
LA IMPORTANCIA DE LA CAPACITACIÓN PARA EL AUTOEMPLEO EN EL MEDIO RURAL: LAS MOTIVACIONES DE LOS PARTICIPANTES*

*Enrique Pieck Gochicoa***

Ningún otro tema es más ampliamente ponderado y discutido por la gente interesada en la educación de adultos que los motivos que condujeron a hombres y mujeres a incorporar el aprendizaje sistemático en los patrones de sus vidas (Houle, *The Provision of Post-Compulsory Education: The Relationship between Participation and Motivation, with Special Reference to Non-Traditional Forms of Study*).

INTRODUCCIÓN

Haciendo eco de la cita de Houle, la inquietud central que guía a este artículo es la de conocer los motivos por los que la gente participa en los programas de educación comunitaria. ¿Qué tan útiles son para la población que vive en zonas marginadas? ¿Si las condiciones marginales (falta de materiales, de aulas, bajo nivel de capacitación de los docentes, bajos salarios) predominan durante el desarrollo de los programas, es posible esperar que los programas sean exitosos en función de sus objetivos?

* *Este artículo presenta algunos de los resultados de una investigación doctoral realizada en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres sobre la capacitación proporcionada por los programas oficiales de educación comunitaria.*

** *Ph.D Investigador de El Colegio Mexiquense, A.C.*

¿Qué es lo que motiva o estimula a la gente a participar en cursos tales como tejido, costura, carpintería, etc.? El gobierno ha hecho una inversión enorme en la provisión de cursos comunitarios, ¿cuáles son sus resultados reales? ¿Por qué participa la gente en estos cursos y cómo percibe su utilidad? Estas son algunas de las interrogantes a las que intentó responder una investigación sobre los programas oficiales de educación comunitaria y cuyos resultados -algunos de ellos- conforman la pre-ocupación fundamental de este artículo.

El interés por estudiar este tipo de programas descansa en tres consideraciones básicas:

1) La educación no formal de adultos cubre un amplio rango de actividades que abarca desde la educación para la salud y las campañas literarias hasta el mejoramiento de la productividad agrícola en el sector rural. Dentro de estas actividades la *educación comunitaria* destaca como una forma de educación a la que se ha dado una importancia particular y que constituye una de las áreas más impulsadas de la educación no formal en lo que se refiere a cobertura y número de cursos proporcionados (Pieck y Aguado, 1988).

2) Una actividad tan amplia desarrollada por las instituciones oficiales en educación comunitaria adquiere particular relevancia para el quehacer de la investigación educativa. Llama la atención, sin embargo, la ignorancia sobre este tipo de cursos cuando se toca el tema de la capacitación para el trabajo en el medio rural, a pesar de que los programas oficiales de educación comunitaria en las áreas rurales se dirigen por lo general a población de bajos recursos y trabajan dos áreas fundamentales: *actividades domésticas* (también denominadas: economía del hogar, ciencia doméstica): cocina, tejido, corte y confección, macramé, arreglo floral, etc. y *desarrollo de habilidades* (también denominada capacitación para el autoempleo, cursos prevocacionales, educación no formal, no vocacional): artesanía, carpintería, electricidad, herrería, primeros auxilios, cultura de belleza. Este tipo de cursos son desarrollados por diversas instituciones, entre ellas: el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, DIF, la Secretaría de Educación Pública,

SEP (a través del Departamento de Educación Extraescolar, las Misiones Culturales, el Instituto Nacional Indigenista, INI), la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA, el Instituto Mexicano del Seguro Social, IMSS, etcétera.

3) Los programas de educación comunitaria resultaron de interés para la investigación por la fe que se deposita en ellos como medio para mejorar los niveles de vida de la gente. Son programas, además, que han sido utilizados en una escala muy amplia; sin embargo, no hay suficiente investigación y evaluación sobre lo que estos programas realmente están logrando. El estudio inadecuado de estos programas ha terminado por ocultar una amplia actividad educativa desarrollada por el Estado que no tiene contraparte en términos de su cobertura y del número de programas de este tipo que son llevados a cabo en los países en vías de desarrollo (Schmelkes y Street, 1991). Aun después de leer evaluaciones de trabajo de campo sorprende la ausencia de evaluaciones sistemáticas. Existen todavía algunas interrogantes básicas e importantes, tales como los motivos por los que la gente decide participar en la variedad de cursos proporcionados por este tipo de programas.

Diversos autores (Torres, 1990; Hughes, 1991) han señalado la necesidad de rescatar la perspectiva del participante en las investigaciones sobre educación de adultos. En este sentido, una investigación de carácter etnográfico con el propósito de analizar el impacto social de estos programas fue desarrollada en 1992.¹ En este artículo se pretende dar cuenta de algunos de los resultados de esta investigación, particularmente aquellos referidos a las motivaciones de los participantes.

