo». Mas como paralelo es importante la acentuación de la necesidad de una ampliación del concepto de cualificación en vista de las modificaciones de la tecnología, de las relaciones laborales y del mercado.

Desde la perspectiva de los contenidos y enfoques necesarios existen también paralelos en relación con la introducción de métodos de formación, más relacionados con el mercado y la demanda, en la educación alemana del sector de artes y oficios. A base de pedidos concretos de los clientes, los educandos deben conocer aquí, en forma de proyectos, el proceso de mediación entre pedido de cliente y fabricación de un producto (Greinert 1997.62 ss.) La diferencia fundamental entre la discusión en Alemania y los resultados de investigación discutidos a continuación, radica en el modo de ver las cosas: en Alemania, el centro de la atención lo ocupa tradicionalmente la estructuración del proceso de formación. En contraste con ello, la atención de los trabajos aquí presentados se concentra en procesos de aprendizaje de personas dentro de realidades económicas preexistentes, en las que una formación organizada no juega en un primer momento ningún papel esencial. En la comparación es interesante la consideración de las categorías aplicadas y la relación de la educación con el mercado, cada vez más discutida en Alemania en el contexto de procesos educativos.

Las alusiones a la discusión alemana son relevantes por el hecho de que los debates esbozados al principio de esta exposición, apenas si juegan un papel perceptible a la hora de exportar los correspondientes modelos de formación profesional a países poco industrializados, y ninguno en absoluto cuando se trata de ofertas de formación profesional para el sector informal. En lo que sigue quedará, en todo caso, evidente que existen llamativas relaciones entre las discusiones en torno a las cualificaciones clave, la competencia profesional para la acción y la referencia al mercado, por un lado, y la cuestión de la relevancia de las competencias generales aquí discutidas.

En un proyecto de investigación a largo plazo, a cargo de la Universidad de Bremen y la Universidad Técnica de Berlín y en cuyo marco surgió toda una serie de tesis doctorales, se planteó la cuestión primaria sobre qué competencias precisan los microempresarios en el sector informal. Dentro del complejo de la investigación se dio la preferencia al concepto de «competencia» frente al de «cualificación», por remitir este último esencialmente a condiciones de trabajo retribuido. Aparte de ello, tampoco se aplicó el concepto de «profesión», dado que en los países del Sur generalmente no existe una concepción de la profesión con prototipos profesionales fijos, comparables a las condiciones en Alemania. Para responder adecuadamente a la variedad de actividades se eligió la noción de «eficacia ocupacional». Al aplicar este concepto se pueden, por ejemplo, añadir sin problemas a los ingresos monetarios provenientes de una ocupación independiente o dependiente, el apoyo de parte de los vecinos o el trabajo en casa, actividades ambas con las que no se alcanza ningún valor monetario directo sino sólo indirecto.

La mayoría de las tesis de doctorado se concentró en el análisis de las competencias, directamente eficaces en sentido ocupacional, de

microempresarios y microempresarias en el sector informal, y en el análisis de las condiciones para la adquisición de esas competencias. Únicamente una investigación (Burckhardt 1995) se ocupó centralmente de la cuestión relativa al significado de las competencias generales y de cómo se desarrollan.

Con la presente contribución nos proponemos estudiar en particular el significado de las competencias generales sobre la base de los trabajos citados¹. En primer lugar se presenta una panorámica de las competencias generales más importantes y de su relación con la personalidad, por un lado, y con las competencias instrumentales, por otro. A continuación se discuten los resultados de los trabajos de investigación bajo la perspectiva del significado de las competencias generales. Por último se esbozan las consecuencias que se derivan para la oferta educativa en el sector informal urbano.

2. Competencia general para microempresarios y microempresarias en el sector informal

La noción de las competencias generales ha de ser delimitada, por un lado, frente a las competencias técnico-artesanales, administrativo-empresariales y relativas al mercado ya que no se refieren directamente a actividades comerciales concretas y también pueden ser importantes en otras áreas. Por otro lado, este concepto se delimita también frente al núcleo de la personalidad caracterizado por el término «identidad». Esta es desarrollada sobre todo por los procesos educativos de la socialización en la niñez temprana, y sobre ella se puede influir más tarde sólo en medida limitada.

