

PARTICIPACIÓ I NO PARTICIPACIÓ.
EN LA FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES
A CATALUNYA

Treball realitzat per CREA, Centre de Recerca en Educació de persones Adultes de la Universitat de Barcelona.

L'equip investigador ha estat format per: Ana Ayuste, Maria José Briansó, Eloy Caballero, Montserrat Casamitjana, Julián Casco, Mar Cervantes, Carmen Elboj, Mercè Espanya, Montse Fisas, Ramón Flecha (director), Victoria Fonte, Alfons Formariz, Miquel Fort, Victoria dels Angels Garcia, J. Antonio Garcia Suárez, Aitor Gómez, Jesús Gómez, Rosa Larena, Fernando López, Jordi Lleras, Alfons Medina, Josep Masdeu, Lúdia Puigvert, Ginés Ruíz, Montse Sánchez, Marta Soler (coordinadora), Iolanda Tortajada i Nuria Valls.

INDEX

PRESENTACIÓ

INTRODUCCIÓ	4
-------------------	---

1.- ESTAT DE LA QÜESTIÓ

1.1.- SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ I EXPLOSIÓ DE LA PARTICIPACIÓ.....	6
1.1.1.- Societat dual i distància entre participants i no participants.....	7
1.1.2.- Cercle tancat de les desigualtats culturals i distància entre participants / no participants com a factor clau de l'exclusió social.	8
1.1.3.- Interpretacions exclusores: pressupòsits de dèficit i etnocentristes.	9
1.1.4.- Interpretacions transformadores: com aconseguir la participació dels tradicionalment no participants.	10
1.2.- FONAMENTACIÓ TEÒRICA DE L'ESTUDI DE LA PARTICIPACIÓ I LA NO PARTICIPACIÓ	13
1.2.1.- Anàlisi de la societat actual.....	13
1.2.2.- Llenguatge, cultura i educació	14
1.2.3.- Estudis Transculturals.....	17
1.2.4.- Bases teòriques de la metodologia.....	19
1.3.- QUADRES RESUM.....	22
1.3.1.- Anàlisi de la societat actual.....	22
1.3.2.- Llenguatge, cultura i educació.	24
1.3.3.- Estudis transculturals.	27
1.3.4.- Bases teòriques de la metodologia.....	28

2.- METODOLOGIA

2.1.- HIPÒTESIS I INDICADORS.....	31
2.2.- COMBINACIÓ I CONTRIBUCIÓ DE LES METODOLOGIES QUANTITATIVES I QUALITATIVES EN ENFOCAMENTS COMUNICATIUS. ...	32
2.2.1.- Contrastos.	33
2.2.2.- Enfocament comunicatiu de la metodologia qualitativa.	35
2.2.3.- Categories per a l'anàlisi de les dades quantitatives i qualitatives.	36
2.3.- METODOLOGIA QUALITATIVA.	38
2.3.1.- Tertúlies	38
2.3.2.- Relats de vida quotidiana.....	41
2.3.3.- Estudi de casos comunicatiu	42
2.4.- METODOLOGIA QUANTITATIVA.....	44
2.4.1.- Variables de l'estudi.	44
2.4.2.- Disseny de la mostra.	46

3.- RESULTATS DE L'ESTUDI QUALITATIU

3.1.- Tertúlies	48
3.2.- Relats de vida quotidiana	54
3.3.- Estudi de casos	63

4.- RESULTATS DE L'ESTUDI QUANTITATIU

4.1.- PARTICIPANTS.	71
4.1.1.- Grau de participació	71
4.1.2.- Perfil de les persones participants i no participants	73
4.1.3.- Raons per participar	77
4.1.4.- Tipologia dels cursos.	81
4.1.5.- Canals d'informació.	85
4.2.- NO PARTICIPANTS.....	87
4.2.1.- Canals d'informació	87
4.2.2.- Barreres a la participació.....	90
4.2.3.- Cursos que estarien disposades a fer les persones no participants	95
4.2.4.- Activitats formatives i culturals on participen.	96

5.- CONCLUSIONS.....	98
----------------------	----

REFERENCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	100
----------------------------------	-----

INTRODUCCIÓ

L'Educació de Persones Adultes (EA) és un fenomen social en què participa un percentatge creixent de la població catalana. Una de cada dues persones ha seguit algun curs d'EA després d'haver acabat els estudis. Només en el període que va des de juliol de 1994 fins el juny de 1995, una de cada sis persones ha realitzat alguna activitat formativa. Estem doncs, en un moment d'explosió de la participació que farà que s'arribi, en poc temps, que un terç de la població catalana prengui part cada any en processos formatius.

A punt de produir-se el canvi de segle, ens trobem immersos en un procés accelerat de transformació de la societat industrial, a la societat de la informació, que suposa la prioritització de la selecció i el processament de la informació per sobre dels elements mecànics, repetitius i materials. L'actual explosió de l'EA respon a la voluntat d'un nombre creixent de persones i grups que busquen en la formació les claus per entrar i participar en aquest nou tipus de societat i no quedar-ne exclosos.

Per respondre a aquestes noves necessitats individuals i col·lectives, l'EA no sols està creixent sinó que també està experimentant canvis profunds. Aquesta investigació presenta elements que descriuen l'actual situació i proporcionen, als organismes governamentals i no governamentals, a les persones i als grups de la nostra societat, pautes per a la seva transformació.

La decisió de l'*Unesco Institute of Education* d'escollir el nostre país per realitzar i publicar amb abast internacional una investigació amb un enfocament renovador i basat en una metodologia comunicativa, dóna una rellevància especial a aquest treball. Considerem que la seva lectura i comentari pot contribuir a una dinàmica de diàleg i col·laboració entre equips i institucions de diferents parts del món per tal que potenciïn els estudis i la transformació de l'educació de persones adultes. Amb tot, volem defugir qualsevol tipus de pretensió etnocentrista - acientífica - de construir un model "vàlid" per a l'aplicació a qualsevol societat.

Entre les característiques més rellevants de la investigació hem de destacar:

- a) té en compte totes les persones de Catalunya i no només les que ja participen;
- b) combina metodologies quantitatives i qualitatives;
- c) segueix les orientacions comunicatives de l'actual desenvolupament de les ciències socials.

La primera característica no és sols un criteri de l'equip investigador, sinó també una demanda explícita de les dues institucions que van encarregar conjuntament l'estudi (*Unesco Institute of Education* i Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya). La comunitat catalana i les persones que la representen es plantegen la necessitat que tota la població participi en l'actual societat de la informació, evitant que alguns grups quedin exclosos del seu desenvolupament. Per tant cal tenir en compte les persones que ja participen i també les que no participen.

Cal analitzar també quines transformacions s'haurien de realitzar per tal d'afavorir la participació de tothom. Si no es seguís aquest enfocament s'estaria contribuint a l'augment de l'exclusió cultural i social en comptes de la seva superació. En tots els països les persones que participen menys són les que tenen nivells d'estudis més baixos. Trobar formes de superar aquesta tendència és un dels objectius formatius de la societat catalana i d'aquest estudi.

És per això que, per superar els estereotips desmotivadors de gènere, d'edat i de condició social, proposem desenvolupar noves ofertes formatives, organitzades per la pròpia comunitat, basades en la cultura, les capacitats, les necessitats i la motivació de les persones i recollint els interessos dels sectors socials tradicionalment menys participatius.

La importància de les dades obtingudes amb l'enquesta quantitativa aconsella futurs estudis quantitius de majors dimensions. Considerem que la inclusió d'algun ítem en els censos i padrons donaria més informació i seria més econòmica que la que pot obtenir-se mitjançant enquestes. Amb les metodologies qualitatives obtenim una anàlisi en profunditat de la situació de la participació en educació de persones adultes. Tanmateix, podem deduir orientacions per a la seva transformació.

Sense la contribució de la metodologia qualitativa, treballar exclusivament les dades quantitatives provoca més dificultats per a la participació dels sectors de nivells d'estudis baixos perquè augmenta prejudicis com, per exemple, que aquestes persones tenen menor motivació.

L'orientació comunicativa està present en tots els aspectes de l'estudi. Les metodologies emprades, com ara les tertúlies, els relats, els contrastos i l'estudi de casos, segueixen el plantejament actual de les ciències socials, superant l'obsolescència dels que havien fonamentat en el passat l'ús exclusiu de tècniques quantitatives o bé qualitatives.

És de destacar el paper protagonista que s'ha donat a les persones investigades, no només en l'aportació d'informació sinó també en la seva interpretació. Hem d'assenyalar també la mateixa composició de l'equip investigador, amb col·laboració igualitària de professorat de diferents universitats i departaments, així com d'educadores i educadors d'àmbits diversos i de participants.

1.- ESTAT DE LA QÜESTIÓ

1.1.- SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ I EXPLOSIÓ DE LA PARTICIPACIÓ.

Actualment estem assistint a un procés accelerat de generació d'un nou tipus de societat.

En els últims anys s'han desenvolupat importants estudis prospectius (Castells, 1994) que mostren les característiques de l'actual societat de la informació i que es fonamenten a partir de la consideració de les dimensions actuals de la revolució tecnològica. Els trets bàsics es poden resumir en els punts següents:

- a) Desplaçament de l'interès de la funció de producció d'objectes materials a la comercial i al disseny. Mentre que tradicionalment la major part de la plantilla treballadora s'ocupava en el sector de producció, actualment s'està desplaçant al sector de vendes i, en els països de major creixement, al disseny (informació afegida al producte).
- b) Els canvis afecten més els processos que els productes. No es tracta tant de produir coses noves com de produir-les de manera diferent.
- c) La informació esdevé l'element essencial per al desenvolupament econòmic, igual que la màquina de vapor i l'electricitat ho foren en la primera i segona revolució industrial.

El tractament de la informació i la ràpida evolució de les tecnologies de la informació (microelectrònica, informàtica, robòtica, ofimàtica, etc.), que fan possible que aquest tractament es produeixi d'una manera ràpida i efectiva, han afavorit que es desenvolupés un nou sector: sector quaternari o informacionic. Aquest nou sector té la característica d'afectar i transformar la dinàmica i el curs dels altres sectors econòmics (primari, secundari i terciari).

En la configuració d'aquest nou model de societat els recursos intel·lectuals i l'educació tenen especial rellevància. La informació i els coneixements envaeixen totes les esferes de la vida i l'educació es veu com el procés que ha de potenciar el desenvolupament de les capacitats per a processar la informació.

El processament de símbols i dels sabers, que es conformen com a eines fonamentals dels nous processos de producció, s'estan convertint en els factors determinants de l'economia i la societat. En aquest sentit les credencials educatives són un instrument de selecció cada cop més important. La titulació acadèmica és un primer filtre, fins i tot en aquelles ocupacions que tradicionalment no han requerit nivells d'instrucció específics.

L'educació s'entén com el procés que ha d'augmentar les possibilitats de seleccionar i processar informació en els diferents àmbits socials: mercat de treball, vida social, activitats culturals. Aquesta és una de les causes de l'explosió de la participació en activitats culturals i educatives (cursos ocupacionals, tallers culturals, formació bàsica, idiomes, etc.) que s'estan posant en evidència en les nostres investigacions.

1.1.1.- Societat dual i distància entre participants i no participants

La importància de la informació ha portat a interpretar que el coneixement i els recursos intel·lectuals es converteixen en base de l'economia i la societat. Alguns autors afirmen que així es produeix una més gran igualtat d'oportunitats ja que tothom té capacitat per pensar i no tots tenen accés als mitjans de producció. Aquest argument però, no té en compte diferents aspectes:

-En primer lloc, es mantenen les relacions d'intercanvi desigual basades en el poder i el diner. El sistema econòmic continua controlant el capital que permet produir béns i serveis i contractar en un mercat de treball en el qual, per altra banda, hi ha un alt índex d'atur. El sistema administratiu es relaciona amb l'esfera de l'opinió pública i pren decisions polítiques que controlen els rendiments organitzatius (Habermas, 1987).

-En segon lloc, per poder participar en els àmbits cultural, social i econòmic de la societat de la informació no és suficient tenir capacitat per raonar, sinó que cal dominar unes habilitats determinades, pròpies de la cultura acadèmica.

-Per últim, no podem oblidar que la cultura acadèmica ha estat generada pels grups dominants, que controlen el sistema econòmic i administratiu, i que hi tenen un accés més fàcil. Les tecnologies de la informació permeten reduir constantment la força de treball tot mantenint i augmentant la productivitat econòmica que, juntament amb la internacionalització de la producció i els desplaçaments del mercat de treball, fan que el model keynesià de plena ocupació a través del creixement hagi entrat en crisi (Offe, 1992). Els sectors desplaçats de l'activitat econòmica coincideixen amb els de menys instrucció acadèmica.

Aquest fet està provocant la concentració dels llocs de treball en una minoria de treballadors que es correlaciona de forma directa amb el nivell d'estudis i exclouent la major part de la humanitat, deixant-la al marge de la societat de la informació. Aquest procés està generant dos fenòmens: a) una escissió entre grups socials privilegiats i grups socials exclosos; b) una escissió entre estats poderosos que controlen els capitals i les tecnologies i estats que no disposen d'aquests recursos.

Estem assistint a un fenomen d'escissió social caracteritzat per un procés de polarització que s'ha denominat societat dual o societat dels dos terços, en la que un sector privilegiat de la societat té una relació favorable amb el mercat laboral (feines fixes i ben remunerades), un altre té una relació eventual amb el mercat laboral i l'últim està format per aquelles persones que no accediran mai a una feina (Gorz, 1983). En aquest procés de fragmentació social s'està donant, a més, una polarització cada vegada més significativa: les persones que treballen, cada cop treballen més i les que no treballen, cada cop tenen menys oportunitat de trobar feina. D'altra banda, la Unió Europea parla de la creació de nous jaciments d'ocupació relacionats amb un nou sector en creixement, el sector de serveis personals, però que no és més que una nova classe servil al servei dels grups benestants (Gorz, 1995).

L'EA com a part de la societat, pot contribuir a disminuir o augmentar la dualització de la societat de la informació:

- Contribueix a la dualització quan l'augment de la participació en EA es concentra en els grups culturalment privilegiats.

- Contribueix a reduir les desigualtats socials generades o aguditzades pel procés de dualització quan estén l'educació a tots els grups, recollint la seva diversitat i les seves necessitats específiques. En funció de les diferents posicions pràctiques o teòriques es fomenta un dels dos processos.

Socialment s'ha estès la idea que només les persones amb nivells alts d'instrucció tenen interès per participar en processos de formació permanent. Això ha comportat un increment de l'oferta cultural a aquests sectors en detriment de l'oferta a altres grups socials, augmentant així, encara més, les distàncies entre participants i no participants.

D'altra banda, una part important de les investigacions i estudis realitzats sobre aquest tema reforça la ja tradicional idea que el nivell de participació està directament relacionat amb el nivell d'instrucció. Aquestes investigacions legitimen polítiques culturals exclusives i, per tant, aporten arguments per justificar la falta d'inversió en oferta als sectors socials amb menys instrucció acadèmica. Per últim, alimenten els prejudicis socials entorn a aquests sectors malmetent alhora la seva pròpia autoestima i obstaculitzant, així, processos de crítica social i de creació cultural.