LAS MOTIVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

Durante el proceso de análisis de las entrevistas surgieron categorías donde se agruparon los diferentes motivos sobre la base

de sus elementos comunes. Estas categorías deben ser entendidas como tipos ideales, de ahí que en ocasiones tiendan a estar traslapadas cuando los participantes expresan las razones que los llevaron a participar en estos programas, aun cuando en algunas ocasiones las razones parezcan muy concretas y específicas. Estas fueron agrupadas bajo un número de categorías que tienen como principal objetivo dar cuenta del conjunto de significados que subyacen a los motivos que tiene la gente para participar en estos programas.

En la decisión de los alumnos a participar en un determinado curso, se mezclan, por lo general, diversas orientaciones. Este hecho hizo innecesaria la referencia a la frecuencia con que la gente expresaba un motivo en especial y el asignar una importancia particular a alguna de las categorías. La preocupación fundamental fue dar cuenta del abanico de intereses expresado por los participantes.

1. *Valoración social.* Los motivos expresados dentro de esta categoría reflejan fundamentalmente una preocupación por la superación personal, que necesita ser entendida en el contexto social específico de las participantes: el de las condiciones cotidianas de las mujeres en las áreas rurales de los países en desarrollo: rol reproductivo predominante, bajos niveles de escolaridad, actividades domésticas, rol social subordinado, contribución a las actividades económicas familiares (sembrar, cosechar, alimentar a los animales, etc.) (Arizpe, 1989; Jayaweera, 1979; Stromquist, 1988; Charlton, 1984). Dentro de este amplio campo motivacional, las intenciones son muy variadas y se relacionan con distintos aspectos, tales como el valor social, la sublimación, la realización y el sentimiento de seguridad. Como Courtney (1992: 139) comenta "...la educación de adultos es *par excellence* el medio por el cual deficiencias anteriores pueden ser subsanadas y donde el talento que no había sido usado encuentra ahora una base de oportunidad".

Las respuestas que se ubican dentro de esta categoría provienen generalmente de mujeres entre los 25 y los 40 años de edad.² Los niveles de escolaridad dentro de este grupo rara vez van más allá de la educación secundaria y en algunos de los

casos no rebasan la primaria, lo que puede ayudar a explicar la necesidad que tiene la gente de contar con una educación que no pudo tener debido a diversas circunstancias sociales y económicas (v.gr. falta de recursos, apoyo a la familia). Algunas respuestas expresan razones que se relacionan con el mejoramiento personal y pueden ser tan abstractas o simples como: "para aprender". Algunas respuestas muy comunes entre las alumnas expresaron ideas como: "Yo siempre había soñado con aprender. Me gusta superarme". Estas respuestas siempre enfatizan la importancia del aprendizaje, al cual subyace la idea del mejoramiento personal a través del aprendizaje.³

Una respuesta, expresada frecuentemente, refleja la necesidad que tiene la gente de ser socialmente valorada: "saber hacer algo", fue la respuesta de una mujer inscrita en un curso de primeros auxilios cuando se le preguntó sobre sus razones de participación, aun cuando este "algo" refiera tan sólo a un conocimiento básico o habilidades de las que se imparten en los cursos. En el mismo sentido, frente a la situación económica vivida por las participantes, algunas expresan la *necesidad de aprender* para que este aprendizaje pueda convertirse en un medio para resolver y enfrentar futuras necesidades económicas: "para que ya después no tenga que recurrir a alguien".

Las mujeres no contemplan las actividades tradicionales, tales como las domésticas (hacer el quehacer, cocinar, etc.) como "realmente saber algo". Algunas respuestas como: "sentirse útil, hacer algo por mí misma"; "hacer cosas yo sola" o "le dije que me dejara, como mujer, hacer algo", expresan necesidades que se relacionan con un sentimiento de subestimación, de uno mismo y del mundo cotidiano de la mujer en el medio rural. De ahí la necesidad que manifiestan algunas de las mujeres por mejorarse realizando actividades a las que asignan un alto valor porque para ellas significan *aprender, saber hacer algo*, aun cuando este algo tenga relación con sus actividades cotidianas. Como De Lella y Ezcurro (1989) lo señalan: "[...] existe un sistema muy difundido de significaciones colectivas del conocimiento, que condiciona el desempeño de sus roles de aprendizaje. En efecto, a través de dicho sistema se genera una valoración idealizada del 'saber' desde un rol asumido de 'ignorancia'".

A su vez, hubo respuestas que legitimaron y valoraron el mundo de la mujer y el escenario doméstico. Tales respuestas denotan una necesidad de superación en este nivel concreto y específico: "aprender cosas que son importantes para las mujeres, como arreglar a una hija"; "los cursos son buenos para nosotras las mujeres, para mejorarnos".

Finalmente, los motivos se refirieron frecuentemente a la necesidad de contar con un ingreso adicional al del esposo como un medio de revalorarse a sí mismas en el marco del rol subordinado tradicional de las mujeres en el medio rural. Las respuestas que manifiestan esta intencionalidad particular provienen por lo general de mujeres casadas, sin distinción de grupo de edad. Algunas respuestas se refirieron al potencial que tienen estos cursos de proveerles un ingreso adicional: "una no depende solamente del marido... para ayudar con algo a la economía de la familia también".