Entre las competencias generales también se puede incluir generalmente la educación básica recibida en la escuela, es decir, lectura, escritura y cálculo. Sin embargo, este ámbito sólo será tratado aquí marginalmente. En lo esencial, todos los trabajos llegan a la conclusión de que, pese a todos los problemas del aprendizaje escolar, en las escuelas se aprende bien a leer, escribir y calcular.

Aparte de las competencias citadas también se enumeran en parte otras de índole didáctica (Boehm 1997.21). Sin embargo, éstas se refieren exclusivamente a la capacidad de propietarios de empresas para instruir o formar personal nuevo. Por este motivo las dejamos fuera de consideración.

Las competencias generales serán subdivididas en lo que sigue, por razones prácticas y para una mejor visión de conjunto, en dos ámbitos: las competencias más allegadas a la personalidad, por un lado, y las competencias más generales, de índole social y organizativa.

Competencias más allegadas a la personalidad:

1) Curiosidad y creatividad

La curiosidad es requisito básico para la disposición al aprendizaje que, a su vez,

constituye la base para un actividad propia del microempresario y la microempresaria. La creatividad, es decir, la capacidad para desarrollar ideas propias, es importante, al menos para éxitos a mayor escala como microempresario. Aunque también es cierto que, en la esfera microempresarial, con frecuencia se imita y se está por ello lejos de desarrollar productos nuevos.

2) *Iniciativa propia y autonomía*

La fundación de una empresa propia exige toda una serie de decisiones de índole estratégica. Aquí se ha de actuar por propio impulso y hay que superar los obstáculos por sí mismo. Para ello habrá que perseguir frecuentemente metas, independientemente de lo que opinen los demás.

3) *Capacidad de aprender*

Las exigencias de la praxis conducen siempre a nuevas cuestiones que no pueden ser resueltas sin la disposición y la capacidad de asimilar nuevos contenidos y procedimientos y, en parte, también de ir aprendiendo autodidácticamente tras cuestiones relevantes para la praxis.

4) *Consciencia de responsabilidad*

Las decisiones que se adoptan en el negocio no sólo afectan al microempresario y microempresaria. Al menos la familia y, en el caso de ampliación de las actividades, también empleados y empleadas se ven afectados por ellas. Aparte de ello, microempresarios y microempresarias se hallan integrados en un barrio de la ciudad o en un grupo social. Las decisiones repercuten igualmente hacia afuera, por ejemplo, también en la competencia. Aquí son necesarias ponderaciones responsables que se atengan a valores.

5) *Tolerancia ante la frustración*

No sólo en el ámbito técnico-artesanal se presentan repetidamente problemas a solucionar que, con frecuencia, son económico existenciales. Los microempresarios deben tratar de no desanimarse como personas ante los obstáculos y fracasos.

6) *Capacidad de improvisación*

Particularmente con miras a perseguir estrategias empresariales, a la organización del negocio, a la estructuración de procesos de producción, a los materiales a utilizar y a la financiación. Éstas son con frecuencia posibles soluciones improvisadas. Las conexiones con la creatividad son evidentes.

7) *Disposición al riesgo*

La capacidad de actuar ante condiciones y peligros conocidos y desconocidos constituye un atributo imprescindible para los microempresarios y microempresarias. Sin una suficiente consciencia de sí mismo y/o una vinculación a contextos sociales de apoyo, los riesgos ligados a las actividades microempresariales en el sector informal terminarán por superar fácilmente a sus actores y actoras.