1.1.2.- Cercle tancat de les desigualtats culturals i distància entre participants / no participants com a factor clau de l'exclusió social.

Tal com s'ha dit, la societat de la informació prioritza un determinat tipus de coneixement i de pràctiques culturals pròpies dels grups privilegiats. Aquests grups imposen els coneixements que defineixen la cultura socialment vàlida en funció de les seves pràctiques socioculturals i, a l'hora d'assolir aquests coneixements, els sectors privilegiats tenen més possibilitats d'adquirir-los ja que parteixen de la cultura pròpia del seu entorn. Així el sector social, el gènere, l'edat o l'ètnia es converteixen, en diferent mesura, en factors de discriminació social.

L'emmirallament de l'estatus provoca que amplis sectors de la població optin per determinades pràctiques socioculturals seguint un procés d'imitació de les dels grups privilegiats. Aquesta dinàmica és contraproduent en un doble sentit: d'una banda, implica una desqualificació de la pròpia cultura a canvi del simulacre d'unes pràctiques que s'estructuren bàsicament en funció del seu poder de distinció i, d'altra, comporta un cercle tancat de desigualtat cultural. Com més allunyades estan les pràctiques socioculturals d'un determinat grup social de les pràctiques de la cultura dominant més difícil és que les puguin adquirir. Però, atès que el domini d'aquests coneixements és necessari per accedir al mercat laboral i per participar en determinats contextos socials i culturals, es converteix en criteri de selecció social, econòmica i cultural. Aquesta és una de les raons

per la qual els grups socials subprivilegiats van quedant exclosos de la societat de la informació o en participen dels aspectes menys significatius.

Segons assenyalen les teories de la reproducció, els sectors socials privilegiats disposen del poder simbòlic (Bourdieu, 1979) per establir els criteris de determinació de quins productes culturals són vàlids i marquen la distinció entre els diferents grups socials. Aquests productes culturals són privilegiats i esdevenen hegemònics a través de la violència simbòlica que exerceix en part l'educació (Baudelot i Establet, 1989) i els mitjans de comunicació. Malgrat això, no podem obviar el fet que determinats grups socials generen processos de resistència a la cultura dominant (Apple, 1982) i creen els seu propis productes culturals (Willis, 1990).

Aquest doble fenomen de distinció i de seguiment unit a la visió de la cultura com una mercaderia ha provocat el desenvolupament de pràctiques educatives més basades en el mercat i en el consum que en la participació i la creació cultural.

L'EA, en moltes ocasions, tendeix a seguir els mecanismes de distinció i a considerar que determinades persones adultes "no tenen cultura", identificant aquest terme amb la cultura de la classe dominant. L'EA enfocada des d'aquesta perspectiva provoca la disminució de la participació ja que no parteix de les pràctiques culturals de la majoria, i contribueix a consolidar el cercle tancat de la desigualtat cultural.

Quan l'EA substitueix l'oferta d'exclusió cultural per una altra basada en la diversitat i la participació culturals de la comunitat, es produeix un augment sensible de la participació.

En aquest sentit, l'EA basada en una concepció homogeneïtzadora de l'educació estimula l'autoconcepte negatiu que els grups exclosos socialment han creat de si mateixos a través de les diferents imatges i interaccions socials. Aquestes imatges, impregnades de prejudicis i estereotips, dominen tots els àmbits de la vida social i obstaculitzen el procés de reflexió crítica i de creació cultural d'aquests grups, alhora que dificulten l'exercici de la participació. Així, el cercle tancat de desigualtats culturals no té possibilitats d'obrir-se, ja que els propis subjectes interioritzen aquest esquema de submissió cultural.

Si l'oferta cultural i educativa s'organitza a partir de les característiques dels grups socials als que s'adreça i aquests poden participar de la configuració de l'oferta, la participació dels grups tradicionalment no participants augmenta quantitativament i qualitativa.

1.1.3.- Interpretacions exclusores: pressupòsits de dèficit i etnocentristes.

Les investigacions que s'han realitzat tradicionalment en educació i participació cultural de persones adultes amb nivells acadèmics inicials o sense experiència escolar semblen corroborar la hipòtesi que *les persones sense formació no tenen suficient motivació o interès per la participació cultural*. Tot i que actualment aquestes investigacions es consideren inexactes i incompletes perquè parteixen de supòsits erronis, han ajudat a

fonamentar una part dels prejudicis socials i han condicionat determinades pràctiques i polítiques d'exclusió cultural.

Actualment la major part de la producció científica en educació, basada fonamentalment en el paradigma positivista, continua basant la seva fonamentació teòrica en la consideració dels dèficits. És a dir, se centren més en les mancances que puguin tenir en relació a la cultura dominant que no pas en les seves capacitats i pràctiques culturals (Teories del Dèficit). Identifiquen el nivell educatiu i socioeconòmic amb el grau d'interès cultural i el nivell de participació. D'aquesta forma, s'obvia l'arbitrarietat cultural de l'oferta i les interaccions en les que es produeixen les seves pràctiques culturals.

En termes de Habermas (1987) la major part de pràctiques culturals té en compte només el món objectiu que coincideix amb els paràmetres de la cultura acadèmica i hegemònica. Aquest món objectiu quan s'interrelaciona amb el món subjectiu i social distorsiona el procés de comunicació i de creació cultural, invalidant els seus productes a favor de la mistificació i de la imposició cultural.

Els estudis basats en els dèficits han produït teories i anàlisis estadístiques que, en corroborar la manca d'interès per la participació cultural de determinats grups socials, han contribuït a la justificació de polítiques i pràctiques culturals excloents. Es culpabilitza a aquests sectors de la seva manca de participació i es defensa un tipus d'oferta dirigida als que ja participen i que coincideixen amb els grups socials dominants. D'aquesta manera la distància entre els participants i no participants cada cop és més insalvable.

Metodològicament aquests estudis exclouen els no participants de la possibilitat de comentar per ells mateixos la seva no participació.

En aquest sentit, difícilment s'aborden explicacions diferents que puguin contribuir a canviar aquesta realitat. A més, aquest tipus d'investigació afavoreix el procés de reproducció social ja que no integra elements de reflexió crítica entorn a la realitat objecte d'estudi i no confien en la persona com a subjecte de canvi.

1.1.4.- Interpretacions transformadores: com aconseguir la participació dels tradicionalment no participants

En les últimes dècades s'han desenvolupat línies d'investigació que han mostrat com els estudis sobre la intel·ligència i la personalitat adulta es fonamentaven en supòsits inexactes. La diferenciació entre *intel·ligència fluïda* i *crystal·litzada* que estableix Catell (1971) obre noves perspectives en l'estudi de l'aprenentatge de la persona adulta. Mentre la intel·ligència fluïda està vinculada a la base fisiològica i, per tant, tendeix a decreixer amb l'edat, la intel·ligència crystal·litzada està vinculada a l'experiència en el propi entorn sociocultural i, per aquesta raó, pot créixer de forma contínua al llarg de tota la vida.

En la dècada dels vuitanta l'anterior línia d'investigació va evolucionar cap a la idea d'*intel·ligència pràctica*, que es diferencia de la *crystal·litzada* perquè considera la

intel·ligència com un ampli ventall d'intel·ligències diverses segons els contextos socials en què es desenvolupa (Scribner, 1988). D'altra banda, la perspectiva sociocultural o sociohistòrica (Vygotski, 1977; Leontiev, 1981; Luria, 1980) fonamenta la idea que el pensament humà té un origen social. En aquest sentit, les activitats culturals desenvolupades pels individus determinen les seves formes de pensar, comunicar-se i participar. Raó per la qual les diverses formes de pensament associades a diferents grups socials no estan condicionades per la seva superioritat o inferioritat sinó per les seves característiques socioculturals.

Aquestes línies d'investigació han possibilitat l'aparició de teories i pràctiques culturals basades en les competències i en les possibilitats de les persones i no en les seves mancances i han confirmat diferents experiències educatives. El reconeixement de les capacitats i de l'experiència, i l'oferta de pràctiques en les que les persones poden sentir-se identificades culturalment, han afavorit, a més d'una major participació, processos d'interacció cultural, de diàleg i d'aprenentatge importants.

Des d'aquesta perspectiva la investigació no es redueix a explicar o a comprendre la realitat del món objectiu, constituint grans cossos de coneixements teòrics que defensin la veritat sobre l'activitat social i cultural que altres persones protagonitzen. La seva orientació implica integrar als propis participants o protagonistes de l'acció en el coneixement de les seves pràctiques amb una intenció transformadora de la realitat.

Amb l'objectiu de superar les Teories del Dèficit, l'enfoc comunicatiu recull la base de les aportacions de les investigacions sobre l'aprenentatge adult (Shaie 1983; Cattell 1971; Scribner 1988; Sternberg 1990) i es basa en l'estudi de les competències per desenvolupar noves investigacions i pràctiques socioculturals.

Des d'aquesta perspectiva la participació no depèn tant del nivell acadèmic de la població adulta o de la pertinença a uns determinats estrats socioeconòmics com del tipus d'oferta, les expectatives de participació o la consideració dels destinataris de l'oferta.

L'enfocament comunicatiu rebutja la idea que existeixin uns coneixements, produccions culturals o discursos superiors a altres. Afirmar la necessitat de potenciar relacions comunicatives i de diàleg que estimulin teories i pràctiques crítiques que tractin de superar les desigualtats creades pel model dual de societat de la informació.

L'objectiu és desenvolupar una oferta cultural que animi a la participació dels tradicionalment no participants, integrant la seva veu, inquietuds i trets culturals. En aquest sentit, l'acció cultural ha de contemplar la interacció entre els tres móns: objectiu, social i subjectiu i ha de permetre que es doni un procés d'interrelació cultural a partir del món de la vida. La qual cosa implica considerar la història, els interessos i les necessitats dels diferents grups socials.

El nostre estudi sobre participació es basa en aquesta anàlisi i, a partir de l'aplicació d'un enfocament transformador i comunicatiu d'investigació, pretén:

- analitzar les raons principals per les quals les persones tradicionalment no participants, no participen,
- superar les diferents lectures exclusores que se n'han fet, i
- aportar elements de reflexió crítica que puguin contribuir a canviar determinades característiques tant de l'organització com del disseny de l'oferta.

1.2.- FONAMENTACIÓ TEÒRICA DE L'ESTUDI DE LA PARTICIPACIÓ I LA NO PARTICIPACIÓ

La fonamentació teòrica per al present estudi s'ha basat en diferents autors, obres, teories i conceptes que contribueixen a analitzar diferents aspectes de participació i no participació de les persones adultes. En alguns casos les anàlisis dels autors i teories es complementen, en d'altres els supòsits són antagònics però la tria s'ha fet en funció dels aspectes que són rellevants per a la investigació. Més que una teoria o autor s'han triat aquells conceptes que es podien aplicar a l'estudi. Es a dir, la selecció ha estat multidisciplinària i des d'una perspectiva funcional.

S'han agrupat teories, conceptes i autors en quatre grans blocs temàtics:

- L'anàlisi de la societat actual
- Llenguatge, cultura i educació
- Estudis Transculturals
- Bases teòriques de la metodologia.

S'ha inclòs en cada bloc la teoria i l'autor en funció de la rellevància que té per a la present investigació la contribució específica per a aquest àmbit i l'aplicació que se'n pot fer per l'estudi de la participació. En algun cas el mateix autor és inclòs en diferents blocs temàtics en funció de les diferents contribucions que fa a l'estudi.

1.2.1.- Anàlisi de la societat actual

En aquest primer bloc s'han seleccionat aquelles teories que ens permeten una anàlisi de la societat actual des d'una perspectiva dels canvis culturals i educatius que estan operant i com afecten a la participació i/o no participació de les persones adultes.

Així la teoria de la *Societat de la Informació* de CASTELLS analitza les transformacions que es produeixen en el pas de la societat industrial a la societat de la informació (vg. apartat 1.1).

El model keynesià de la "plena ocupació" ja no és possible tal i com ho analitza OFFE a *Crisis of Work Society*. Tanmateix la concentració de formació en un sector de treballadors privilegiats, excloent-ne la resta de persones, respon erròniament a aquest model.

L'actual societat de la informació està generant un procés de *dualització social* que és analitzat per GORZ. Aquesta dualització està suposant la concentració del treball en mans de poques persones mentre sectors cada cop més amplis de la població són exclosos del mercat laboral. Per a moltes persones la societat del lleure està esdevenint la societat de l'atur. En aquest model de societat de la informació l'educació esdevé clau i opera com un element d'exclusió. En termes de participació, els no participants són cada vegada més aquelles persones excloses fora dels límits de la societat de la informació. L'educació de persones adultes i la recerca en aquest àmbit no es pot centrar en els participants atès que això suposa contribuir a la dualització, amb les seves conseqüències d'aprofundiment de les desigualtats.

Finalment, el concepte d'Estructuració de GIDDENS (1990) permet analitzar no només el paper de l'estructura (econòmica, educativa, familiar,...) sinó la possibilitat dels agents socials de transformar amb les seves pràctiques aquestes estructures. Aquest autor analitza la capacitat transformadora dels actors socials. Participació i transformació són dues cares de la mateixa moneda. La participació de les persones tradicionalment no-participants genera transformacions en les seves vides (*Polítiques de vida*). Però només la transformació de concepcions i estructures dominants pot aconseguir la participació d'aquestes persones.

1.2.2.- Llenguatge, cultura i educació

Recollim aquelles teories i autors que parteixen d'un enfocament centrat en els actors socials, en les capacitats, competències i actuacions dels participants i no participants. Determinades concepcions de la cultura i el coneixement desqualifiquen la majoria de la població mentre que les perspectives més transformadores basades en paradigmes comunicatius i dialògics permeten un discurs sobre la cultura, l'educació i la participació més igualitari .

CHOMSKY (1965) en la seva gramàtica generativa defineix els conceptes de *competència i actuació* . Aquesta conceptualització tindrà importants conseqüències de cara a superar les teories basades en les mancances i dèficits de les persones en relació a la cultura dominant.

Chomsky entén la *competència* com el sistema de regles lingüístiques que tenim universalment tots els éssers humans i que ens permet generar llenguatge. És la capacitat de llenguatge que tenim independentment de la llengua que parlem o de la cultura de la qual procedim.

Entén l'*actuació* com l'aplicació, segons contextos socioculturals i opcions personals, d'aquesta competència. Totes les persones tenim unes normes "gramaticals" interioritzades que ens permeten generar llenguatge (actuacions) de manera creativa.

S'ha estès l'error de considerar el llenguatge "dominant" com el gramaticalment o normativa "correcte" i les actuacions més allunyades d'aquest llenguatge com a desviacions o incorreccions.

Així aquest llenguatge dominant crea distorsions en la comunicació i la informació i reforça l'exclusió social. Tal com Chomsky planteja a *Language and politics*, no es tracta tant d'accedir a aquest llenguatge dominant per part de les persones socialment excloses, sinó de la transformació del propi llenguatge.