2. *Ruptura*. Esta categoría refleja motivaciones que se encuentran vinculadas con la intención de lograr mediante los cursos un medio de socialización, distracción y escape. Solamente las respuestas de las mujeres se ubicaron dentro de esta categoría, mayores de 25 años y casadas, por lo general. Al igual que en la categoría previa la idea crucial, la ruptura, en este caso, deriva su significado específico del contexto de las actividades cotidianas de las mujeres. Cuando la gente asiste a los cursos, descansa de sus actividades cotidianas durante las cuales el espacio para la reflexión y para compartir sus pensamientos es bastante restringido. Como Heller (1987: 57-58) señala: "Las ideas necesarias de la cotidianidad no se levantan nunca hasta el plano de la teoría, y la actividad cotidiana no constituye la práctica. La actividad práctica del individuo no se eleva hasta el plano de la práctica más que si es *actividad específica consciente* [...] La actitud de la vida cotidiana es absolutamente pragmática".

Los motivos expresados son elocuentes de la necesidad de realizar una ruptura con el mundo cotidiano y de escapar a la rutina: "es un descanso de estar encerrada, venir aquí y ver otras cosas", es un comentario común en las respuestas de las mujeres.

La socialización se revela a través del deseo de estar juntas con otra gente, mediante la necesidad de una compañía diferente a aquella que acostumbran en su vida cotidiana. Por ejemplo, algunos de los centros de educación comunitaria del INEA, tienden a convertirse en centros de reunión comunitaria, como un signo de la falta de este tipo de espacios en las comunidades. Igualmente, algunos talleres de las Misiones Culturales se convierten, en ocasiones, en centro de reunión para jóvenes de la comunidad.

Estos lugares representan diferentes oportunidades para la gente de las comunidades ya que facilitan la ruptura con la dinámica cotidiana a través de actividades, del poder estar juntos/as y de poder expresarse de una forma diferente. El espacio que significa asistir a los cursos durante las tardes, constituye en gran medida una ruptura con la atmósfera cotidiana, un espacio diferente al de su mundo doméstico, un diferente punto de reunión, un lugar donde se platica de cosas diferentes a aquellas que se acostumbran en el marco del hogar. En el caso del programa de Desarrollo de la Comunidad del DIF, los maestros están previamente capacitados en algunas áreas específicas (tales como educación inicial) las que se supone deben ser impartidas mientras se desarrolla el curso. La gente valora mucho estas pláticas y se siente contenta de aprender algunas cosas adicionales durante el curso. Como una mujer en un curso de tejido comentaba: "una viene con el entusiasmo de aprender un poco más... a veces la maestra nos platica acerca de la educación de los niños".

La comunicación en estos espacios educativos es diferente a aquella que la gente se encuentra acostumbrada, lo que marca una especie de "ruptura" con su contexto cotidiano. Como lo apunta Gayfer (1980: 6) "[...] cuando mujeres que no están acostumbradas a hablar por ellas mismas comienzan a hablar, una nueva realidad social y experiencial se hace visible con una nueva dosis de conciencia y acción".

Aun cuando los programas de educación comunitaria oficial no se encaminen a promover procesos de reflexión y concientización de la forma en que lo hace la educación popu-

lar,⁴ ello no significa que en ocasiones la atmósfera de grupo genere una forma de comunicación y reflexión diferente a aquella que la gente se encuentra acostumbrada. Las actividades cotidianas se analizan desde perspectivas diferentes debido a que la gente se encuentra junta compartiendo los mismos problemas cotidianos.

Un comentario de una mujer de mediana edad, soltera, analfabeta y tímida, expresa claramente el potencial de estos cursos y las razones que subyacen a la decisión de la gente por participar:

Una está sola en casa y no tiene nadie con quien hablar más que con los niños, pero ya que estamos aquí estamos todas platicando. Y pues... me gusta... ¿no?, platicar con las señoras porque estando en casa como que platico con los niños, pero no es lo mismo: escuchar a las mujeres que dicen una broma o algo, y otras mujeres que se ríen... y yo también; así... cuando no vengo, como que las extraño.

Como Burgman y Ooijens (1989: 16) encontraron en su estudio de las Misiones Culturales, "[...] para la mujeres en el México rural, cuya libertad de movimiento se encuentra limitada, la participación en un curso [...] tiene un significado, no sólo en términos de sus actividades cotidianas, sino a su vez en términos de la posibilidad de tener contactos sociales".