Competencias sociales y organizativas

8) *Capacidad comunicativa y empatía*

Tanto en el trato con empleados como con los socios en los negocios, la capacidad de comprender las actitudes de los otros es importante para actividades exitosas en el sector microempresarial. A ello hay que añadir la capacidad de intercambiarse con el otro y de entenderse con él. También para la creación de nuevos impulsos para la producción o prestación de servicios es importante la comunicación con personas entendidas y con potenciales clientes. Capacidades comunicativas y empatía se precisan particularmente a la hora de traducir los órdenes los deseos de los clientes.

9) *Capacidad cooperativa*

El éxito de los negocios en el ámbito microempresarial depende generalmente también de la calidad de la cooperación con empleados, socios, proveedores o comerciantes en los respectivos niveles. En el negocio siempre son necesarios acuerdos con los otros que participan en el proceso de producción.

10) *Capacidad analítica*

Al tratarse de problemas concretos de índole técnica, económica, organizativa o social relacionados con el negocio, esta capacidad es importante: hay que reconocer las causas y desarrollar posibles vías de solución; además, habrá que comprender los procesos administrativo-empresariales antes de dar pasos en la planificación; igualmente se habrán de reconocer las estructuras sociales relevantes y estimar sus posibles repercusiones en el negocio.

11) *Capacidad planificativa*

El proceso laboral propio y los desarrollos de la explotación habrán de ser concebidos en consonancia con las metas, al menos a plazo medio. La participación de otras empresas, por ejemplo, habrá de estar en relación con ello. Procesos de explotación de apariencia compleja han de ser reducidos a unidades planificables, incluyendo para ello las condiciones marco generales.

12) *Capacidad organizativa*

Las planificaciones tienen que poder ser llevadas a efecto de manera concreta. Sobre su base habrán de ser organizadas del modo más racional posible todas las actividades ligadas a la producción, prestación de servicios o comercio.

Como resultado provisional se puede constatar que ya a partir de esta visión de conjunto – que se podría fácilmente ampliar – de las competencias generales importantes, se evidencia que ellas son decisivas para el éxito o fracaso económico de una microempresa. Esta estimación se refleja – si bien de manera diferente – en las investigaciones que analizaremos a continuación.

3. Resultados de la investigación sobre la importancia de las competencias generales

Aunque todos los trabajos analizados, a excepción del de Burckhardt, no discuten como tema central de su planteamiento estas competencias generales que acabamos de detallar, las autoras y autores comparten todas las afirmaciones sobre su especial importancia:

Adam muestra para el caso de Ibadán que las competencias sólo pueden ser entendidas dentro de sus complejos contextos de aplicación. Basada en los resultados de su investigación, considera necesario poseer un sentimiento de la situación del mercado, que luego habrá que combinar con una capacidad de evaluación de complejas relaciones sociales y comerciales. De ahí que llegue a la conclusión de que, para una actividad coronada de éxito en el ámbito microempresarial, son necesarios componentes de la personalidad tales como creatividad, capacidad de improvisación, consciencia de responsabilidad, capacidad comunicativa, valor para adoptar decisiones por sí mismo, disponibilidad para el riesgo, iniciativa propia y capacidad de resistencia (*Adam* 1995).

A su vez, *Bakke* constata a modo de resumen que la iniciativa propia, la flexibilidad y la capacidad de resistencia son esenciales para un trabajo exitoso en el sector informal en Lima (Perú). Otras capacidades específicas de la profesión tienen, en comparación con las anteriores, una importancia menor. En su estudio de caso deja claro que «la combinación integradora de competencias diferentes» es decisiva (*Bakke* 1996.58).

A su vez, *Diehl* (1997.49-67), en el marco de su estudio sobre una formación profesional integral en países del Sur, analiza importantes competencias de empresarios y empresarias de las microempresas en el sector informal. Ante todo cita las siguientes: capacidad comunicativa; capacidad de conseguir informaciones; capacidad analítica; disposición a la innovación; responsabilidad social y capacidad de solución de problemas – en cuanto competencia compleja que incluye respectivamente también otros componentes (p. 57). Los empleados en pequeños negocios necesitarían, según ello, menos competencias generales. *Diehl* desarrolla los criterios de su discusión ateniéndose al debate en la República Federal de Alemania sobre las cualificaciones clave (p. 58).