En aquesta línia d'investigació fonamentada en les actuacions més que no pas en l'anàlisi "gramatical", el concepte d'*Actes de Parla* de SEARLE i AUSTIN aporta una orientació teòrica cap a les actuacions i una anàlisi metodològica del discurs que va de l'anàlisi de les frases a l'anàlisi de les accions lingüístiques.

Així, tal i com Austin planteja en el títol del llibre *How to do things with words* (1962) quan parlem fem coses a més a més de generar llenguatge en si mateix (dir alguna cosa és fer alguna cosa). L'ús del llenguatge, amb quines finalitats, què fem, què aconseguim quan parlem a més d'emetre enunciats, tot plegat fonamenta una teoria de l'ús del significat, que Austin sintetitza en els Actes de parla. Estableix tres tipus d'Actes de Parla: actes locucionaris: l'acte de dir alguna cosa, actes il.locucionaris: acte que portem a terme *en* dir alguna cosa (prometre, advertir, insultar, felicitar) i actes perlocucionaris: actes que portem a terme *perquè* diem alguna cosa (intimidar, ofendre, intrigar, entristir, astorar).

Així mateix estableix pels Actes de Parla efectes il.locucionaris i perlocucionaris: els efectes il.locucionaris generen una comunicació entre iguals, i els efectes perlocucionaris provoquen una distorsió en la comunicació perquè hi ha uns interessos no compartits.

A partir dels conceptes chomskians i les aportacions dels Actes de Parla de Searle i Austin, Habermas formula la Teoria de l'Acció Comunicativa que es basa en el supòsit universal previ que totes les persones tenim competència comunicativa.

BERNSTEIN, en un primer moment, en establir la diferència entre codis lingüístics restringits i codis elaborats es situa en la teoria del dèficit, en un intent d'explicar el fracàs escolar en termes de llenguatge. Segons la procedència sociocultural, els individus dominen un codi o altre; els codis restringits són les actuacions dels sectors socioculturals més baixos, mentre que l'ús de codis elaborats pertany a les capes socials privilegiades. El llenguatge de l'escola s'adscriu al codi elaborat que és el llenguatge dominant o "gramaticalment correcte", i actua com a element d'exclusió per a tots aquells nens i nenes que no el dominen.

Tanmateix ha modificat aquesta primera conceptualització substituint els termes "restringit" i "elaborat" per diferents *codis sociosemàntics* introduint la consideració que no hi ha actuacions lingüístiques superiors o inferiors sinó diferents.

Les regles distributives i de recontextualització del discurs pedagògic, és a dir, com es distribueix el poder i com s'organitzen les estructures educatives i quin llenguatge s'hi utilitza, expliquen com la participació educativa descontextualitzada margina els sectors socials que no dominen la cultura acadèmica.

El predomini de determinats codis sociosemàntics en l'educació de persones adultes crea exclusió. L'educació de persones adultes vehiculada a través dels codis sociosemàntics propis de les classes populars connecta amb aquestes i té la mateixa qualitat en termes de processos d'aprenentatge.

La participació de les persones tradicionalment no participants no es pot originar a través de l'accés a contextos aliens a aquestes persones sinó des dels seus contextos quotidians (tal com també es defensa des d'una perspectiva psicològica i des dels estudis transculturals).

WILLIS (1977), en la mateixa línia d'anàlisi del context on es produeix el discurs pedagògic, planteja a *Learning to Labour* com determinats grups socials generen

resistències a tot allò que es relaciona amb la cultura acadèmica. Aquest rebuig per part dels grups socioculturals més desfavorits no ve donat per una manca de motivació envers la cultura, sinó perquè les institucions educatives es fonamenten justament en la cultura que els discrimina.

En l'educació de persones adultes es produeixen resistències a participar a causa d'idees prèvies sobre què és una escola i què implica accedir, en l'edat adulta, a processos formatius (tipificacions negatives sobre la cultura escolar).

Aquesta cultura amb els seus nivells i diferències és definida i imposada pels grups socioculturals més afavorits. BOURDIEU en la seva obra *La distinction* explicita com la reproducció del domini de determinats sectors socials es realitza a través de la cultura amb l'establiment de definicions de diferències com cultura distingida/comú o nivells superiors/inferiors. Els patrons per a aquestes classificacions es basen en la cultura dominant.

Un instrument de mesura elaborat en una cultura dominant per a sectors socials i països dominants, aplicat a d'altres sectors socials i països dona resultats previstos d'avançada: nivells superiors de coneixement i participació en sectors i països que pertanyen a l'esfera de la cultura dominant i nivells inferiors per als sectors i països "inferiors" que es veuen obligats a seguir els models culturals imposats.

És per això que fora de les classificacions exclusives de nivells superiors/inferiors de coneixement cal un apropament a les diferents cultures sense pretensions jerarquitzadores.

La forma com es legitima i s'avalua el coneixement incrementa les desigualtats culturals. La conceptualització de l'*Efecte Mateu* formulada per MERTON (1973) a *Sociology of science* n'explica els mecanismes que operen per a tal fi. Aquest efecte estableix en que el reconeixement social del coneixement dona més a qui té més i menys a qui menys té. Així, tradicionalment participen aquelles persones que ja han participat prèviament i l'oferta cultural va dirigida a aquest sector, mentre que les persones que no han participat en continuen excloses.

El desenvolupament del coneixement i el seu reconeixement social ve determinat pel sistema de recompenses. Els sistemes d'avaluació són sistemes de recompenses culturals.

Els criteris d'avaluació fonamentats en paràmetres de la cultura dominant i entesos com un sistema de recompensa cultural, generen sistemes d'avaluació del coneixement donant més a qui ja té més i menys a aquells que menys tenen, incrementant així les desigualtats culturals.

Si el patró per mesurar el nivell cultural de totes les persones es basa en la cultura dels sectors socials dominants s'està empenyent als marges totes aquelles persones la cultura de les quals és fora d'aquesta concepció. Només la transformació d'aquesta avaluació dominant pot potenciar la disminució de les desigualtats culturals.

GIROUX (1992) analitza la identitat i la pròpia cultura com els elements que defineixen els límits que tenen totes les persones, inclosos educadors i investigadors. Així si la mesura és la cultura d'educadors i d'investigadors, aquests generen i propicien processos d'exclusió cultural d'amplis sectors de la població.

FREIRE planteja, en tota la seva obra, alternatives a aquests mecanismes d'imposició, reproducció i exclusió de la cultura dominant. L'extensió de l'educació, de la recerca i de la cultura dominant opera com una forma d'exclusió de la cultura popular. El concepte de comunicació no es pot entendre com l'extensió de la cultura i els coneixements dels grups socials dominants sinó com un diàleg amb d'altres perspectives i cultures que enriqueix a uns i altres sense que es perdi la pròpia identitat o s'estableixin jerarquies.

La falsa concepció de la neutralitat en l'educació, els educadors o els investigadors, condueix a processos de colonització sovint implícits i que provoquen la divisió entre les persones, la submissió de les cultures i la destrucció de les identitats.

La concepció dialògica de Freire (1970) entén que tant en els processos educatius com en els culturals més generals no hi ha persones objectes i persones subjectes. Els investigadors no són subjectes del coneixement i els investigats els objectes. Ambdós són subjectes en el procés, i el coneixement es genera a través del diàleg que s'estableix entre totes les persones implicades.

És des d'aquesta concepció que la participació s'ha d'entendre no com a extensió cultural sinó com a comunicació cultural. Tant els participants com els no participants han d'esdevenir subjectes de la investigació, no són mers objectes d'estudi, tenen coses a dir sobre els seus propis processos, no es poden extreure conclusions sense escoltar-los. L'estudi de la participació ha de tenir una dimensió participativa. L'aplicació de metodologies d'investigació com la del present estudi afavoreix aquesta dimensió.

Aquesta mateixa concepció comunicativa es troba en la *Teoría de la Acción Comunicativa* de HABERMAS (1987). La seva concepció de racionalitat fa referència a la utilització del coneixement per part dels subjectes, no a l'adquisició del coneixement. S'estableixen dos tipus de racionalitat: la instrumental i la comunicativa. Des de la *racionalitat instrumental* es considera que els subjectes fan un ús instrumental del coneixement per a obtenir determinats objectius. Des de la *racionalitat comunicativa* s'entén el coneixement com una forma d'entesa comunicativa. Aquesta entesa, aconseguida entre tots els membres de la comunitat a través del diàleg entre iguals, afavoreix la participació cultural d'aquelles persones que tradicionalment no participen.

En la interacció social, quan la racionalitat instrumental s'imposa per sobre de la racionalitat comunicativa, les relacions que s'estableixen són de poder.

1.2.3.- Estudis Transculturals

Sovint es justifica la no participació basant-se en la consideració que les persones no participants no tenen desenvolupades les mateixes capacitats cognitives que les participants. No es tenen en consideració els estudis que demostren que els canvis en

l'estructura de les anomenades funcions cognitives superiors estan estretament lligats als processos sociohistòrics viscuts per les diferents col·lectivitats, i que les destreses i motivacions es desenvolupen en funció dels propis contextos.

VIGOTSKI (1977), a *Pensament i Llenguatge* explica com al llarg del procés històric es produeixen canvis en l'estructura de l'activitat psíquica no només pel que fa al contingut sinó en les formes bàsiques dels processos cognitius. Considera que tant les estructures socials com les mentals tenen orígens històrics concrets i són el producte de certs nivells de desenvolupament instrumental. L'essència de la conducta humana resideix en la seva naturalesa mediada per instruments i signes, entenent els instruments com els intermediaris entre la realitat i l'acció.

Vigotski va fonamentar la seva tesi en els condicionaments socials dels processos psíquics. Un moment clau en l'evolució de la psique fou quan el llenguatge esdevingué instrument psicològic per a la regulació d'activitats pràctiques. Amb aquest canvi van aparèixer noves varietats de memòria i noves formes de pensament.

La relació observada entre canvis històrics i processos cognitius ens porta a l'anàlisi de la pràctica humana. Així, com diu LURIA, cal obtenir les causes de les principals formes pràctiques subjectives i no de les particularitats psicològiques internes. A *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos* s'analitzen les diferències existents en els processos bàsics de pensament. Aquesta investigació consisteix en experiments entorn de les habilitats cognitives bàsiques: percepció, abstracció i generalització, deducció i conclusió, raonament i solució de tasques, imaginació i autoanàlisi, i autoconsciència.

Luria coincideix amb Lévi-Strauss (1967) en la visió de les particularitats cognitives dels éssers humans. Per a ambdós les operacions lògiques fonamentals no varien en les diverses cultures, són les mateixes en les diverses etapes de desenvolupament històric. El comportament cognitiu de les persones, tant de la societat primitiva com de la contemporània, és el mateix: recerca de vies per al coneixement objectiu, hipòtesis actives, ordenació de les seves impressions i experiències, i certs sistemes lògics. La gran diferència és la forma de classificar les impressions.

Un dels treballs clau sobre els processos de pensament fou el realitzat sobre la cultura Vai de Libèria per SYLVIA SCRIBNER i MICHAEL COLE (1974) i recollit a *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. Van arribar a la conclusió que el medi en el qual es produeix l'escolarització i la seva funció és determinant en l'adquisició d'habilitats cognitives. Amb això es posa en qüestió que l'escolarització per si sola porti a formes superiors de pensament. La seva contribució consisteix, doncs, a determinar la influència del medi i arriba a la conclusió que el principal condicionant del desenvolupament dels processos cognitius és la funció de l'aprenentatge.

En altres estudis respecte de les conseqüències cognitives de l'educació formal i informal, Scribner i Cole es basaven en el principi que les diferències en l'organització social de l'educació provocaven diferències en l'organització social dels aprenentatges i en les habilitats intel·lectuals dels subjectes: *"L'escola constitueix un conjunt especialitzat d'experiències educatives, discontinúes d'aquelles que ofereix la vida diària i que*

requereix i fomenta modes d'aprenentatge i de pensament que, sovint, s'oposen a les fomentades per les activitats pràctiques de cada dia".

En aquesta dicotomia que descriuen Scribner i Cole és on resideix l'origen d'una part de la no participació. En apartar les persones dels seu contextos per a l'accés a la participació, es produeix una desconexió amb les seves capacitats i motivacions. El distanciament és més gran quan les persones tenen nivells educatius més baixos perquè aquestes persones pertanyen a contextos i cultures molt diferents (que no inferiors) a la generada per la cultura acadèmica.

1.2.4.- Bases teòriques de la metodologia

Les aplicacions metodològiques desenvolupades en aquest estudi es fonamenten en una concepció que parteix de les actuacions contextualitzades dels diferents actors socials i de les interaccions que es produeixen, enteses com a generadores de coneixement.

De la sociologia fenomenològica de SCHÜTZ és interessant l'aplicació conceptual que en fa del "sentit comú". El sentit subjectiu depèn de l'experiència de la vida i de la consciència de les persones. Sovint es fan inferències a partir de les tipificacions del propi context cultural. És a dir, davant d'una determinada acció d'una persona es poden fer múltiples interpretacions, de manera que només es pot interpretar la realitat preguntant als subjectes quines són les seves pròpies interpretacions.

Quan es crea una imatge de cultura que exclou amplis sectors de la població, aquests sectors poden entendre que aquesta cultura no és per a ells i, en canvi, es pot interpretar equivocadament des de l'investigador que aquests sectors socials no estan interessats en la participació cultural.

L'investigador ha d'estar connectat amb les tipificacions de la vida quotidiana del sentit comú dels actors. S'han de conèixer les interpretacions de la cultura que en fan els actors perquè són les que condicionen l'acció, en aquest cas la participació o no participació.

Aquest sentit comú de la vida quotidiana, segons plantegen BERGER i LUCKMANN (1966) en la , *Construcció social de la realitat* és un coneixement rellevant que s'hauria d'utilitzar a l'hora de fer interpretacions. La creació de coneixement depèn d'aquest acte d'interpretació. Cal desenvolupar propostes com a hipòtesis i corroborar-les amb dades empíriques.

L'*interaccionisme simbòlic* de MEAD explica com les persones produeixen els seus propis significats i definicions de les situacions a partir de la interacció amb els altres. La interacció humana, segons aquest autor, es basa en senyals (interaccionisme simbòlic) i en el llenguatge. D'aquí la importància de l'anàlisi de l'ús i les accions mediatades pel llenguatge en la present investigació.

A *Mind, Self and Society* (1934), Mead desenvolupa uns conceptes que serveixen per explicar la construcció social de la persona. El "Self", que ve a ser "un mateix", està constituït pel "jo" que és la meua actuació davant dels altres, i pel "mi" que està format a

partir de la interacció social i que integra tant el comportament dels altres com el comportament del "jo" en relació a la imatge que els altres en tenen. La participació i la no participació depenen fonamentalment de la interacció amb els altres. Així, les interpretacions personals són influïdes pel context social.

Aquest "Jo" de Mead s'acosta molt al concepte de "face" de GOFFMAN (1959). Les persones, en funció de les regles del context (institucions) i de les expectatives respecte de nosaltres que li suposem a l'altre, actuen elaborant una representació que s'ajusti a les regles del context i a les expectatives dels "altres".