Lo que debe ser enfatizado aquí es que la gente realmente encuentra un espacio diferente cuando asiste a los cursos, aunque este espacio no sea fundamentalmente diferente a aquel que acostumbran. Estas experiencias "[...] les permiten vivir un sentimiento de integración que contrarresta su experiencia cotidiana de exclusión social" (Martinic, 1988: 3). El espacio se convierte en un espacio especial porque encierra diferencias pequeñas, pero significativas, del mundo en que normalmente viven. Se debe enfatizar que *a pesar de que el espacio no tenga barreras fuertes con el contexto de la gente, éste se convierte en un contexto especial. El espacio educativo puede estar débilmente clasificado, pero es altamente valorado.*

3. *Económico*. El factor económico constituye la razón más importante que empuja a la gente a inscribirse en los cursos de educación comunitaria. Como Stromquist (1987: 46) lo comenta: "a pesar de que ciertos tipos de conocimientos y habilidades son benéficos para las mujeres, uno no debe perder de vista el hecho de que las mujeres pobres, antes que nada, necesitan recursos económicos". Existen, sin embargo, diversas intenciones detrás de esta categoría, que apuntan a las orientaciones específicas que da la gente a su participación en los cursos. No es tan sólo un motivo o necesidad económica abstracta lo que mueve a la gente a inscribirse en un curso, sino que esta acción tiene diversos significados para los/as participantes.

a) *Doméstico*. Lo que resulta importante aquí es que el aprendizaje puede generar un ahorro en los gastos del hogar. Esta parece ser la orientación global en respuestas como aquellas dadas por los alumnos en un curso de carpintería: "porque de esta forma uno se puede hacer sus propios muebles", o la respuesta de una mujer en un curso de corte y confección: "para que una se haga su propia ropa sin tener que gastar dinero".

Para las mujeres del grupo de edad 25-40, casadas, los cursos significan en ocasiones un ingreso adicional, una forma de ayudar en la economía del hogar, un ingreso propio y, a veces, incluso, una forma de sobrevivir. Debido a la situación económica en las comunidades rurales algunas mujeres expresaron la esperanza de que estos cursos les pudieran servir para hacerse de un ingreso adicional, sea realizando cortes de pelo o confeccionando ropa a domicilio.

Un joven estudiante del programa de Misiones Culturales constituye un buen ejemplo de la orientación pragmática de los cursos y de su potencial inmediato para resolver necesidades muy concretas: en el curso de carpintería fabricó unas bocinas para su grupo musical, aprendió después a soldar para fabricar puertas para las zahurdas y, finalmente, en el curso de veterinaria, aprendió a hacerse cargo del establo lechero familiar (vitaminar, vacunar, desparasitar, etcétera).

b) *Subsistencia*. La particularidad de esta categoría deriva de la necesidad de satisfacer problemas económicos inmedia-

tos, muy concretos y típicos de los medios marginales. Los cursos en este caso se contemplan básicamente como un medio para enfrentar las necesidades económicas diarias más urgentes. Fueron principalmente mujeres casadas las que expresaron estas opiniones como resultado de sus condiciones económicas familiares. La gente participa en los cursos por razones diferentes a aquellas especificadas formalmente en los cursos. Como una mujer señalaba: "los cursos nos ayudan a comer no sólo frijoles... con lo que saco de la costura puedo comprar carne"; otra mujer comentaba, como muchas otras, que ella se había metido a los cursos "para saber hacer uniformes".⁵ Como Meister (citado por Moulton, 1983: 35) subraya, la gente frecuentemente no está interesada en aspectos como el desarrollo o el crecimiento económico, sino "[...] están más preocupados en conseguir comida, vivienda y seguridad año con año y con la continuidad de su grupo social".

c) Vínculo con el mercado de trabajo. Aquí los motivos económicos están orientados hacia la posibilidad de que estos cursos provean a la gente de un vínculo con el mercado de trabajo o con actividades productivas específicas de autoempleo (un pequeño negocio propio): "para que así después pueda poner un saloncito de belleza".

Para los/as participantes más jóvenes (15-25 años), el vínculo con el mercado de trabajo significa la posibilidad de tener un oficio, una profesión, un trabajo en el cual se puedan apoyar: "para que pueda buscar un trabajo en una fábrica" o, como otros lo expresaron: "quizás después me las pueda arreglar y pueda poner un tallercito". La edad de estos/as participantes hace que sus expectativas puedan tener una dosis de realismo -por la oportunidad en el tiempo de lograr sus metas. Estos cursos representan su única posibilidad educativa, en el futuro inmediato y probablemente mediato. Este fue el caso de unas jovencitas sin educación secundaria que asistían a un curso de 40 horas de primeros auxilios del INEA con la expectativa de convertirse en asistentes de enfermeras.

d) Aprendizaje. Esta categoría se relaciona con orientaciones muy concretas y específicas. Las respuestas de la gente se

refieren por lo general a los objetivos manifiestos de los cursos, es decir, al interés por adquirir un nuevo conocimiento: el placer de saber cocinar, aprender a bordar, a tejer, saber como inyectar, fabricar una mesa, etc. Este motivo, en ocasiones, refiere a lo que Boshier denomina como *intereses cognitivos*, es decir, el conocimiento por sí mismo. Normalmente son mujeres en los grupos de edad 25-40 y más de 40 quienes buscan una forma de hacer uso de su tiempo libre aprendiendo con fines muy específicos: "quería aprender a hacer carpetas" o "quería aprender a cocinar otros platillos".