También *Overwien* llega a la conclusión de que, para la actividad microempresarial en el sector informal, se precisa toda una serie de competencias generales, tales como creatividad, motivación y actitudes personales, u otras como, por ejemplo, capacidad de solución de problemas (1995. 223).

Singh (1997.213) parte del concepto complejo de la competencia para la acción, a la que ella asigna, aparte de competencias técnico-artesanales y empresariales, también otras colectivas o sociales, así como conocimientos básicos generales y rasgos de la personalidad.

Specht (1997.255) cita «peculiares componentes de la personalidad como importantes competencias parciales de índole microempresarial», contando entre ellas, por ejemplo: «creatividad / capacidad de improvisación; consciencia de responsabilidad; valor para adoptar decisiones propias; disposición al riesgo; iniciativa; capacidad de resistencia y capacidad comunicativa».

Burckhardt exige se adopte un concepto amplio de competencia (1997.175): «Los llamados componentes de la personalidad, tales como creatividad, flexibilidad, dominio rápido de la situación, capacidad cooperativa, tolerancia ante la frustración, confiabilidad, capacidad de aprendizaje y adaptación, etc. juegan, precisamente para los microempresarios independientes, un gran papel en el sector informal». Una encuesta entre mujeres del mercado de Kigali (Ruanda) arrojó, entre otros, el resultado de que las «buenas relaciones con el cliente» (86%) y la «confianza en sí misma» (76%) son considerados como criterios de éxito particularmente importantes.

Estos estudios han venido por tanto a confirmar, sin lugar a dudas, la estimación provisional de la gran importancia de las competencias generales.

4. La adquisición de competencias generales

En la mayoría de los casos, las personas que más tarde actuarán en el sector informal tienen que adquirir por cuenta propia 'de algún modo' las competencias necesarias para ello. La educación escolar representa generalmente para ellas sólo una pequeña ayuda, si bien su importancia es diferente según el caso. En lo que sigue nos ocuparemos primero de la apropiación de competencias por parte de las personas mismas, para pasar más adelante a la discusión de algunas reflexiones en torno a ofertas educativas no formales para grupos de destinatarios en el sector informal.

4.1. Sobre la adquisición individual de competencias

Las personas pertenecientes al grupo de destinatarios dentro del sector informal dependen en su mayoría de sí mismas en lo que respecta al desarrollo de sus competencias relevantes para su actividad en este sector. Aquí juegan un importante papel dentro del contexto de las ideas de valor sociocultural (la socialización), en primer lugar las familias, seguidas de la vecindad y, dado el caso, del pueblo o barrio. En el caso de Ruanda, por ejemplo, *Burckhardt* ha descrito exhaustivamente este proceso, en especial para el ámbito de las mujeres jóvenes (1995.73-123). Las competencias de las personas individuales se desarrollan dentro de una mezcla de diferentes componentes de socialización, instrucción escolar y diferenciadas experiencias laborales. Estas competencias están adaptadas en alto grado a las exigencias de la vida cotidiana, si bien

presentan en parte considerables vacíos una vez que el proceso de la adquisición de estas competencias depende de muchas casualidades.

En el marco de los trabajos analizados sobre el carácter del aprendizaje técnico-empresarial y de las formas de su adquisición, se pone de relieve particularmente el papel de la observación y del ensayo/experimento. En este proceso se aprenden paralelamente otras competencias generales individuales, aunque hay que señalar que, en la mayoría de los casos, las jerarquías dentro de la empresa impiden un amplio proceso de aprendizaje de esta índole.