Aquesta representació és una protecció enfront d'aquestes regles però no reflecteix la subjectivitat de l'actor. Les persones que contesten enquestes són actors davant d'un públic (l'entrevistador) davant el qual cal servir la imatge, "salvar la cara" en termes d'aquest autor.

Cal generar propostes metodològiques que permetin als actors expressar la seva pròpia subjectivitat sense acudir a les accions dramàtiques (conceptualitzades més endavant) ni sentir-se amenaçats o desqualificats. Les propostes metodològiques basades en una acció comunicativa permetran superar alguns d'aquests límits de l'interaccionisme.

De HABERMAS es recull la tipificació del tipus d'acció que permet explicar tant les interaccions que es produeixen entre els actors socials com les distorsions en la comunicació i allò que les genera. Estableix quatre tipus d'accions:

- *Acció teleològica*: és un tipus d'acció orientada a escollir unes finalitats i els mitjans adequats per aconseguir-les. Una de les seves modalitats és l'acció estratègica
- *Acció normativa*: inclou aquelles accions que són regides a través de valors i regles comunes.
- *Acció dramàtica*: consisteix en aquelles accions amb les que pretenem afirmar el nostre jo a través d'autoescenificacions envers els altres.
- *Acció comunicativa*: les relacions que s'estableixen són intersubjectives i són orientades vers l'enteniment i el consens entre els participants.

Les accions teleològica, normativa i dramàtica no contemplen un diàleg orientat a l'entesa. Les persones participants més hàbils, o l'investigador investit de poder, imposen els seus punts de vista. Així les metodologies basades en aquestes accions provoquen distorsions en la comunicació.

En l'acció comunicativa, els judicis depenen de la intersubjectivitat. El diàleg s'orienta vers l'enteniment i el judici es construeix a partir d'aquest diàleg, no és un previ. No hi ha un desnivell qualitativament rellevant entre els actors i els investigadors. Les conceptualitzacions d'ambdós (conceptes dels científics socials / conceptes preteòrics dels membres del món social) són exposades a través del diàleg en termes d'igualtat. Ambdues esdevenen subjectes en el procés de construcció del coneixement.

Les metodologies qualitatives basades en aquesta acció comunicativa impliquen un diàleg intersubjectiu entre iguals. La comunicació entre investigadors i participants permet la connexió entre els conceptes teòrics i preteòrics.

Amb l'etnometodologia, GARFINKEL (1967) entén l'anàlisi de la conversa com una metodologia que ens permet esbrinar quines són les expectatives amagades, els coneixements implícits, les regles establertes des del sentit comú dels actors. Aquesta anàlisi inclou la pròpia interpretació dels actors respecte de les seves pròpies experiències quotidianes.

Per a aquest autor la recerca sobre les accions pràctiques s'ha de basar en les categories que parteixen del sentit comú (Schütz), allò que s'anomena tipificació.

Així, les persones interpreten les seves experiències quotidianes a través del sentit comú i actuen en conseqüència. Com diu l'autor "els actors no són idiotes culturals".

1.3.- QUADRES - RESUM

1.3.1.- ANÀLISI DE LA SOCIETAT ACTUAL

TEORIA / UTOR / BIBLIOGRAFIA	CONTRIBUCIÓ A L'ESTUDI DE LA PARTICIPACIÓ	APLICACIÓ A AQUEST ESTUDI
Societat de la Informació CASTELLS <i>Nuevas perspectivas críticas en educación.</i>	El pas de la societat industrial a la societat de la informació desplaça la importància dels recursos materials cap a recursos de processament de la informació.	L'actual explosió de la PEA és una conseqüència de la rellevància que s'està donant a totes les activitats que contribueixen a la selecció i processament de la informació.
Crisis de la Societat del Treball OFFE <i>Crisis of Work Society</i>	El model de la "plena ocupació" ja no és possible. La solució és la distribució de les hores de treball entre tots els treballadors i, per tant, la reducció de la jornada laboral.	La concentració de la formació en treballadors més qualificats exclou de l'EA a la resta de persones. La distribució de les hores de treball requereix que l'EA es centri en totes les persones, enlloc d'excloure la majoria de la població.
Dualització Social GORZ <i>Les chemins du paradise</i>	La societat dual està generant la concentració del treball en poques persones i l'exclusió del mercat laboral de la resta. Per a moltes persones i països, la societat del lleure s'està convertint en una societat de l'atur.	Els països i persones exclosos són aquells que tenen nivells d'escolarització més baixos. L'EA i la REA (Recerca en EA) s'ha de centrar en els participants i els no participats per tal d'evitar la dualització i a les seves conseqüències d'atur, racisme i desigualtats en general.

Estructuració Teoria de la Modernitat GIDDENS <i>Modernitat i Identitat del Jo.</i>	Les estructures generen pràctiques socials (dutes a terme per les agències socials) i aquestes pràctiques al mateix temps generen estructures. Capacitat transformadora dels actors. Polítiques de vida. Consciència discursiva/pràctica: allò que els actors saben sobre les condicions de les seves pròpies accions i pot o no ser verbalitzat.	La participació dels tradicionalment no-participants genera transformació en les seves vides (no en les estructures però sí en la vida quotidiana). Però és la transformació de concepcions i estructures dominants allò que pot aconseguir la participació d'aquestes persones. Tan sols algunes metodologies qualitatives s'acosten a la consciència pràctica. Les metodologies quantitatives i algunes qualitatives assoleixen només la consciència discursiva, que és tan sols la punta de l'iceberg del coneixement d'aquestes persones.
--	---	---

1.3.2.- LLENGUATGE, CULTURA I EDUCACIÓ.

TEORIA/AUTOR/BIBLIOGRAFIA	CONTRIBUCIÓ A L'ESTUDI DE LA PARTICIPACIÓ	APLICACIÓ A AQUEST ESTUDI
Lingüística Generativa CHOMSKY <i>Language and politics</i>	Diferència entre competència i actuació. Igual competència lingüística en totes les persones. Diferents actuacions segons contextos. El llenguatge dominant crea distorsions en la comunicació i la informació, reforçant l'exclusió social. La solució no passa per l'accés al llenguatge dominant de les persones socialment excloses sinó per la pròpia transformació d'aquest llenguatge dominant.	Els agents tenen potencialitat per a crear pràctiques culturals que no han existit mai fins ara. Les persones socialment i cultural excloses, tradicionalment no participants, no haurien de limitar les seves perspectives per l'accés als "nivells superiors" de coneixement, sinó crear noves pràctiques culturals capaces de superar la seva exclusió.
Actes de Parla AUSTIN, SEARLE <i>How to do things with words</i> <i>Speech acts</i>	Es desplaça l'estudi de la gramàtica cap a l'estudi de l'ús de la llengua en situacions comunicatives reals. Amb els actes de parla creem situacions comunicatives orientades a l'enteniment (efectes il.locucionaris), bé que alguns actes de parla poden crear distorsions en la comunicació segons els interessos dels parlants (efectes perlocucionaris).	L'anàlisi del discurs (en els relats de vida quotidiana i les tertúlies) no s'hauria de basar en un examen gramatical de com estan construïdes les frases i què interpretem els investigadors sinó en com els parlants construeixen i interpreten els seus propis significats. L'EA i la REA si volen potenciar la participació han de cercar metodologies que afavoreixin els actes il.locucionaris, evitant els efectes perlocucionaris que distorsionen la comunicació i la reflexivitat dels subjectes.
Discurs pedagògic BERNSTEIN <i>Poder, educación y conciencia.</i>	Els codis lingüístics elaborat/restringit no són llenguatges superiors /inferiors, sino diferents. L'opció dels recursos educatius a favor dels codis de la cultura dominant exclou els altres del contexte escolar i distorsiona la comunicació. Les regles distributives i de recontextualització del discurs pedagògic situen la participació educativa fora dels contextos, on les classes més baixes no poden aconseguir el desenvolupament cultural.	El predomini de determinats codis sociosemàntics en EA crea exclusió. L'EA vehiculada a través dels codis sociosemàntics dels sectors populars connecta amb aquests i té la mateixa qualitat en termes de processos d'aprenentatge. La participació de les persones tradicionalment no participants es pot originar situant l'educació en els seus propis contextos.

Resistència dels estudiants WILLIS <i>Learning to Labour.</i> <i>Common Culture</i>	Determinats grups socials generen resistències a tot allò que té a veure amb la cultura acadèmica. Tots els grups socials són capaços de crear pràctiques culturals pròpies.	Hi ha resistències a participar en Educació de Persones Adultes degut a conceptes previs de què és una escola i què implica (tipificacions negatives sobre la cultura escolar). L'EA per afavorir la participació s'ha de basar en la cultura de les persones que tradicionalment no participen i no en l'extensió de la cultura acadèmica.
La Distinció BOURDIEU <i>La Distinction</i>	Els grups socioculturals dominants defineixen diferències i nivells de cultura. Lea reproducció del seu domini es realitza a través de la cultura, amb la definició de diferències com cultura distingida/comú o els nivells superiors/inferiors Els patrons d'aquestes classificacions es basen en la cultura dominant.	Els instruments de mesura elaborats per la cultura dominant estableixen nivells "inferiors" per a aquelles persones i països que no pertanyen a aquesta cultura. Cal un apropament a les diferents cultures sense pretensions jerarquitzadores.
Efecte Mateu MERTON <i>Sociologia de la Ciència</i>	El reconeixement del coneixement dona més a qui té més i menys a qui té menys. El sistema de recompenses determina el desenvolupament del coneixement i el seu reconeixement.	L'avaluació del coneixement que es fa habitualment dona més a aquells que tenen més i menys als que tenen menys; d'aquesta manera s'incrementen les desigualtats culturals. Tan sols la transformació d'aquesta avaluació dominant podria potenciar una disminució de les desigualtats culturals. El sistema d'avaluació és un sistema de recompensa cultural. Si posa a les persones en una escala jeràrquica de nivells, aquesta classificació incrementa les desigualtats entre aquests nivells.
Pedagogia dels límits GIROUX <i>Border Crossings</i>	Les persones tenen límits creats per la pròpia cultura i identitat, inclosos els educadors i investigadors. Acostumem a situar els "altres" fora de les nostres fronteres, considerant-los des de la perspectiva estreta de la nostra pròpia cultura.	Si mesurem només des de la cultura dels educadors i investigadors propiciem processos d'exclusió cultural d'amplis sectors de la població.

Extensión cultural o comunicació FREIRE <i>Pedagogia del Oprimido</i> <i>Pedagogy of the City</i>	L'extensió de la cultura dominant, de l'educació i de la investigació és una forma d'exclusió de la cultura popular. La comunicació significa establir un diàleg amb d'altres perspectives i cultures que ens enriqueixi, sense perdre les respectives identitats i no situant-les jeràrquicament com a superiors o inferiors. No existeix la neutralitat en l'educació ni en els educadors i investigadors. Si intentem colonitzar altres cultures i països el nostre poder aconseguirà el recolzament d'alguns dels seus membres provocant la divisió entre les persones i destruint les seves identitats. Tant els actors com els investigadors són subjectes i el coneixement es genera a través del diàleg entre totes les persones implicades en les situacions.	La participació s'ha d'entendre no com extensió sino com comunicació cultural. Tant els participants com no participants han d'esdevinir subjectes de la investigació, no són objectes d'estudi, tenen coses a dir i no es poden extreure conclusions sense escoltar-los. L'estudi de la participació ha de tenir una dimensió participativa, tot emprant metodologies que afavoreixin aquesta perspectiva.
Acció comunicativa HABERMAS <i>Teoria de l'Acció Comunicativa</i>	Racionalitats comunicativa i instrumentals. La racionalitat fa referència a la utilització del coneixement per part dels subjectes, més que no pas a l'adquisició del coneixement. A la racionalitat instrumental els subjectes fan un ús instrumental del coneixement amb la finalitat de proposar fites i dur-les a terme en un món objectiu. A la racionalitat comunicativa, el coneixement és una forma comunicativa d'entesa.	La no-participació és una conseqüència d'un concepte de coneixement com a instrument per aconseguir les fites de la societat, que a la pràctica són les fites dels sectors dominants. Quan les comunitats defineixen el coneixement com a l'entesa entre els seus membres, aconsegueixen la participació cultural d'aquells que tradicionalment no participen.

1.3.3.- PSICOLOGIA I ESTUDIS TRANSCULTURALS

TEORIA/AUTOR/BIBLIOGRAFIA	CONTRIBUCIÓ A L'ESTUDI DE LA PARTICIPACIÓ	APLICACIÓ A AQUEST ESTUDI
Condicionaments socials dels processos cognitius VIGOTSKI <i>Pensament i llenguatge</i>	Els canvis sociohistòrics comporten canvis en les formes bàsiques dels processos cognitius. El llenguatge esdevé un instrument psicològic per a la regulació d'activitats pràctiques. Els canvis sociohistòrics produeixen noves varietats i formes de pensament.	Els canvis que operen en els contextos dels participants i no participants condicionen els seus processos psíquics però la participació de les persones també pot modificar els contextos socioculturals.
Capacitats cognitives LURIA <i>Desarrollo histórico de los procesos cognitivos</i>	Totes les persones i cultures tenen les mateixes capacitats cognitives bàsiques. Canvien segons les cultures i contextos les formes com s'apliquen i desenvolupen aquestes capacitats.	No es pot parlar de dèficit cognitiu. Totes les persones participants i no participants tenen les mateixes capacitats bàsiques a l'hora d'accedir a processos formatius. Els participants que han accedit a la cultura acadèmica apliquen les capacitats segons els patrons d'aquesta cultura.
Aprendizaje informal SCRIBNER <i>Head and Hand: An Action Approach to Thinking.</i>	L'aprenentatge informal proveeix de les mateixes capacitats que el formal. Aquestes capacitats adopten la forma de diferents habilitats en contextos diferents. En algunes circumstàncies, les operacions de la mà i les dels cap són funcionalment equivalents. Les diferències en l'organització social de l'educació provoca diferències en l'organització social dels aprenentatges i en les habilitats intel·lectuals dels subjectes. No podem mesurar les capacitats de les persones fora dels contextos "naturals de les seves activitats.	Gran part del problema de la no participació resideix en l'organització formal o no formal de l'aprenentatge. Si s'aparta a les persones dels seus contextos per a accedir a la participació es produeix una desconexió amb les seves capacitats i motivacions i a més se'ls culpabilitza de tenir mancances. El distanciament és més gran quan les persones pertanyen a contextos i cultures molt diferents als generats per la cultura acadèmica.