Este motivo particular se encontró también en algunos hombres entre 15 y 25 años. Para la gente joven que no quiere o no tiene la posibilidad de continuar sus estudios, aprender en los talleres constituye una forma de utilizar su tiempo libre. En este caso, los alumnos reconocen la posibilidad de que los conocimientos y habilidades aprendidas puedan ser útiles en trabajos futuros o dar respuesta a necesidades concretas; sin embargo, este reconocimiento no afecta los motivos por los que ingresan a los cursos, a los que asisten fundamentalmente por el simple deseo de aprender.

ALGUNOS RASGOS DE LOS(AS) PARTICIPANTES Y LA RELACIÓN CON SUS MOTIVACIONES

Características, tales como la edad, el sexo, el estado civil y la escolaridad tienen una influencia significativa sobre las funciones, motivos y significados de la educación no formal. Así, es más fácil encontrar expectativas de trabajo entre las mujeres de 15-25 años quienes, por lo general, terminaron su escuela primaria o secundaria, ayudan con el quehacer doméstico en sus casas y están interesadas en tomar un curso corto que les permita emprender una actividad económica en el futuro. Debido a la falta de oportunidades educativas que vayan más allá del nivel secundaria en muchas comunidades rurales, las mujeres de este grupo de edad se ven forzadas a interrumpir sus estudios.

Las mujeres entre 25 y 40 años están básicamente interesadas en cursos vinculados con sus actividades domésticas cotidianas (tejer, confección, cocina, etc.). Aun cuando los intereses de este grupo no están vinculados al mercado de trabajo, en algunos casos se dirigen a la posibilidad de contar con un ingreso adicional mediante la instalación de un saloncito de belleza, o realizando algunos trabajos a domicilio.

La mayoría de las participantes están casadas, un hecho que explica en cierta medida el tipo de cursos que se privilegian dentro del currículum de los programas de educación comunitaria (cocina, tejido, belleza, etc.). Según los maestros, la gente casada muestra una mayor estabilidad emocional que la gente joven y sabe lo que puede esperar de los cursos. En su opinión, la gente casada presenta necesidades muy concretas vinculadas con el ámbito doméstico (necesitan mejorar su cocina, aprender a tejer para hacerse de un dinero extra, a confeccionar ropa para ahorrarse lo de los uniformes escolares, etc.), necesidades que rara vez se encuentran entre las participantes jóvenes.

Para el grupo de mujeres de más de 40 años, los cursos significan ante todo una oportunidad de distracción y socialización, cumpliendo así una función verdaderamente compensatoria y remedial al actuar simplemente como paliativos de las necesidades básicas de la población. Para ellas, los cursos usualmente responden a sus expectativas concretas ("quería aprender a tejer con gancho"), y las proveen de una actividad "para matar el tiempo" ("me aburro mucho estando todo el tiempo en casa"). Se trata, principalmente, de mujeres cuyos hijos se encuentran en edad adulta y que disponen de tiempo libre durante las tardes. Los cursos proveen a este grupo con una forma de utilizar su tiempo libre, que las hace sentirse útiles y que les da roces sociales diferentes a los que ofrece la rutina doméstica. Para esta gente los cursos tienen un propósito claro y específico y cumplen plenamente sus expectativas por lo que se sienten agradecidas de poder contar con este tipo de talleres en sus comunidades: "estos maestros, nosotras no los pagamos, eso es una gran ayuda. Aquellos que no quieren venir, si no se mejoran es porque no quieren".

En el caso de los hombres, dentro del rango de edad 25-40, en su mayoría casados, presentan una fuerte necesidad de vincular su aprendizaje con actividades productivas o con el mercado de trabajo. La gente se inscribe en estos cursos para dar respuesta a algunas necesidades personales concretas, algunas de ellas derivadas de sus responsabilidades familiares, o de su situación socioeconómica. El significado básico que la gente deposita en estos cursos es el de la utilidad práctica: "vine porque necesitaba hacer unas ventanas para mi casa", es una respuesta común entre los alumnos de un curso de herrería.

La gente que cuenta con una mejor posición social y económica usualmente no experimenta dificultades para asistir a los cursos, aun cuando entre este grupo de personas haya algunos que los rechazan por no cumplir con sus intereses. Derivado de su mejor posición económica, los participantes cuentan con mejores posibilidades para emprender una actividad económico-productiva una vez concluidos los cursos (comprar un motor para una carpintería, tener un local para un salón de belleza, etcétera).