Entre las condiciones de aprendizaje de los diferentes grupos de destinatarios se cuenta el hecho de que los empresarios-aprendices tienen que obtener ingresos para su sobrevivencia, por lo cual no se pueden permitir procesos de aprendizaje no productivos a largo plazo. Aparte de ello tienen que adaptar sus procesos de aprendizaje a la estructura temporal y a la situación espacial de su actividad lucrativa independiente. Desde la perspectiva del género existen por lo demás considerables diferencias entre las condiciones de aprendizaje, sobre todo en desventaja de chicas y mujeres (Burckhardt 1995.116 ss.)

Por lo general no es realista que personas – normalmente jóvenes – vayan a estar en condiciones, una vez terminado un aprendizaje formal o informal, de fundar su propio negocio por más pequeño que éste sea. Más bien se precisan experiencias laborales y vitales a largo plazo para disponer de la compleja capacidad de estimación, necesaria para juzgar si va tener éxito la fundación de una empresa tras considerar los procesos de explotación y rendimiento, el cálculo de gastos, la dirección de personal etc. De ahí que hayamos desarrollado la siguiente tesis: «Largo es el camino para llegar a micro o miniempresario». En muchos casos puede durar años (Singh 1997; Bakke-Seeck 1995; Boehm 1997. 24; Overwien 1995).

Al parecer, al tratarse de la adquisición de competencias para una actividad microempresarial en el sector informal, lo decisivo es una combinación, específica en cada caso, por un lado de rasgos de personalidad y competencias generales adquiridos en el curso de la socialización y, por otro, de educación escolar y no formal junto con formas de formación en la explotación del negocio y en la experiencia laboral.

Specht pone de relieve el hecho de que en Manila (Filipinas), la adquisición de algunas competencias generales tales como organización / planificación de la producción, dirección de negociaciones y obtención de informaciones, tiene lugar primariamente durante el trabajo (on the job) en la propia empresa o bien durante la fase de aprendizaje como empleado asalariado (Specht 1997. 262 s.) Burckhardt pone de relieve en el caso del aprendizaje de las chicas en Kigali, que las competencias sociales orientadas hacia afuera, o sea, las comunicativas, pueden ser mediadas con facilidad debido al alto valor que se otorga a la orientación hacia el grupo; por el contrario, las dirigidas hacia dentro, las

referidas más bien al desarrollo de la personalidad, se hallan menos desarrolladas en el caso de las jóvenes (Burckhardt 1997. 175-178).

La importancia de la *educación escolar* no está limitada a la lectura, escritura y cálculo. Manifiestamente también se adquieren en la escuela competencias que son importantes para el trato con los clientes. Por ejemplo, en el caso de Ibadán, Adam constata que las peluquerías de la clase media son llevadas por mujeres con certificado de escuela secundaria, certificado que también tiene la mayoría de las clientes (Adam 1995).

Relaciones parecidas hallamos también en las investigaciones realizadas en la ciudad de Managua (Nicaragua). Aunque entre los encuestados y encuestadas con un micro o mininegocio propio no se observa una clara relación contextual entre la complejidad de la esfera de actividad y el nivel de educación escolar; únicamente los reparadores de neumáticos tienen por término medio un pequeño nivel educativo, mientras que en otros ramos se puede detectar un espectro relativamente amplio de años de asistencia escolar. Con todo, en el ramo de la peluquería y cosmética, es llamativo el nivel relativamente alto de educación escolar. Las competencias referidas directamente a la actividad son adquiridas en el marco de cursos no formales ofrecidos generalmente por personas privadas, y luego en parte completadas durante fases más cortas de aprendizaje informal y períodos de empleo asalariado. Mas estas competencias adquiridas no parecen ser las únicas importantes. La fase escolar, generalmente larga en casi todos los casos, hace presumir que también son importantes las competencias transmitidas más bien de modo indirecto a través de la educación escolar formal como sería, por ejemplo, la capacidad de comunicación y de organización. El trato con las clientes exige probablemente un dominio del nivel lingüístico y de comunicación usual entre ellas. En este contexto resulta interesante el hecho de que, en la estimación de sí mismas, casi ninguna de las encuestadas en este ramo atribuyera un gran valor a la escuela para el actual ejercicio de su profesión. Por encima de ello, un aspecto importante a considerar es también la limitada posibilidad de las mujeres para elegir una profesión: existen pocos campos de actividad a elegir debido a las tradicionales ideas sobre los roles. Por ello, una explicación adicional de la larga duración, por encima del promedio, de la fase escolar podría ser que este ramo de la peluquería y cosmética, también a causa de las pocas posibilidades de elección, resulta atractivo sobre todo para mujeres con un mejor nivel de educación escolar, lo cual eleva a su vez las exigencias para ingresar en el ramo. Aparte de ello, también es necesario un nivel más alto de educación escolar en el ramo de las reparaciones de aparatos de radio, televisión y electrodomésticos. Al parecer, el trasfondo teórico necesario exige un nivel relativamente alto de aprendizaje escolar (Overwien 1995.214).