1.3.4. METODOLOGIA

TEORIA/AUTOR/BIBLIOGRAFIA	CONTRIBUCIÓ A L'ESTUDI DE PARTICIPACIÓ	APLICACIÓ A AQUEST ESTUDI
Sociologia fenomenològica SCHÜTZ <i>Estructures del món de la vida</i>	Si veus a una persona obrint una porta i interpretes que està entrant a casa, pot ser que t'estiguis equivocant si resulta que és el "manyà". És millor preguntar. Els tipus ideals d'investigadors haurien d'estar connectats a les tipificacions de la vida quotidiana del sentit comú dels actors. El sentit subjectiu depèn de la experiència de la vida i de la consciència. Els participants donen significat a les seves pròpies accions. Tan sols podem interpretar la realitat preguntant als participants quines són les seves pròpies interpretacions.	Les persones tenen tipificacions sobre aquells contextes socials que són espais possibles de participació cultural. Les tipificacions culturals preses del sentit comú contribueixen a la imatge de cultura que tenen les persones. Necessitem conèixer aquestes interpretacions de la cultura perquè són les condicions per a l'acció (participació). Si creem una imatge de cultura que exclou sectors de població, es quedaran en la imatge de que no és per ells i podem interpretar equivocadament que no estan motivats.
Construcció social de la realitat BERGER <i>The social construction of reality</i>	La creació del coneixement depèn de l'acte d'interpretació. Hem de desenvolupar propostes com a hipòtesis i corroborar-les amb dades empíriques. Les dades quantitatives i les qualitatives són útils si serveixen per clarificar els significats existents en la situació que s'estudia. El sentit comú de la vida quotidiana es un coneixement rellevant.	Hem de fer interpretacions, formular propostes com a hipòtesis i, després, buscar les dades empíriques adients per corroborar-ho. Aquestes dades poden ser quantitatives, qualitatives o d'ambdós tipus. S'ha d'utilitzar el coneixement comú dels actors en els contextes de les seves vides quotidianes.

Interaccionisme simbòlic MEAD <i>Mind, Self and Society</i>	Les persones humanes produeixen els seus propis significats i definicions de les situacions des de la interacció amb els altres. Hi ha tres fases d'interacció: gestos, senyals i llenguatge. Mead va desenvolupar diferències entre la interacció dels animals basada en gestos i la dels humans basada en senyals (interaccionisme simbòlic) i llenguatge. El "self" està format pel Jo (la meua reacció davant els altres) i el Mi (el comportament dels altres que el "self" assumeix).	La participació i la no-participació depén principalment de la interacció amb els altres. El context social actual és allò que influeixia les interpretacions personals. Les actituds culturals dels altres envers els que tradicionalment no participen els exclou de la participació quan els investigadors o professionals tenen el prejudici que aquestes persones tenen manca (dèficit) de motivació.
Acció dramàtica GOFFMAN <i>Asylum</i>	L'actor actua per al públic, d'acord amb les regles de la institució, però aquesta representació és una protecció de la institució, no el reflexe de la subjectivitat de l'actor. Les persones que contesten les entrevistes són actors davant d'un públic (l'entrevistador). Les persones necessiten cultures per poder desenvolupar els seus rols com a actors en àrees diferents de les seves vides quotidianes.	Les persones que estan responent en una entrevista són actors davant del públic (entrevistador) Les persones necessiten cultura per desenvolupar els seus rols com a actors en diferents àrees de la seva vida quotidiana.

Acció Comunicativa HABERMAS <i>Teoría de la Acción Comunicativa</i>	Tipus d'accions: Acció teleològica (estratègica, orientada a finalitats). Acció normativa (a través de valors i regles comunes). Acció dramàtica (autoescenificació cap al públic). Acció comunicativa (relacions intersubjectives per a l'enteniment i el consens). A les accions teleològica, normativa i dramàtica, hi ha una afirmació o judici objectiu. En l'acció comunicativa, els judicis depenen de la intersubjectivitat. No hi ha un desnivell qualitatiu rellevant entre els actors i els investigadors. Conceptes del científics socials/ conceptes preteòrics dels membres del món social.	Les metodologies d'investigació basades en accions estratègiques provoquen distorsions de la comunicació. Les metodologies qualitatives basades en l'acció comunicativa impliquen un diàleg intersubjectiu entre iguals. La comunicació entre investigadors i participants permet la connexió entre conceptes teòrics i preteòrics.
Etnometodologia GARFINKEL <i>Estudis en Etnometodologia</i>	Els actors interpreten les seves pròpies experiències quotidianes. La recerca sobre les accions pràctiques s'ha de basar en les categories que parteixen del sentit comú (tíficacions) perquè el contexte social està construït per actors. L'anàlisi de la conversa per trobar: expectatives anagades, coneixements implícits, regles establertes des del sentit comú.	Les persones interpreten les seves experiències quotidianes a través del sentit comú i actuen en conseqüència. Els actors saben quines són les raons que fan que participin o no. Les interpretacions dels investigadors no són superiors a les dels actors (participants/no participants). Els investigadors haurien de parlar i interactuar amb els participants. Els participants haurien d'analitzar les seves pròpies respostes.

2. METODOLOGIA

2.1.- HIPÒTESIS I INDICADORS

HIPÒTESIS

La societat de la informació genera un augment espectacular de la participació en cursos per a persones adultes.

La participació en EA està relacionada amb la posició social, en especial amb el nivell d'estudis, l'ocupació, el gènere i l'edat.

Les possibilitats de participació augmenten amb el nivell d'estudis i amb l'ocupació de posicions laborals i socials favorables. En canvi, l'exclusió de la formació és a la vegada causa i conseqüència de l'exclusió social.

La pretesa desmotivació o inferioritat cultural de les persones no participants inhibeix més la participació.

Quan s'organitzen des de la comunitat projectes basats en les necessitats i les motivacions dels destinataris, augmenta la participació de les persones que tradicionalment no participen.

INDICADORS DE PARTICIPACIÓ:

- Participació /no participació en un curs

Indicadors específics per a participants

- Participació en més d'un curs
- Tipologia de cursos
- Iniciativa/suggeriment per fer un curs
- Raons per participar
- Duració del curs
- Orientació cap a títols o diplomes
- Oferta
- Lloc d'aprenentatge
- Finançament dels cursos
- Autoavaluació de la utilitat dels coneixements
- Modalitat de curs
- Abandó
- Raons per abandonar
- Canals d'informació sobre cursos que arriben als participants
- Voluntat explícita de participar més
- Raons per no participar més

Indicadors específics per a no participants

- Raons per no participar
- Influència del "què diran"
- Consideració sobre l'existència d'una edat per aprendre
- Canals d'informació sobre cursos que arriben als no participants
- Capacitat d'aconseguir informació sobre cursos
- Coneixença d'oferta
- Participació prèvia en cursos (després de la formació inicial)
- Abandó
- Raons per abandonar
- Autoavaluació de l'impacte de la formació inicial
- Voluntat explícita de participar dels no participants
- Raons per les que participarien els no participants
- Disponibilitat de temps per fer un curs
- Modalitat preferida de curs
- Inseguretat davant un curs
- Participació en activitats culturals

2.2.- COMBINACIÓ I CONTRIBUCIÓ DE LES METODOLOGIES QUANTITATIVES I QUALITATIVES EN ENFOCAMENTS COMUNICATIUS.

Aquesta investigació, que s'emmarca en l'àmbit dels plantejaments transformadors, pretén contribuir al coneixement de la realitat de la participació en educació de persones adultes amb la intenció de donar orientacions que serveixin per a la disminució de l'exclusió social. Amb aquest objectiu, incorporem la utilització de metodologies quantitatives i qualitatives.

La recerca quantitativa facilita el coneixement de les grans tendències de la realitat social considerada com un fet objectiu. Proporciona una visió estadística de la magnitud del problema, facilitant una anàlisi detallada de les diferents variables (edat, gènere, hàbitat, situació laboral, nivell d'instrucció) que incideixen en la participació i la no participació.

La metodologia qualitativa d'orientació comunicativa pretén captar la reflexió dels propis actors, les seves motivacions i les pròpies interpretacions. Les tècniques que utilitzem intenten adequar-se a les persones entrevistades i permeten la interacció entre totes les persones que participen en el procés. Però la utilització exclusiva de metodologies qualitatives no facilita la visió de conjunt de l'objecte d'estudi.

La combinació d'ambdues metodologies intenta assegurar per una banda, el fet prioritari que la interpretació sigui compartida amb els participants, i les dades quantitatives ens permetran, d'altra banda, caracteritzar la importància social de la participació i la no participació cultural. Aquesta combinació metodològica ens dona la llibertat de poder utilitzar en cada cas les tècniques que siguin més adients per a la seva anàlisi.

Per tal de validar el qüestionari de la nostra recerca sobre Participació en Educació de Persones Adultes i determinar de quina manera s'ha obtingut la informació en cadascun dels instruments emprats hem dut a terme una anàlisi exhaustiva de tot el procés. Per això hem tingut en compte les dades facilitades per les persones entrevistades, però també les distorsions que s'han pogut donar en la comunicació.

A partir d'aquesta investigació hem iniciat una nova línia metodològica, que anomenem "contrastos", que té com a objectiu contrastar els resultats obtinguts a través de mètodes d'investigació qualitativa i quantitativa i les possibles divergències entre ells.

2.2.1.- Contrastos

El contrast entre la informació obtinguda a través d'enquestes (quantitativa) i de converses (qualitativa) ens ha permès una visió més global i completentària de la realitat. Cadascuna d'aquestes dues línies metodològiques té unes característiques peculiars i s'aplica en unes determinades condicions. Això fa que les respostes a les mateixes qüestions puguin arribar a ser, en ocasions, diferents i fins i tot contradictòries.

Hi ha una diferència entre el tipus de llenguatge formal que utilitza l'enquesta i que pot arribar a ser inaccessible per a determinades persones. Podria també ser que la persona amb qui es conversa no s'hagués plantejat mai el tema objecte d'estudi. També s'ha de tenir en compte que el temps és un condicionant negatiu per respondre amb un cert nivell de reflexió les diferents preguntes plantejades, ja que normalment es pretén recollir la informació amb el mínim de temps possible.

En contestar l'enquesta, la persona no elabora la seva resposta, sinó que ha de triar entre unes opcions predefinides que tenen un determinat significat i que permeten molt poques oportunitats de donar altres respostes.

Quan es realitza l'enquesta es produeix una situació que no afavoreix una interacció comunicativa amb l'investigador que faciliti la comprensió dels ítems.

Les persones interlocutores tenen unes expectatives respecte al que s'espera d'elles, uns patrons socials (participar "és millor" que no participar), que creuen que la persona que investiga voldria escoltar (es "senten" com si s'estiguessin "examinant").

Per contra, la conversa permet generar un espai de diàleg en el que el llenguatge no és un obstacle a l'hora de contestar les diferents preguntes, sinó que n'és una de les eines fonamentals. El temps no compta de la mateixa manera, i per tant es més fàcil que les persones puguin argumentar les seves respostes. La situació de la conversa afavoreix una relació natural en què els papers d'investigador i investigat no estan tan presents. D'altra banda, permet recollir també les interpretacions d'aquestes respostes que fan totes les persones.

Els resultats d'una conversa permeten fer una anàlisi més reflexiva, la persona té un paper més rellevant com a subjecte de la investigació. En el cas de l'enquesta, difícilment la persona enquestada pot trencar amb el paper d'objecte de la investigació que se li assigna.

Els contrastos ens han permès comprovar que amb metodologies qualitatives és possible que els subjectes puguin desenvolupar i argumentar les seves reflexions i interpretacions.

A) Les respostes obtingudes entre un instrument quantitatiu i un qualitatiu són més divergents en les persones amb un nivell baix d'escolarització.

Les persones amb un alt nivell d'escolarització tenen més facilitat a l'hora de contestar qüestionaris o enquestes atès que estan més familiaritzats amb aquest tipus d'instrument i, per tant, no apareix tanta diferència en els resultats.

El grau de formalitat del llenguatge, la situació i la relació entre la persona enquestada i l'enquestadora dificulta a les persones amb menys formació enfrontar-se a aquesta situació de forma activa. Mentre que les persones amb una certa experiència (feina, escola,...) i en el domini d'un determinat codi lingüístic tenen més facilitat per respondre les preguntes.

Aquest fet té conseqüències importants, els instruments metodològics quantitatius podrien reforçar els prejudicis sobre aquests grups i contribuirien a legitimar pràctiques exclusives.

Pensem que és important aprofundir en aquesta nova metodologia d'anàlisi ja que, generalment, les enquestes estan fetes amb uns codis lingüístics elaborats, allunyats del llenguatge que les persones utilitzen en la seva vida quotidiana. És per això que les persones que investiguen no poden ser les úniques actores de les interpretacions.

B) A través dels contrastos s'evidencien certes diferències substancials entre la informació obtinguda a través d'una enquesta i l'obtinguda a través d'una conversa.

Les informacions extretes entre el qüestionari de l'enquesta i la conversa aporten resultats contradictoris. Per exemple, a la pregunta de l'enquesta: *Durant l'últim any, hi ha hagut algun curs que t'hauria agradat fer i que no has fet?* la resposta és que *no* mentre que la resposta contrastada amb la conversa la persona explicava que *m'hauria agradat fer moltes coses però ...*

En aquest cas les dues opcions de l'enquesta (sí/no) exclouen qualsevol altra possibilitat que modifiqui la resposta; així una persona indecisa, fàcilment pot optar pel "no" sense cap altra explicació.

Per altra banda, la flexibilitat de les converses pot modificar de manera considerable la natura de les respostes o, fins i tot, pot contribuir a l'obtenció de noves dades relacionades amb les conseqüències o raons de les respostes, obrint d'aquesta manera noves perspectives per a la recerca. Per exemple hi havia un cas que en preguntar-li

quina era la raó principal per fer el curs la persona escollia la resposta desenvolupament personal de l'enquesta, però a la conversa responia que perquè m'ajudarà a millorar la meva feina.

Un altre contrast que hem observat és que les persones donen més respostes exclusives a l'enquesta i més transformadores a la conversa com a conseqüència de tenir la possibilitat de reflexionar. A la pregunta, *per què no vas acabar el curs?*, a l'enquesta escollien la resposta de la *manca de temps*, mentre que a la conversa afegien *que els horaris no estaven adaptats a les seves possibilitats i que era massa car*. Veiem que en la primera resposta la responsabilitat recau en el participant, és a dir, esdevé una interpretació exclusiva, mentre que en la segona la responsabilitat recau en l'oferta, donant-nos elements per a l'anàlisi transformadora.

Davant d'una enquesta, normalment de context molt formal, la persona enquestada respon allò que creu que s'espera del seu propi perfil. Aquest fet respon a les pròpies tipificacions establertes socialment i assumides per la persona. Per exemple, a la pregunta *Pensa que la seva experiència en els seus primers estudis ha pogut incidir en decidir si feia o no més cursos?* a l'enquesta responia *no* i en canvi a la conversa deia *No m'agraden massa els estudis ... m'han costat molt*.

Com veiem en l'exemple, la conversa permet que la persona pugui explicar que efectivament la seva experiència anterior sí ha incidit en la seva decisió de no participar.

C) Els contrastos permeten analitzar quins processos i situacions recullen les interpretacions dels subjectes.

Limitar-nos a una investigació quantitativa en aquesta recerca suposaria haver desestimat un cabal de possibilitats. Els contrastos ens han demostrat com la combinació de les dades quantitatives amb les interpretacions i les interaccions de les persones aporta més informació a l'estudi de la participació.

2.2.2.- Enfocament comunicatiu en la metodologia qualitativa.