Al analizar el vínculo entre la escolaridad y las actitudes y motivaciones de la gente se puede señalar que los niveles de escolaridad y el vínculo previo que tenga ésta con actividades productivas ejerce una influencia en su tipo de respuestas y sus orientaciones. Normalmente, participantes con niveles superiores a la educación primaria muestran aspiraciones más altas en términos de querer proseguir estudios en áreas o actividades orientadas al mercado de trabajo (computación, secretariado). La necesidad de contar con un tipo de educación más técnica y orientada al mercado de trabajo no parece ser una preocupación general entre los participantes, salvo entre aquellos con niveles superiores de escolaridad.

Desde esta perspectiva, la educación no formal parece operar de diferentes formas y tiene distinto valor para los grupos. Así, cabe pensar en funciones diversas dependiendo de las características del contexto, tales como el nivel socioeconómico, la escolaridad, el sexo y la edad, condiciones que rara vez son tomadas en consideración en el proceso de formulación de políticas educativas para los adultos.

CONSIDERACIÓN FINAL

La respuesta a las necesidades básicas, clave del éxito de los cursos

Una vez descritas las diferentes motivaciones de los alumnos, cabe adelantar un comentario: la principal razón expresada por los participantes apunta hacia *la satisfacción de las necesidades básicas*. Como Leagans y Loomis (1971: 104) señalan: "[...] los comportamientos son en gran medida determinados por lo que la gente cree que es verdadero y útil para ellos, no meramente por su propio conocimiento. Lo que la gente cree verdadero es verdadero y real para ellos cuando lo ven". Esto es fácilmente observable en los participantes quienes desean ver resultados rápidos y aplicaciones inmediatas de sus nuevos conocimientos y habilidades.

Lo que la gente disfruta y valora es estar involucrada en la práctica. Lo simple, práctico e inmediatamente útil, son factores cruciales en la motivación de los alumnos. Se asiste a los cursos para satisfacer necesidades básicas muy concretas. Aun cuando esto parezca común y comprensible, el hecho alude a una mayor identificación con aspectos prácticos que con aspectos "pensantes", lo que constituye un reflejo del tipo de orientación general entre los adultos en el sector rural. La mayoría de ellos asiste para aprender por razones muy específicas que se basan en lo que ellos creen que necesitan. Como señala Wlodkowski (1986: 23), "[...] si el contenido o el proceso de instrucción no satisface de alguna manera estas necesidades, el aprendizaje tendrá muy poco significado para los adultos".

Cuando a la gente se le pregunta sobre la utilidad de los cursos, las respuestas resultan abrumadoras en términos de su utilidad y de su vínculo con los problemas que enfrentan las comunidades. Sobre esto hay un consenso general en casi todas las respuestas. En relación con esta idea, Love (citado por Courtney, 1992: 55) ha señalado cómo las personas atraviesan

por un proceso en el que deciden inscribirse a un curso para adultos. Menciona dos condiciones que son la base de esta "secuencia de inscripción": primero, un estudiante debe estar consciente de que la educación tiene un valor positivo para la solución de sus problemas; segundo, la educación debe ser sinónimo de felicidad y éxito.

En este sentido, la gente es muy elocuente al comentar sobre los beneficios que han recibido las comunidades a través de los cursos y de los resultados que se pueden observar: mujeres que han asistido a los cursos realizan trabajos para otras personas; hay alumnas que instalan salones de belleza o pequeños talleres de herrería; gente joven que se las arregla para hacer sus propios muebles, ventanas, puertas; y alumnas casadas que utilizan su tiempo libre para poner en práctica lo que han aprendido. La opinión generalizada es que los cursos realmente satisfacen necesidades y benefician a las comunidades.

La respuesta global acerca de los cursos es positiva. La gente se encuentra satisfecha con ellos, los que han superado de hecho sus expectativas: han aprendido más de lo que pensaban; les agrada el ambiente social; están de acuerdo con la forma en que se enseña y se sienten felices con lo que han aprendido. No es raro oír comentarios como "el curso ha sido mejor de lo que esperaba", o respuestas como la de una participante: "yo no sabía que nos iban a enseñar tantas cosas".

Los participantes se sienten agradecidos de contar con este tipo de cursos en sus comunidades. "Si el gobierno los está trayendo hasta nuestras casas y los despreciáramos... ya sería mucho", comentaba una participante en un curso de corte y confección en el programa de Misiones Culturales. De hecho, la gente muestra cierta inconformidad sobre la duración de los cursos: les parecen muy cortos. Preferirían cursos más largos y, en el caso del programa de las Misiones Culturales, les gustaría que la Misión se quedara por más tiempo.⁶ Esto constituye un indicador de la importancia que la gente da a los cursos. *Cuando la gente no cuenta con nada, siempre un poco es mejor que nada. Esta situación contribuye a que se acostumbre a tener poco y a contemplar esta situación como normal.* Esto contribu-

ye a deprimir aún más el status de la educación de adultos y a favorecer el posicionamiento de la gente en su propio nivel socioeconómico.