Aunque el aprendizaje de carácter cognitivo apenas si tiene lugar en el marco de la actividad empresarial, las personas activas en los micro y mininegocios

adquieren sin embargo, de múltiples maneras otras competencias a través de medidas educativas de índole no formal. Generalmente esto sucede tras una enseñanza formal, tal como lo muestran las biografías profesionales de los propietarios y propietarias encuestados al respecto (Bakke 1995; Overwien 1995).

Singh acentúa que la educación escolar básica (particularmente lectura, escritura y cálculo) hace las funciones de fundamento importante para el desarrollo de otras competencias. Particularmente los migrantes y las mujeres están en situación de desventaja respecto a la educación escolar primaria (Singh 1997.336). Como forma de aprendizaje domina sobre todo el aprendizaje a través de la experiencia (*by doing*) en el que tiene una importancia crucial la observación propia.

Todos los estudios considerados llegan al resultado de que el aprendizaje relevante para la actividad es particularmente importante en el marco de procesos informales de aprendizaje². Un papel esencial juegan aquí el *learning by doing* y formas de enseñanza informal. El aprendizaje informal no es un proceso planificado. Se aprende de modo irregular en la vida diaria y, por ende, también en la vida laboral. Es evidente que lo que se acaba de aprender es un requisito importante para ulteriores procesos de aprendizaje, lo cual, a su vez, indica la importancia de las circunstancias biográficas. En su conjunto, el aprendizaje informal se caracteriza por una suma de casualidades: se aprende precisamente dentro de contextos sociales, familiares, comunicativos o también de producción ya existentes. Entonces recae una importancia decisiva sobre la capacidad individual de hacer una selección en el marco de las múltiples posibilidades de aprendizaje de aquí derivadas. Además, el aprendizaje informal no es necesariamente un aprendizaje autodeterminado (Dohmen 1996.29 ss.). Este se halla marcado por los contextos respectivos. Y, particularmente en la vida laboral, los productos a fabricar o los servicios a prestar juegan un papel estructurante. En este contexto hay que preguntarse sobre el papel que juega el aprendizaje escolar dentro de la «estructuración interna» del aprendizaje escolar o, planteados de otro modo: ¿puede el aprendizaje escolar contribuir a ofrecer al criterios para estructurar de manera autodeterminada su proceso informal de aprendizaje?

Las formas de una enseñanza informal como vínculo del aprendizaje informal con procesos de producción juegan por doquier, según los resultados de los estudios, un importante papel. Este aspecto se pone especialmente de relieve en el marco de las investigaciones realizadas en Managua (Overwien 1995.215).