La investigació qualitativa d'aquest estudi segueix una orientació comunicativa basada amb les següents línies:

a) Revisió de les metodologies qualitatives des de les actuals línies teòriques de les ciències socials.

Es donen importants desfasaments entre les metodologies que es fan servir habitualment en la investigació qualitativa i la literatura actual de les ciències socials. Aquestes metodologies no han incorporat globalment algunes teories actuals que són molt rellevants sobre la qüestió.

b) L'ús de la metodologia qualitativa, considerant les persones, com a actors capaços d'interpretacions reflexives i amb capacitats culturals.

La recerca social sempre corre el perill d'instrumentalitzar les persones tot ignorant que són subjectes que interpreten les seves vides. Quan es tracta de persones culturalment excloses, aquest perill és encara més gran. La recerca qualitativa ha donat importants passos cara a la consideració que aquestes persones són actors.

Amb tot, en el desenvolupament habitual d'aquestes metodologies s'hi pot trobar la presència profunda de teories del dèficit que poden arribar fins i tot a concloure que aquestes persones no són capaces de construir un debat.

Cal reelaborar aquest desenvolupament de les metodologies des de conceptes que, com els de consciència i intel·ligència pràctiques, no anul·lin el caràcter de subjecte que tenen els actors tan pel que fa a la seva aportació material com a la seva interpretació.

c) La constatació que en la nova societat de la informació els factors més determinants de la participació o de la no participació cultural s'han de buscar en la vida quotidiana dels subjectes tal com ells habitualment la interpreten i la construeixen.

La vida quotidiana dels actors en l'actual societat de la informació és sensiblement diferent de la que es contempla implícitament en els desenvolupaments habituals de la recerca qualitativa. Això passa especialment quan s'utilitzen plantejaments basats només en l'estructura social i es tenen en compte sobretot institucions o aspectes de la vida social específics de la societat industrial. Pot ser que, cara a la participació o no participació culturals, siguin més determinants algunes relacions socials que s'estableixen en el marc dels centres de treball, mercats, bars i altres espais de trobada, entitats veïnals, etc. que la pròpia història escolar o familiar.

De fet, la participació - no participació depèn de les interpretacions que constantment es van construir i reconstruir en l'àmbit de la vida quotidiana, on el bagatge del passat i els projectes de futur es transformen d'acord amb aquestes interpretacions.

d) La consideració que els pressupòsits ontològics de les persones investigadores i la seva continuada corroboració no són pas més complexos que els que s'atribueixen als actors.

L'organització jeràrquica de les institucions que fan investigació i l'assumpció d'aquesta jerarquia cultural per part de l'investigador, propicia que es doni per fet que aquest té la clau de la interpretació de les realitats socials. Ara bé, els pressupòsits ontològics de les persones investigades, poden tenir tanta solidesa com els dels mateixos investigadors. És a través del diàleg i de la comunicació entre investigadors i investigats que es poden trobar les claus interpretatives dels fets socials.

2.2.3.- Categories per a l'anàlisi de les dades quantitatives i qualitatives.

Les dades obtingudes a través dels diversos mètodes de recerca, quantitativa i qualitativa, han estat treballades i analitzades sota dos grans punts de vista: els factors exclusors i els factors transformadors de la participació.

Especialment a través del diàleg, però també dels qüestionaris, s'exposen expectatives ocultes, coneixements implícits, coneixement de les estructures socials basats en el sentit comú (Garfinkel) que duen a l'elaboració i exposició de teories que apareixen de forma implícita o explícita en les seves interpretacions. Per això, les interpretacions i les interaccions han estat objecte de les nostres anàlisis. Cadascun d'aquests tres conceptes són detallats més endavant.

No hem pretès fer una *anàlisi de la participació cultural* com si fos un fet no causal en una societat desigual, en la que no es tenen les mateixes oportunitats d'accés ni d'informació. Ens hem centrat, com hem dit, en l'anàlisi de les expressions i les interpretacions dels actors, les interaccions i les teories, tant de les variables exclusores i transformadores, com de les interpretacions espontànies o reflexives. En definitiva, allò que ens ha interessat especialment és la veu dels participants i dels no participants, no tant la dels que organitzen projectes, bé que es recull en l'estudi de casos.

Interpretacions espontànies i interpretacions reflexives

A través de la recollida de dades qualitatives podem trobar les interpretacions que fan les persones sobre la seva participació o no. Aquestes interpretacions poden ser espontànies i reflexives.

Les interpretacions espontànies són les basades en troballes que reproduïxen el discurs majoritàriament generalitzat i s'expressen de forma intuïtiva. En aquest sentit podem parlar-ne com de "tipificacions culturals" que contribueixen a crear una determinada imatge de la cultura. Conèixer aquestes interpretacions espontànies ens permetrà conèixer les condicions per a la participació en l'EA.

Les interpretacions reflexives es donen quan les persones passen de les troballes als "descobriments", és a dir que com a actors argumenten críticament sobre la seva pròpia experiència de vida, en especial a través del diàleg amb els altres. Aquestes interpretacions les trobarem especialment en aquelles situacions que afavoreixen el diàleg i el raonament, com ara són les tertúlies. Les interpretacions reflexives que realitzen els actors poden diferir o no del que s'exposa a les espontànies. I, igualment, tant poden ser transformadores com exclusores.

Interaccions

Les interaccions socials (relacions entre subjectes) i el context on es produeixen influeixen en les interpretacions personals. D'aquestes interpretacions (explicacions, reflexions que fan els subjectes) i interaccions dependrà en bona part la decisió de participar o no participar que prendran les persones.

Transformació i exclusió

Variables transformadores són aquelles que proporcionen vies per superar l'exclusió, sobretot als sectors que, tradicionalment, l'han patit de forma continuada. Són aquests els

aspectes, els punts de vista, que permeten que les persones adultes es decideixin a participar en l'EA.

Per variables exclusores entenem aquelles que construeixen barreres a la participació i contribueixen a tancar el cercle de la desigualtat cultural.

Al llarg de les recerques prèvies, i en aquesta mateixa investigació, hem trobat un conjunt de variables que es van repetint i que, en funció del desenvolupament de la vida personal, de les interaccions socials, etc. poden esdevenir retardatàries o afavoridores de la participació. Una variable és en ella mateixa susceptible de ser transformadora o exclusora (com pot ser l'edat) i fins i tot pot canviar per a una mateixa persona, en funció d'altres variables personals o socials (el centre per exemple).

Aquestes variables principals més repetides són: l'edat, el gènere, el nivell d'estudis, la procedència socio-econòmica i el tipus d'oferta d'educació de persones adultes.

2.3.- METODOLOGIA QUALITATIVA.

Les metodologies qualitatives emprades en aquest estudi són les tertúlies, els relats de vida quotidiana i l'estudi de casos. En cadascun dels corresponents apartats explicitarem criteris de selecció, i característiques de cada metodologia amb les noves aportacions que s'han fet des de l'enfocament comunicatiu.

Tanmateix hi ha una sèrie de característiques que travessen totes aquestes metodologies. Per a l'extracció i anàlisi de dades, hem utilitzat uns criteris comuns fonamentats, d'una banda, en els factors exclusors i transformadors i, per l'altra, els àmbits de la vida de les persones on es poden manifestar aquests factors.

2.3.1.- Tertúlies

La tècnica dels grups de discussió, tal com se sol plantejar en la seva definició i descripció metodològica, no sempre es porta a terme tenint en compte de crear una situació de diàleg entre iguals, és a dir, partint de l'acció comunicativa. El plantejament dels grups de discussió sol basar-se en una acció estratègica (Habermas) tant en l'organització com en la disposició dels grups, i no en una acció comunicativa.

Aquests plantejaments poden provocar importants distorsions en la comunicació que es pugui establir en els grups de discussió. Les principals distorsions fan referència a les aportacions de les persones del grup, d'una banda, i al paper que exerceix la persona que investiga, de l'altra.

Les aportacions de les persones d'un grup de discussió organitzat a partir de l'acció estratègica, seran el fruit d'una predisposició -positiva o negativa- provocada per l'organització del grup que hagi establert la persona investigadora, pel paper que s'atorgui a ella mateixa i pels papers que atorgui a les altres persones participants del grup.

D'altra banda, la relació que s'estableix en un grup de discussió entre el grup i la persona que investiga, no es una relació de diàleg entre iguals, sinó que és una relació basada en una situació de desigualtat que provoca efectes perlocucionaris. És a dir, l'investigador té unes pretensions i unes estratègies que les persones que formen part del grup de discussió no coneixen, i que l'investigador utilitza per tal d'aconseguir uns efectes determinats.

Per eliminar aquests efectes, per a nosaltres la tertúlia es basa en l'acció comunicativa, entenent que, des d'una perspectiva comunicativa, el diàleg en el grup ha de ser orientat cap a processos d'interpretació cooperativa amb pretensions de validesa (Habermas).

Les tertúlies es fonamenten en tres premisses importants:

- a) L'estudi del món de la vida quotidiana es basa en la reflexió dels propis actors.
- b) Els actors orienten les seves accions depenent de les seves pròpies interpretacions, i aquestes interpretacions són fruit de la interacció amb els altres (Mead);
- c) Els actors estan permanentment interpretant i definint les seves vides a partir de la seva situació actual, en relació amb els altres i amb el seu context.

Les tertúlies pretenen crear espais de diàleg entre iguals on la comunicació no quedi sotmesa a l'acció estratègica. Amb aquesta intenció, les tertúlies han de respondre a unes característiques bàsiques encaminades a aconseguir aquest espai de diàleg entre iguals:

- a) Els grups de tertúlia han d'estar formats per grups naturals de persones.
- b) La tertúlia s'ha de realitzar en una de les situacions comunicatives habituals del grup.
- c) El paper dels investigadors ha de ser el d'una persona més dins del grup.
- d) Ha d'estar basada en els efectes il.locucionaris, tot rebutjant l'ús, per part de la persona que investiga, d'estratègies que li provoquin situacions de privilegi davant la resta del grup.

En les tertúlies, les interpretacions sorgiran a partir de la comunicació intersubjectiva que s'estableixi entre les persones que formen part de la tertúlia (Garfinkel)

A) La tertúlia: un grup natural

Les tertúlies s'han de portar a terme partint de grups naturals, entenent per grups naturals aquells que estan formats per persones que ja es coneixen i que hi ha alguna cosa que les uneix, sigui el participar en una mateixa activitat, o bé coincidir regularment en algun espai. D'aquesta manera, les tertúlies estan formades per persones que prèviament ja han establert comunicació entre elles. El grup natural, doncs, facilita l'existència d'aquest espai de diàleg necessari per a la tertúlia.

El grup natural, necessàriament, ha d'arribar a un consens previ, tant per a la realització de la tertúlia, com per a la formació del grup. Aquesta necessitat prèvia a la realització de la tertúlia provoca una primera reflexió, tant en les persones, com en el conjunt del grup, sobre el tema general que es proposa, i que permet una primera construcció de la pròpia opinió sobre el tema proposat.

Alhora, aquesta primera reflexió contribueix a poder establir una relació d'igualtat amb la persona que investiga; relació que s'ha establert com una de les característiques bàsiques de les tertúlies.

B) La tertúlia en un context físic habitual per al grup

El desconeixement dels espais on s'ha de realitzar la tertúlia pot provocar efectes no desitjats i distorsionadors de la comunicació.

Els grups naturals solen tenir també un espai natural de trobada. És en aquest espai on s'ha de realitzar la tertúlia, de manera que el diàleg que s'estableixi esdevingui un més entre els diferents diàlegs que el grup ha tingut o pot tenir.

L'ús del context físic habitual per al grup permet una relació relaxada amb un entorn conegut on els moviments no constitueixen una font de tensió. Aquesta distensió que ofereix un entorn conegut ajuda a la creació de l'espai de diàleg entre iguals necessari per a la tertúlia.

C) La tertúlia: una comunicació entre iguals

Qui investiga, quan proposa la realització d'una tertúlia a un grup natural i quan la porta a terme, no té com a objectiu l'observació o l'anàlisi de les persones que formen el grup com un observador del grup, sinó que participa amb el grup del diàleg que s'estableixi.

El rebuig a l'ús d'estratègies que podrien provocar efectes perlocucionaris i una situació de domini dins el grup, és el que permet que la comunicació sigui entre iguals, i alhora, és el que dona validesa al text construït col·lectivament, ja que les interpretacions que sorgeixin del grup són les interpretacions de la realitat que seran acceptades.

És el propi grup qui va orientant i reorientant el contingut del diàleg. La persona que investiga té un paper de dinamitzador o facilitador del diàleg per tal d'evitar que el desenvolupament de la tertúlia derivi cap a temes fora de l'objecte d'estudi.

D) La tertúlia: una interpretació col·lectiva de la realitat.

Totes les persones que formen el grup de tertúlia esdevenen investigadors-actors, primer perquè és el grup qui a partir de la reflexió sobre el tema que se'ls ha proposat i en una situació d'interacció i comunicació arriba a conclusions consensuades, i segon perquè es senten implicades en aquells elements de vida quotidiana que es relacionen amb el tema de diàleg que surt a l'hora de fer la tertúlia.

La tertúlia no s'acaba en el moment que acaba el temps previst per al diàleg, sinó que continua en una segona trobada en la qual l'objecte de debat és la transcripció literal de la tertúlia feta i l'anàlisi que d'aquesta transcripció ha fet la mateixa persona investigadora que ha participat en la primera tertúlia.

Aquesta segona tertúlia és una de les bases en les quals es fonamenta aquesta interpretació col·lectiva de la realitat, alhora que evita possibles interpretacions interessades de qui investiga i dona així validesa a les conclusions a les quals s'ha arribat.

2.3.2. Relats de vida quotidiana

L'ús de tècniques biogràfiques en la investigació sobre el perfil cultural de les persones adultes en processos de formació és un recurs de creixent importància. Aquest ús malgrat ser minoritari s'està començant a estendre, però no ha estat un mètode massa aplicat a la investigació de persones no participants.

Els relats de vida quotidiana com a material biogràfic es diferencia d'altres opcions com les "històries de vida" o els mateixos "relats de vida".

Les històries de vida se solen entendre com l'estudi d'un cas en el qual es reconstrueix la vida d'una persona a partir del relat de la seva pròpia vida, comptant a més amb el suport d'altres fonts d'informació (cartes personals, diaris, entrevistes a d'altres informants,...). El producte final seria l'elaboració "interpretativa" i biogràfica que l'investigador fa de la història.

Per relat de vida s'entén la narració que fa una persona de la seva vida tant passada com present, sense que hi hagi suport d'altres fonts d'informació. El producte final seria plasmar en una narració coherent la conversa.

Els relats de vida quotidiana tenen com a objectiu una comprensió detallada del món de la vida i de les interpretacions que fa l'autor de la seva vida quotidiana a partir d'una relació dialògica. La persona investigadora i el subjecte del relat tracten i comparteixen els significats, percepcions i interpretacions que es van donant al llarg del relat.