El análisis de los motivos que existen detrás de la decisión de participar en un curso de educación comunitaria cobra una importancia adicional cuando se incorporan las expectativas e intereses por otro tipo de cursos. Usualmente, en la opinión sobre otro tipo de cursos subyace una valoración de su utilidad potencial para dar respuesta a necesidades básicas inmediatas, tales como: "saber algo de primeros auxilios por si hay una emergencia", o la necesidad de saber algo sobre confección "para que nosotras hagamos los uniformes y no tengamos que comprarlos".

Sin embargo, lo que la gente espera de otro tipo de cursos refleja por lo general una actitud conformista, una preferencia por cursos de tipo doméstico o por otros cursos incluidos dentro del programa ofrecido por las instituciones. Los cursos preferidos se ubican dentro de las mismas áreas domésticas de la currícula de los programas de educación comunitaria: tejer, coser, cocinar ("para que no tenga que repetir los mismos platicillos"), o ya bien proyectan una actitud conformista: "los mismos cursos". Otras respuestas revelan expectativas empobrecidas y una convicción real de que cualquier otro tipo de cursos estarían más allá de sus posibilidades. Se contempla a los cursos que ofrecen los programas como adecuados a su nivel socioeconómico.

Las consideraciones anteriores son indicadores del nivel de expectativas que existen en este tipo de medios. Constituyen indicadores, a su vez, de cómo a través de programas que privilegian el rol tradicional de la mujer se refuerza el posicionamiento social de su papel subordinado en las áreas rurales. Aunado a ello, por lo general, la gente no se queja de los cursos ni de las condiciones en que estos se imparten. Estos son altamente valorados y se vinculan casi siempre con la utilidad muy concreta que se ve en ellos. Así, el panorama evidencia bajas expectativas y bajas demandas a las que los cursos responden exitosamente: "para nosotros los pobres [...] estos cursos están

bien". Esta situación refuerza la tesis de disuasión que señala que la educación no formal, debido a sus características marginales, disminuye las expectativas de la gente y las hace coincidir con sus posibilidades y limitaciones (Bock y Papagianis, 1983).

En un contexto social marcado por la marginalidad, no es raro que las expectativas y motivaciones coincidan en gran medida con los rasgos de los cursos (talleres que no cuentan con los materiales necesarios, herramientas, espacios, etc.; diplomas que sólo tienen valor en las esferas inferiores del mercado de trabajo) y con las posibilidades inherentes del lugar que se ocupa dentro de la división social del trabajo.

En esta medida, los cursos proporcionados por los programas de educación comunitaria cumplen un papel muy importante en términos de reproducción social, lo que logran a través de la respuesta "efectiva" a algunas de las necesidades de las poblaciones marginales. Es innegable la alta valoración, el profundo significado, y la utilidad que estos cursos tienen para la población de bajos recursos. En zonas tradicionalmente excluidas de los programas sociales y con marcadas carencias sociales y económicas, es de esperar que las demandas de la población refieran a un amplio rango de necesidades, algunas de las cuales -no necesariamente las más urgentes ni las más sentidas- se ven satisfechas por este tipo de programas.

Queda sin duda ir más allá de la satisfacción de estas necesidades iniciales y reforzar el potencial de estos cursos para vincularse con posibilidades reales de autoempleo, de apoyo a la economía familiar y a las actividades propias en que la gente se encuentra participando. Stromquist (1987) señala para el caso de las mujeres tres tipos de habilidades que debieran ser promovidas en este tipo de programas: habilidades para la reproducción biológica, para la producción y para la emancipación. El gobierno ha privilegiado claramente los objetivos reproductivos por encima de los productivos, y ciertamente por encima de los objetivos emancipatorios en el diseño de los programas de educación no formal dirigidos a las mujeres. En el caso de los hombres, la ausencia de la capacitación para el trabajo en el medio rural, junto con las características marginales de los cursos que

se imparten, llevan a que el aprendizaje no rebase la esfera del autoempleo y la satisfacción de las necesidades más personales. Si bien los resultados de investigación son elocuentes de la utilidad y significado de estos cursos, el simple hecho de dar respuesta a ciertas necesidades de la gente no lleva a justificar el permanecer en la inercia que ha caracterizado a este tipo de programas por ya varias décadas.

NOTAS

- 1) La investigación de campo tuvo una duración de seis meses durante los cuales se realizaron visitas a diferentes programas ubicados en el medio rural. La muestra consideró los programas oficiales de educación comunitaria con más trayectoria, presencia e impacto en el Estado de México. Estuvo propuesta por: 1) El Programa de Misiones Culturales de la Secretaría de Educación Pública; 2) Los Centros de Desarrollo de la Comunidad del DIF; 3) El Programa de Educación Comunitaria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); y 4) Los Centros de Educación Extraescolar de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México. La selección de los cursos (corte y confección, carpintería, herrería, tejido, cultura de belleza y primeros auxilios) dependió fundamentalmente de la demanda y popularidad de los cursos entre la población con objeto de tener una imagen más confiable y completa del impacto de estos programas. Asimismo, se tomó en consideración el posible vínculo de algunos de los cursos (herrería, primeros auxilios) con el mercado de trabajo o con posibilidades de autoempleo. La investigación se apoyó en la realización de entrevistas que se aplicaron a participantes de los diferentes cursos, donde la población femenina alcanza niveles que llegan hasta el 90%.