4.2. Principios para la mediación de competencias generales

El aprendizaje bajo condiciones informales dentro de contextos diferentes y en países también diferentes, puede ocurrir de modo igualmente diferente. De ahí que no consideremos procedente el desarrollar conceptos unitarios para las

ofertas educativas. Aunque también es cierto que la situación de muchos grupos de destinatarios en el sector informal es parecida, independientemente de las diferentes condiciones del país respectivo y de las diferentes tradiciones en él vigentes. Teniendo en cuenta esta situación de base, vamos a desarrollar a continuación una serie de principios que habrían de ser tenidos en cuenta para las respectivas ofertas educativas (Karcher 1997.72-74):

- a) Las diferentes situaciones de trabajo y de vida de los respectivos destinatarios habrán de ser tomadas como punto de partida para el diseño de ofertas educativas, puesto que estos destinatarios sólo pueden aprovechar aquellas ofertas que ellos son capaces de integrar dentro de su trabajo cotidiano.
- b) Las costumbres de aprender de los destinatarios, en particular la praxis del *learning by doing*, del «aprender haciendo», tienen especial importancia para el diseño de procesos educativos.
- c) Una que vez que la adquisición de competencias habrá de estar en el centro de la atención de los destinatarios, habrá que partir de una concepción de aprendizaje centrada en el sujeto, donde los aprendices se hallen en el centro del proceso de aprendizaje, y no el currículo o los enseñantes.
- d) Un diseño de procesos de aprendizaje adecuado a la situación presupone la inclusión activa de los respectivos destinatarios en este proceso. Ello exige un alto grado de participación por parte de éstos últimos.
- e) Las ofertas habrán de ser diseñadas de manera diferente para grupos específicos de destinatarios – particularmente para las jóvenes –, con el fin de que puedan ser incluidas las necesidades y experiencias específicas de aprendizaje, al igual que las diferentes condiciones marco del grupo respectivo.
- f) Con frecuencia, la educación básica existente es deficiente. Mas como un aprendizaje efectivo para la ocupación presupone casi siempre una educación básica suficiente, ello significa que habrá que incluir en el proceso una recuperación de la educación básica.
- g) Los contenidos del aprendizaje habrán de ser delineados predominantemente para la práctica y, en parte, para la producción, ya que los destinatarios tienen que obtener inmediatamente ingresos y, por ello, pasar directamente a la práctica lo aprendido. Con miras al gran significado de las competencias generales habrá que trazar las posibilidades de aprendizaje de manera más completa de lo usual al tratarse de competencias instrumentales en sentido

- h) Las ofertas de aprendizaje habrán de ser encuadradas dentro del trabajo de movimientos sociales o de organizaciones locales, ya que la experiencia muestra que los procesos de aprendizaje discurren entonces de modo más continuado y, por ende, más efectivo.
- i) En el caso de ofertas de aprendizaje efectivas para la ocupación, existe en principio la tensión entre la orientación económica y la pedagógica, es decir, habrá que ponderar cuidadosamente en cada caso el interés de aprendizaje de los destinatarios, por un lado, y el interés por el éxito económico del negocio, por otro.
- j) Los procesos de aprendizaje efectivos para la ocupación en el sector informal son más atractivos para muchos destinatarios si ellos son referidos en parte a procesos formales de aprendizaje, y vinculados a ellos. Por una parte, ello significa liberar los procesos de aprendizaje extraescolares del estigma de ser poco significativos y, por otra, abrir instituciones de aprendizaje, más intensamente que hasta el momento, a grupos de destinatarios en el sector informal, y tener más en cuenta su situación de trabajo y de vida. En este sentido habrá que tender puentes entre ambos ámbitos o, en otros términos: habrá que otorgar un mayor reconocimiento oficial a los procesos extraescolares de aprendizaje con el objetivo de posibilitar así una mayor movilidad a quienes han pasado exitosamente por ellos. Por otro lado, habrá que «desescolarizar» más los procesos escolares de aprendizaje a fin de responder a las costumbres de aprendizaje de las personas en el sector informal y, dado el caso, salir al paso de eventuales desánimos que repetidamente provienen de procesos de aprendizaje típicamente escolares y orientados a la competencia.

Estos principios provisionalmente enumerados para el diseño de ofertas educativas en primera línea no formales, habrán de ser examinados en el caso concreto y luego ampliados. De todos modos consideramos que en esta forma abierta ellos pueden constituir ya una buena base para el desarrollo de ofertas educativas no formales.