En els relats de vida quotidiana, a diferència de les històries de vida, la funció interpretativa recau tant en qui investiga com en el subjecte del relat. La interpretació del primer no és més vàlida que la del relatant, per tant la construcció del relat es realitza en un pla d'igualtat. Tradicionalment es reservava a l'investigador la funció de donar sentit a les emissions de les persones investigades com si aquestes no fossin capaces d'argumentar coherentment les seves interpretacions.

Els relats de vida quotidiana aporten als relats de vida l'interès per centrar l'estudi fonamentalment en el moment actual i en les interpretacions que fa el relatant de la seva vida i no tant en aspectes biogràfics.

A) El relat de vida quotidiana reflecteix com les persones viuen, pensen i actuen en la seva quotidianitat

A diferència de les tècniques biogràfiques anteriors el relat de vida quotidiana es centra, fonamentalment, en el debat sobre la construcció del món de la vida quotidiana del

subjecte ja que el món social té una peculiar estructura de sentit i rellevància per als homes i dones que viuen, pensen i actuen en ell.

En les diverses construccions de la realitat quotidiana, aquestes han articulat i interpretat d'avant mà aquest món, i són objectes mentals d'aquests tipus els que determinen el seu comportament, defineixen les seves fites d'acció i prescriuen els mitjans per a la realització de tals fites. (Schütz, 1967-5 i 6).

El relat de vida quotidiana pretén recollir els pensaments, reflexions, formes d'actuar i interaccions (amics, veïns, família,...) amb els quals les persones elaboren la seva construcció social i l'apliquen per resoldre situacions concretes de la seva vida quotidiana. Aquesta forma de pensament o de construcció de la realitat no és inferior a una interpretació teòricament objectiva, sinó que és diferent i aporta també elements vàlids d'anàlisi. Per aquesta raó és necessari aconseguir una relació d'igualtat en la comunicació.

B) El relat de vida quotidiana com a un procés cooperatiu d'entesa i de reflexió sobre els pressupòsits del discurs

El relat de vida quotidiana com a mètode d'investigació comunicativa permet descobrir i evidenciar les presumpcions de caire exclusor i transformador a partir de les descripcions que el relatant fa de la seva pròpia realitat.

En les interpretacions que fa el subjecte de la seva vida quotidiana volem detectar els pressupòsits exclusors (edisme, sexisme, elitisme, racisme, baixa autoestima...) i els transformadors (feminisme, interculturalitat, intergeneracionalitat...).

D'altra banda, ens interessa recollir totes les dades que ens ofereix aquest mètode sobre quines són les tipificacions que els subjectes fan sobre l'EA, sobretot pel que fa a les dades sobre participació/no participació.

L'anàlisi dels relats de persones participants/ex-participants/no participants serveix per aconseguir dades significatives tant pel que fa a les raons per les quals la persona participa/no participa en l'EA com per anar descobrint com l'oferta que hi ha d'EA s'adequa o no a les autèntiques demandes de la població adulta.

2.3.3.- Estudi de casos comunicatiu

La metodologia de l'estudi de casos comunicatiu es caracteritza per elaborar un disseny adreçat a analitzar aquells casos més representatius de la realitat per aprofundir en les seves característiques.

Aquest plantejament permet descriure de manera detallada cada cas concret. Però no permet trobar una explicació científica més enllà del reduccionisme de "l'excepció que confirma la regla". Aquests casos han permès explorar els aspectes tradicionalment no contemplats que fan que aquestes situacions siguin diferents.

Aquests aspectes, en el nostre plantejament són:

- a) l'excepcionalitat en la selecció d'un dels casos
- b) el contrast entre els casos (típics/excepcional)
- c) construcció col·lectiva de la realitat

Els casos que hem seleccionat, en una fase inicial, pel que fa a la seva tipologia han estat els centres cívics de la ciutat de Barcelona com a entitats que, en un territori concret duen a terme una sèrie d'activitats educatives. La selecció inicial dels tres centres cívics s'ha fet en base a criteris estadístics de participació. Dos mantenen una participació mitjana i l'altre, una de força més alta.

Un centre cívic és un espai públic de serveis culturals i primaris que té les següents característiques:

- Hi ha una representació tant de l'administració local com de les entitats de la comunitat.
- Hi pot accedir tota la població d'aquest context concret.
- Hi ha representació de les diferents cultures que conviuen al territori.
- Hi ha unes infraestructures que pretenen cobrir algunes de les necessitats.

Un cop seleccionats els casos s'ha seguit la tècnica de l'estudi de casos habitual però, amb unes característiques específiques, com és en especial haver seguit uns criteris similars als que s'han desenvolupat en les entrevistes i els relats de vida que s'han exposat anteriorment, tot el procés ha estat una elaboració conjunta dels participants -directors de centres cívics- i els investigadors.

La selecció dels aspectes a explorar i la recollida de dades s'ha basat en:

- memòries dels centres
- entrevistes amb els directors dels centres (amb un guió específic per als tècnics)
- entrevistes amb els participants dels centres (amb un guió específic per als usuaris)
- dades de l'observació

Una de les característiques principals en les que es fonamenta l'estudi de casos comunicatiu és que les persones investigades són les que ens donen les interpretacions que corroboren el fet de l'existència de casos diferents i sorgeixen perquè hi ha un procés comunicatiu entre l'equip investigador i la persona investigada.

A) Situacions excepcionals i situacions típiques.

Quan parlem de les situacions típiques ens estem referint als casos amb uns resultats que són similars als obtinguts en el conjunt de la mostra.

En aquest estudi hem escollit dos projectes de centre en els que la participació respon a la que caldria esperar, segons les dades estadístiques, atesos un determinat nivell d'estudis i situació professional.

Quan fem referència a les situacions excepcionals estem manifestant els casos que presenten uns resultats clarament diferenciats als del conjunt de la mostra.

Al tercer centre escollit la participació és significativament major que la que caldria esperar de les esmentades condicions de la seva població: és el cas excepcional.

B) L'estudi de casos comunicatiu possibilita contrastar resultats

Un cop recollida les dades dels diferents centres (A,B i C) no és l'equip investigador l'únic que es dedica a l'anàlisi i interpretació de les dades sinó que són altres participants dels centres els que també hi intervenen.

La comparació ha estat feta entre les dades de les entrevistes als directors dels tres centres, les entrevistes als usuaris, les memòries del centres i les propostes i projectes proposats pels directors i/o usuaris dels centres.

C) Construcció col·lectiva de la investigació

En l'estudi de cas excepcional els participants han intervingut en tot el procés d'estudi des de l'elaboració del projecte fins a l'última revisió de les conclusions.

2.4.- METODOLOGIA QUANTITATIVA

El concepte de participació en educació de persones adultes és un terme relativament nou i sobre el que no hi ha consens. Considerem molt important fer-ne una aproximació per a fonamentar la recollida de dades i el seu posterior tractament.

Definim la participació com a la realització de cursos formatius i culturals. Partim de la premissa que les persones tenen una tipificació sobre els cursos que implica una certa durada, seqüenciació i sistematització.

La metodologia quantitativa proveeix d'elements per a l'anàlisi de les situacions de participació i no participació per tal de poder corroborar interpretacions de les persones investigadores i contrastar les interpretacions de les enquestades.

2.4.1.- Variables de l'estudi

Les variables que s'han seguit per a la realització de la enquesta són:

Gènere:

Considerem important aquesta variable pel mateix fet que parlem de gènere (construcció social del sexe) i no de sexe (diferenciació biològica mascle/femella). El gènere home/dona condiciona les possibilitats d'unes i altres respecte a l'educació, la cultura, la feina, els rols a la vida quotidiana... en situació de desigualtat per a les dones que han vist negada la seva veu en aquests diferents espais d'intervenció social.

Edat:

Hem agrupat les persones en les següents franges d'edat:

- de 16 a 25
- de 26 a 45
- de 46 a 65
- majors de 65

Volem investigar si hi ha diferència pel que fa a la participació o no participació, en funció dels diversos segments d'edat.

Ocupació actual:

Treballador/a a jornada completa, a mitja jornada, que treballa només a la llar, jubilat/ada-pensionista, aturat/da, estudiant.

La situació de dualització social que caracteritza l'estructura de la nostra societat fa que trobem molt interessant analitzar la relació entre aquesta variable i la participació/no participació en cursos.

Hàbitat i localització geogràfica:

L'àmbit territorial de l'estudi és Catalunya.

S'han tingut en compte el tipus de població atenent el nombre d'habitants:

- fins a 15.000 h
- de 15.001 a 200.000 h
- més de 200.001 h

Existeix una acumulació i absorció de l'oferta en l'àmbit urbà respecte l'àmbit rural.

Nivell d'estudis:

Sense estudis, primer grau (primaris), segon grau (EGB, BUP, COU I FP segon cicle), tercer grau (universitaris), altres.

Partim de la idea que el nivell d'estudis condiciona les expectatives respecte a cursos posteriors ja que la majoria d'aquests formen part d'una mateixa línia d'oferta.

Nivell d'estudis del pare/mare

En una societat de la informació no importa tant l'estatus econòmic dels pares i mares sinó el seu "nivell cultural", és a dir, la seva participació en diferents àmbits culturals i com aquesta repercutirà posteriorment en l'educació dels seus fills i filles.

A partir d'aquestes variables s'ha intentat fer incidència amb les preguntes realitzades en una sèrie d'aspectes que es poden considerar importants per definir el concepte de participació i les causes per les quals es produeix una no participació.

És important saber, no tant el nombre de cursos que es fan sinó quin tipus de cursos són els que es realitzen.

Les raons per a participar són també un factor important per analitzar i interpretar-ne les causes.

Ens interessa saber si l'oferta majoritàriament ve del sector privat o bé del sector públic, també és important veure si aquesta té característiques laborals, acadèmiques o socials. I a quins grups socials va dirigida.

Totes les persones estan en igualtat de condicions per a rebre la informació dels diferents cursos?

En relació als no participants interessa veure quines són les barreres per les quals no participen i si participen en d'altres activitats.

2.4.2.-Disseny de la mostra

- L'univers de la mostra ha estat la població de Catalunya (16 anys en endavant).
- El tamany de la mostra ha estat de 1.875 enquestes fetes arreu de Catalunya.
- L'estratificació de la mostra ha seguit criteris de proporcionalitat a la població catalana, segons el cens de 1991.

Gènere:	. homes:	913
	. dones:	962
Edat:	. 16-25:	301
	. 26-45:	714
	. 46-65:	556
	. 65-...:	304
Hàbitat:	. fins a 15.000 h:	440
	. 15.001-200.000 h:	712
	. 200.001 i més h:	723
Província:	. Barcelona:	1.444

. Girona:	149
. Lleida:	119
. Tarragona:	163

Marge d'error: ± 2.3
 . 95% on $p=q=50$

L'enquesta va ser realitzada de dues maneres: telefònicament assistida per ordinador i de forma presencial a una mostra de persones que no tenien telèfon. L'equip entrevistador el formaven 12 operadors.

Es van fer dos pilotatges: un realitzat per CREA, i un altre pel Centro Informático de Estadísticas y Sondeos per tal de readaptar el qüestionari final.

Data d'inici: 28-06-1995

Data final: 06-07-1995

La recollida de dades ha estat informatitzada, de manera que les respostes s'introdueixen directament a l'ordinador sobre l'enquesta que ha estat prèviament codificada.

La codificació final de les dades s'efectua a través del següent procés:

- . aquelles respostes que no s'ajusten als ítems establerts prèviament a l'enquesta es recullen literalment i de forma informatitzada.
- . associació de respostes sota el mateix codi (feta per l'equip investigador)
- . introducció dels codis finals

- Tractament de les dades:

Efectuada per l'equip investigador amb el paquet estadístic SPSS.

3.- RESULTATS DE L'ESTUDI QUALITATIU

3.1.- TERTÚLIES

Per a la investigació sobre la participació en EA, i amb la intenció de poder comptar amb les aportacions de grups ben diferents pel que fa a la seva relació amb l'EA, s'establiren tres grans grups: els actuals participants, els ex-participants i els no participants.

A partir d'aquesta primera classificació s'organitzaren els tres diferents grups naturals per a les tertúlies:

- a) grup de participants actuals en un centre d'EA,
- b) grup d'ex-participants en EA que en l'actualitat formen part d'una cooperativa de treballadores familiars,
- c) grup de no participants, treballadors d'una oficina de correus.

Cadascuna de les tertúlies ha estat realitzada en l'espai físic habitual de trobada d'aquests grups. Amb el primer grup la tertúlia tingué lloc al mateix centre d'EA a què assisteixen, amb el segon grup s'utilitzà l'espai de reunions habituals de la cooperativa, i amb el tercer s'aprofità un espai que els treballadors de l'oficina utilitzen per les seves estones de descans.

A continuació s'exposen les principals conclusions que han sorgit de les diferents tertúlies sobre el tema de la participació en l'EA. Aquestes conclusions, com a tot el llarg de l'estudi qualitatiu, s'han classificat en dos apartats generals: els factors que exclouen o frenen la participació, i els factors que la promouen o faciliten.

FACTORS EXCLUSORS

Dins els factors exclusors és important de destacar que es poden trobar dos grans tipus d'aportacions: les aportacions que responen més a aquelles idees preestablertes i acceptades pel conjunt de la societat, i les que parteixen de la pròpia reflexió.

Les aportacions que reflecteixen idees preestablertes en el conjunt de la societat han estat majoritàriament fetes d'una manera espontània i es refereixen a les tipificacions sobre l'edat, el gènere i el nivell cultural, en un sentit general i sense que cap faci referència a l'entorn més proper a la persona.

Les aportacions que parteixen de la pròpia reflexió estan més relacionades amb les vivències i a l'experiència, de manera que es produeix una transformació de les idees més generals i tòpiques a les més reflexionades.

...a l'escola d'adults hi van els que no saben res

Un dels factors exclusors que incideixen en la participació o no en EA és la interiorització d'una idea general, d'una imatge de l'EA com a remei i restes d'un passat i sense prestigi social: *però a l'escola d'adults què es fa a més de cosir i jugar?*

Conseqüentment, la imatge que es crea de l'EA és una imatge que provoca l'exclusió, relegada a sectors de la societat marginats culturalment, atorgant així un caràcter únicament compensador: *Ara serveix per recompensar a la gent que en aquells anys...sé que hi ha algo on va la gent i la gent que no té estudis*

Aquesta mateixa opinió de l'EA com a compensadora d'una situació passada i adreçada a aquelles persones que no van tenir l'oportunitat d'estudiar, també provoca una desvinculació en el sentit que no pensen que pugui ser un tipus d'oferta que s'adreça a elles mateixes: *tampoc m'ha fet falta.*

La participació i la utilitat de determinats cursos està associada amb aquelles persones que socialment estan més ben considerades, de manera que provoca una autoexclusió de diferents col·lectius: *molts companys d'aquí estan apuntats a l'escola d'idiomes, és una cosa important. És el futur, la informàtica.*

És important assenyalar que aquest tipus d'aportacions generals basades en uns certs tòpics provenien majoritàriament de persones que no tenen experiència en participació en l'EA.

-...la gent amb nivell cultural mig sempre tendeix a realitzar-se més i la gent d'un nivell baix li costa fer...