- 2) Las respuestas de los hombres no manifestaron este tipo de orientaciones.
- 3) Esta distinción específica es lo que separa esta idea de aprendizaje de aquella que se expresa posteriormente dentro de la categoría de "aprender".
- 4) El estudio que realiza Martinic (1988) sobre los programas de educación popular en Chile, resaltó la importancia de los programas en términos de cómo el espacio era percibido por los participantes. Debido a la diferente orientación del proceso educativo, los cursos eran contemplados como contextos especializados con una influencia significativa en el cambio de actitudes entre los participantes.
- 5) Es muy común que las mujeres se preocupen por el costo de los uniformes cada período escolar. Para estas mujeres es muy importante el ahorro que se deriva de poder confeccionar ellas mismas los uniformes de sus hijos, incluso, en ocasiones, realizar este trabajo para otras mujeres y obtener así un ingreso adicional.
- 6) En la comunidad de Zapayautla, donde se llevó a cabo el estudio de las Misiones Culturales, la gente trató de que la Misión permaneciera un período adicional. Las personas que asistían a algunos de los cursos impartidos estaban preocupadas por la salida de la Misión, dado que veían lejano el que otra institución les pudiera proveer de este tipo de cursos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIZPE, Lourdes, 1989, *La mujer en el desarrollo de México y América Latina*, México, UNAM.
- BOCK, John y George Papagianis, 1983, "Some Alternative Perspectives on the role of Nonformal Education in National Development", en: John C. Bock and George J. Papagianis

- (eds.), *Nonformal Education and National Development*, New York, Praeger.
- BURGMAN, A. y Ooijens, 1989, *Estudios de comunidad en México*, México, Ed. Juan Pablos.
- CHARLTON, Sue Ellen M., 1984, *Women in Third World Development*, United States, Westview Press/Boulder and London.
- COURTNEY, Sean, 1992, *Why Adults Learn. Towards a Theory of Participation in Adult Education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- DE LELLA, Cayetano y Ana Ma. EZCURRO, 1984, "El Programa Nacional de Alfabetización. Una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores", en: *Revista Mexicana de Sociología*, México, Vol. XLVI, No.1, pp. 39-65.
- GAYFER, Margaret, 1980, "Women Speaking and Learning for Ourselves", en: *Convergence*, Vol. 13, Nos. 1-2.
- HELLER, Agnes, 1987, *Historia de la vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*, México, Grijalbo.
- HOULE, C., 1961, *The Inquiring Mind*, Madison University of Wisconsin Press.
- _____. 1974, *The Provision of Post-compulsory Education: The Relationship between Motivation and Participation, with Special Reference to Non-traditional Forms of Study*, Paris, Prepared for the Organization for Economic Cooperation and Development.
- HUGHES, Mary, 1991, "In From the Margins-Adult Education and Sociology", en: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 12, No. 3.
- JAYAWEERA, Swarna, 1979, "Programmes of Non-Formal Education for Women", en: *Convergence*, Vol. 12, No. 3.
- LEAGANS, J. P. and Loomis, Ch. P., 1971, "Behavioral Change in Agriculture", USA, Cornell University Press, Ithaca and London.
- MARTINIC, Sergio, 1988, *El otro punto de vista. La percepción de los participantes en la educación popular*, Santiago, Chile, CIDE, (Documento de discusión No. 31).
- MOULTON, Jeanne, 1983, "Development through Training:

- Animation Rurale", en: John Bock and George Papagianis (eds.), *Nonformal Education and National Development*, New York, Praeger.
- PIECK, Enrique y Eduardo AGUADO, 1988, *La educación no formal rural en el Estado de México (1980-1986), La actividad desplegada por las instituciones de Estado: un estudio empírico*, México, El Colegio Mexiquense.
- SCHMELKES, Sylvia y Susan STREET, 1991, *Policy Makers, Teachers and Learners in Skill and Academic Upgrading Programs in Mexico*, (Mimeo).
- STROMQUIST, Nelly P., 1987, "Empowering Women through Education: Lessons from International Cooperation", en: *Adult Education and Development*, No. 28, pp. 37-54.
- . 1988, "Women's Education in Development: From Welfare to Empowerment", en: *Convergence*, Vol. XXI, No.4, pp. 5-18.
- TORRES, Carlos A., 1990, *The Politics of Nonformal Education in Latin America*, USA, Praeger.
- WLODKOWSKI, Raymond J., 1986, *Enhancing Adult Motivation to Learn*, USA, Jossey-Bass Publications.