NOTAS

¹ La base para ello la constituyen los siguientes estudios: Adam 1995; Bakke-Seeck 1996; Burckhardt 1995; Overwient 1995; Singh 1996 a Specht en Boehm 1997; como complemento se incluye también la tesis de doctorado de Diehl (1996).

² En Watkins/Marsick 1992 se puede hallar una definición diferenciada de «informal and incidental learning».

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, S. 1995. "Competence Utilization and Transfer in Informal Sector Production and Service Trades in Ibadan/Nigeria". *Bremer Afrika-Studien* (Bremen) 16.
- BAKKE-SEECK, S. 1996. "Kompetenzen und Kompetenzerwerb im informellen Sektor – eine empirische Analyse von KleinstunternehmerInnen in Dienstleistungs- und produktiven Bereichen in Lima 1996". *Peripherie* 62. 55–71.
- BAKKE-SEECK, S. 1995. *Competences in the Informal Sector in Lima/Peru. An Empirical Study of Selected Production and Service Trades*. Bremen.
- BOEHM, U. (Ed.) 1997. *Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor* (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik 11). Baden-Baden.
- BURCKHARDT, G. 1995. *Frauen im informellen Sektor in Rwanda*. Hamburg: Institut für Afrika-Kunde.
- BURCKHARDT, G. 1997. "Kompetenzerwerb von Frauen im städtischen informellen Sektor in Rwanda". *Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor* (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik 11), ed. U. Boehm. Baden-Baden. 164–182.
- DIEHL, M. 1994. *Möglichkeiten und Grenzen kulturspezifisch orientierter Berufsbildung: dargestellt am Beispiel von Berufsbildungsmaßnahmen in ländlichen und städtischen Regionen und des informellen Sektors in Indien und Pakistan*. Frankfurt am Main.
- DIEHL, M. 1997. "Holistische berufliche Bildung – Ansatz zur Integration des informellen Sektors in die Konzepte der Berufsbildungshilfe". *Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor* (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik 11), ed. U. Boehm. Baden-Baden. 49–67.
- DOHMEN, G. 1996. *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF).
- GREINERT, W.-D. 1997. *Konzepte beruflichen Lernens unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive*. Suttgart.
- KARCHER, W. 1997. "Beschäftigungswirksamkeit in der Ausbildung für den informellen Sektor". *Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor* (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik 11), ed. U. Boehm. Baden-Baden. 68–74.
- KERN, H. / SCHUMANN, M. 1984. *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion*. München.
- KERSTEN, S. 1995. *Berufsübergreifende Qualifikationen für die Urteilsbildung und das Entscheidungsverhalten von Facharbeitern und Konsequenzen für ihre Entwicklung in der Berufsausbildung*. Frankfurt am Main.
- MERTENS, D. 1974. "Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft". *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung* 1. 36–43.

- OVERWIEN, B. 1995. *Beruflicher Kompetenzerwerb und Beschäftigung im städtischen informellen Sektor in Nicaragua – am Beispiel des Barrio 19. Juli, Managua*. Berlin.
- SINGH, M. 1996. *Überlebenssicherung und Kompetenzerwerb im städtischen informellen Sektor in Indien. Untersucht am Beispiel von Kleinproduzenten in Neu-Delhi*. Frankfurt am Main.
- SINGH, M. 1997. "Handlungskompetenzen unter dem Einfluß institutioneller und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen im informellen Sektor Neu-Delhis". *Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor* (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik 11), ed. U. Boehm. Baden-Baden. 213–244.
- SPECHT, G. 1997. "Betriebswirtschaftliche Kompetenz als wichtiger Beitrag für eine erfolgreiche Existenzsicherung im informellen Sektor – untersucht am Beispiel von Metro Manila / Philippinen". *Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor* (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik 11), ed. U. Boehm. Baden-Baden.
- WATKINS, K. E. / MARSICK, V. J. 1992. "Towards a theory of informal and incidental learning in organizations". *International Journal of Lifelong Education* II (11). 287–300.