Aquesta és una altra de les percepcions generalitzades, tot i que es matitza al llarg de la tertúlia. Els diàlegs que s'establiren a l'entorn d'aquest tema derivaren, en totes les ocasions, cap a la valoració dels interessos, la reflexió sobre les vergonyes i les inseguretats, etc.

-la família és una barrera per moltes coses

Les relacions familiars en moltes ocasions són interpretades d'una manera exclusora quan ha constituït un obstacle tant per a les persones que no van poder aprendre en la seva infantesa com en la pròpia situació actual.

La família com a element exclusor està molt relacionada amb les exclusions sobre el gènere: *em van posar a treballar perquè era noia, els meus germans sí que anaven a l'escola perquè eren xicots. Coneixem casos de gent que ha vingut a l'escola d'adults una mica d'amagat, perquè el marit no s'enteri.*

La família és també una de les raons més importants per a la no participació atès que se li destina molta atenció: *tens que fer-ho fora de temps de treball, llavors ja estàs supeditat a la família, si tens nens o no tens nens...*

Aportacions com: *Tenim una família egoista... en el sentit d'acaparar-te, de que no surtis més* denoten que l'actitud de la família davant d'una situació de participació pot constituir un obstacle molt fort a l'hora de prendre la decisió de participar.

-...al ser més petits, aprenen més que al ser més gran

El fet de pertànyer a una franja determinada d'edat és un dels factors d'exclusió que apareix en totes les aportacions de les tertúlies. Amb tot, el factor edat va molt associat als sentiments de por al ridícul i a la vergonya. Aquests sentiments -que podríem considerar com a negatius, en el sentit d'exclusors per a la participació- són reforçats per l'entorn social i familiar de la persona: *...a casa meva reien, deien 'mira la mama'.*

Cal remarcar però, que hi ha moltes diferències entre les aportacions dels grups de persones que han fet processos d'aprenentatge en edat adulta (els ex-participants) o bé els participants i els no participants.

A la tertúlia amb els no participants, el sentir general queda força explícit *...saben que a més alt nivell no poden pujar per l'edat*, i les úniques raons acceptades pel grup que poden portar a la participació en EA són les de promoció laboral dins l'empresa i els casos de persones en situació d'analfabetisme: *suposo que la gent així més gran que no va tenir la possibilitat d'estudiar sent jove, per saber llegir i escriure.*

-...és una gent una mica còmoda, no?

Al voltant de la manca d'interès per a la formació i de la comoditat com a factor que propicia o no la participació, hi ha una clara diferència entre les aportacions de les diferents tertúlies.

Els grups de participants tendeixen a associar la no participació amb la manca d'interès o bé amb la comoditat de les persones. No apareix però, en cap de les tertúlies, una reflexió sobre la no -participació més enllà d'aquesta acusació de manca d'interès.

Quan aquesta reflexió apareix és exemplificada amb elements de la vida quotidiana, com pot ser la participació a les associacions de pares en moments de reivindicació popular. Aquí el factor comoditat apareix lligat a l'esforç que pot representar: *tot això és temps que tu perds de la teva feina.*

-...surts de la universitat i no tens feina

L'interès i la motivació per a la formació es manifesta de manera molt lligada a l'ús que pot tenir aquesta formació per al món laboral. En aquest sentit, cal dir que la frase que introdueix aquest paràgraf no és una aportació fruit de l'experiència personal, sinó que és la reproducció d'un estereotip força interioritzat.

La comparació consegüent és clara: si les persones que teòricament tenen més educació-titulació es troben en situacions laborals precàries, per què han d'anar fent curssets les persones que no tenen aquesta titulació, si els curssets tampoc els serviran per trobar feina o per millorar en la seva situació laboral?

Tot i que aquest sentir és general en les aportacions de totes les tertúlies, queda molt més explícit en la tertúlia de no participants, ja que en les altres la valoració de l'educació va més enllà d'una valoració feta només en funció de la utilitat per al món laboral.

-Jo crec que som molt insegurs

La inseguretat, la vergonya, la por a allò desconegut, la por al ridícul, etc. apareixen com un dels factors que més poden provocar la no participació i que apareix en totes les tertúlies: *el no saber què et trobaràs et frena.*

Les aportacions que han sorgit a l'entorn d'aquest tema, no són plantejades amb la intenció de generalitzar, sinó que totes són aportades a partir de les experiències personals.

Cal dir que aquest és un tema que ha sorgit, en cada cas, cap al final del temps destinat a les tertúlies i quan l'ambient de diàleg ha afavorit l'exposició d'aquests sentiments. D'altra banda, també han estat més explícites les persones que han tingut oportunitat de reflexionar sobre aquesta experiència perquè l'han viscuda i manifesten que, en tot cas, les inseguretats que poden tenir ara són diferents, o les viuen de manera diferent, a unes vergonyes i unes inseguretats anteriors: *la veritat és que fins que no t'hi fiques i ho descobreixes per tu mateixa no t'adones de que si pots.*

Aquest és un factor important que no sempre es posa de manifest ja que la mateixa por dificulta la possibilitat de comunicar-ho i de superar *...jo penso que és molt aquesta inseguretat que tens, de posar-te davant els demés,...saps que no t'expliques bé, que no et dones molt a la comunicació... i llavors tens aquesta inseguretat i aquesta por. Al no poder-te comunicar amb els demés, jo penso que això t'atura molt abans de fer alguna cosa. Però vèncer aquestes pors i inseguretats no és impossible.*

-Costa trencar els motllos, sortir portes enfora...

A més de la pròpia por, un altre dels factors que sorgeix és l'esforç que pot representar. Un esforç que no només s'associa amb el temps de dedicació sinó que té relació amb alguna cosa que apareix amb el nom de "contrasentit" sobre l'exclusió que pateixen determinades persones com a resultat d'una societat individualista en la qual 'costa trencar els motlles' *tots els mitjans de comunicació que estan al nostre abast.* De fet, l'accés a la informació dels mitjans de comunicació és un acte individual i només accessible a aquelles persones que han fet un aprenentatge en aquest sentit.

Tot i que part de les reflexions estan basades en les tendències a l'individualisme de la societat en general, l'opinió de l'entorn i la relació amb aquest entorn més immediat són tingudes en compte i afecten directament les decisions, de manera que les actituds transformadores són viscudes com una lluita constant entre les pròpies necessitats i aspiracions, i les tipificacions negatives de l'entorn que exigeixen posicions definides d'enfrontament: si tens una mica clar el que vols fer, i que no estàs fent mal a ningú, al contrari, que t'estàs millorant com a persona, doncs penses, aneu dient lo que us dongui la gana...

FACTORS TRANSFORMADORS

La majoria dels factors que s'han assenyalat com a exclusors també apareixeran ara com a factors transformadors, com per exemple la família. Cal destacar que en el transcurs del diàleg establert durant les tertúlies la reflexió col·lectiva a l'entorn d'un mateix factor, en gairebé tots els casos va fer que, factors que inicialment eren percebuts com a problemes i impediments, fossin analitzats amb mires d'entendre les possibles vies de solució a aquests impediments.

En aquest sentit, al llarg de les tertúlies es van saltant moltes de les barreres que en un principi podien semblar infranquejables. De fet, la mateixa persona que afirmava que: *la família és una barrera per moltes coses*, en la mateixa intervenció oferia una sortida a aquest paper exclusor de la família: *llavors et dones compte de que no, que és compatible i que s'espavilen i, bueno, tothom surt endavant*.

En el propi grup de tertúlia, de manera col·lectiva es va construir l'anàlisi de la importància de l'entorn social, laboral, personal i familiar. Són unes anàlisis que superen les reflexions i opinions basades majoritàriament en l'experiència, per tendir a una major generalització de les causes i dels motius que poden portar a l'exclusió o a la participació.

...jo vaig venir a l'escola perquè em feia il·lusió i volia superar-me

La percepció del centre d'educació de persones adultes com un espai que pot oferir respostes a necessitats de les persones, és una percepció que gairebé només apareix en les tertúlies dels grups de persones que tenen experiència, més o menys recent, en EA: *el que és molt important és que s'imparteixin coses molt pràctiques: com enfrontar-se al treball, a l'hora d'enfrontar-se fora, fora del col·legi. A l'hora de sortir fora hi ha coses que no sabem, que ens quedem..., a l'hora d'omplir qualsevol paper o per fer qualsevol curs... és molt important estar ben preparat per enfrontar-se a la vida*.

És important de destacar aquest continu 'enfrontar-se' que pot representar qualsevol aspecte de la vida quotidiana, associat a la demanda que l'escola cobreixi aquestes necessitats.

De fet, en les diferents tertúlies, apareixen força explicitades les demandes que es fan a l'EA i les expectatives que aquesta pot despertar *perquè a fi de comptes, vas a l'escola d'adults, vas a aquests llocs, per conèixer més recursos, per conèixer gent, per ser una mica més social...*

Amb aquestes aportacions es posa de manifest la demanda, i la necessitat que l'EA ha de poder donar respostes a les necessitats actuals de les persones, unes necessitats que van molt més enllà de 'saber llegir i escriure, i les quatre regles', i de tenir un títol; i que han de poder respondre al que més amunt s'ha esmentat d'estar 'ben preparat per enfrontar-se a la vida'.

-Ara em toca a mi!

En totes les tertúlies on han participat persones amb experiències en l'EA ha aparegut l'anàlisi del que ha representat, o representa per a les dones el fet de participar en activitats que els exigeixen sortir de casa, conèixer altres persones, conèixer altres experiències, etc.

El factor gènere ha aparegut amb una certa constància com a factor 'històricament' exclusor. Aquesta reflexió fa però, que aparegui una constant comparació entre l'abans i l'ara de les possibilitats de participació, i els efectes que aquesta participació pot tenir.

Amb tot, les aportacions de les dones en les tertúlies han posat sempre de manifest que la participació en l'EA les ha portat a certs conflictes en l'entorn familiar que han hagut de superar, i no sense contradiccions: *res pot impedir-ho, només una mica la família, perquè sóc una dona casada i amb fills, però dedicant el temps que li correspongui a cada cosa...es pot fer-ho.*

---no és lo mateix la forma amb què t'impliques als tretze anys que als trenta, és una opció molt més lliure

L'edat, que els no participants han considerat com un factor exclusor associat a l'estereotip sobre la capacitat d'aprendre, en els participants afavoreix una implicació més enllà de la participació.

Les experiències dels participants en relació a les possibilitats d'aprenentatge que tenen i a les perspectives de nous aprenentatges són relacionades, en les tertúlies, amb la possibilitat d'escollir el que agrada: *la gent adulta arriba un moment que et dones compte que necessites, que vols aprendre unes altres coses, ampliar els teus coneixements, cosa que els nens no, van perquè els obliguem a anar, perquè hi han d'anar. La curiositat ve després, quan ets adult, és quan et plantejes: m'agradaria saber-ho...*

Aquesta possibilitat d'escollir el que agrada tant fa referència a una optabilitat de continguts com al model de centre en el que la persona s'implica: *yo crec que el sistema és molt important a l'hora de participar activament en una escola, et tenen que donar també l'oportunitat de fer-ho perquè si et pressionen, quan et veus sotmesa a una pressió lo que intentes és escabullir-te com pugués, no?, si tens llibertat vas fent, et costa una miqueta però t'hi vas posant, t'esforces i agafes il·lusió, t'adaptes al teu nivell.*

-El 'boca a boca' funciona molt bé

En la relació entre les persones, en la majoria de les tertúlies s'ha expressat que aquesta relació és la que fa córrer la informació. La informació transmesa de persona a persona és considerada com a més eficaç de cara a la participació que la propaganda anònima.

De fet, amb la transmissió personal, a més de la informació sobre les possibilitats de participar en cursos o altres ofertes culturals, es transmet una valoració positiva, basada en la pròpia experiència, que pot contrarestar algunes de les percepcions negatives sobre

les escoles de persones adultes que es comentaven més amunt: *jo vaig venir a l'escola per mediació d'una veïna meva que ve també a l'escola.*

...són capaces de fer igual com la que sigui més llançada, però necessiten una empenyeta

La importància de l'entorn social més immediat i les interaccions que s'hi produeixen són vistos com a fonamentals per a vèncer la majoria de sentiments que poden propiciar la no participació, com són les inseguretats i les pors: *si som més veiem la nostra motivació multiplicada*. Les inseguretats de les altres persones no són vistes com a mostres d'incapacitat per participar sinó com a barreres que es poden trencar amb la interacció amb els altres.

La relació de col.laboració entre les persones com a mitjà per superar les barreres entre la participació i la no participació és considerada fonamental i és explicitada com una experiència decisiva per trencar el cercle de l'aïllament: *tots aquests passos previs [es refereix als tràmits per a la inscripció a qualsevol curs] hi ha gent que li resulta incòmode, que no és capaç de fer-ho per si mateixa, si no és amb algú que les emputxi, amb una segona o tercera persona que els digui 'vinga, va! que aconseguiràs això'.*

Aquesta relació de col.laboració entre les persones apareix associat a l'efecte motivador que provoca la consideració per part dels altres: *sí, que rebis un estímul, que confiïn en tu, et fa molt... que se't valori una mica.*

3.2.- RELATS DE VIDA QUOTIDIANA

En la vida quotidiana de les persones, molts fets (ser gran, ser dona, ser immigrant), la seva interpretació personal i les influències socials (els estereotips sobre l'analfabetisme, per exemple) són variats i a vegades contradictoris pel que fa a la participació, és a dir, el que en un principi pot ser un obstacle, es va transformant amb el temps i pot esdevenir un element de canvi.

Per a l'estudi dels relats de vida quotidiana hem fet entrevistes a cinc dones i a dos homes, les edats dels quals van de 44 a 65 anys. Pel que fa al nivell d'estudis, una persona tenia el nivell de batxillerat, una només havia anat a l'escola un any, de petita, una altra actualment està en el nivell de neoelectors en una escola de persones adultes, una altra està fent alfabetització també a una escola, una té el nivell de certificat i la darrera d'estudis primaris.

La procedència d'aquestes persones és majoritàriament immigrada del món rural i de fora de Catalunya; cinc persones viuen en una zona urbana-suburbi i dues en zona urbana-centre.

Tres de les persones són participants, una ex-participant i tres no participants.

El lloc de trobada on s'han realitzat les entrevistes ha estat molt familiar a la persona entrevistada, per exemple el seu propi domicili o el lloc de treball.

Com és lògic, prèviament se'ls ha demanat permís i se'ls ha informat respecte a l'anonimat i la importància de la seva contribució a l'estudi. S'ha deixat oberta la porta a la possibilitat d'haver de tornar a demanar la seva col·laboració.

L'anàlisi el dividim, com abans, en dos grans apartats: els factors que exclouen o frenen la participació i aquells altres que la promouen i que per tant considerem que són elements transformadors.

FACTORS EXCLUSORS

-Ja no és edat per aprendre

Quan reflexionen sobre la seva edat, moltes persones expressen sentències com: el cap ja no està per gaire..., em poso a escriure i què poso! i no sé el que posaré, no... que se me'n va de la memòria el que haig de posar, els anys no poerdonen. O d'altres com ara: *Aquesta persona tan gran, per què va al col·legi?*

Pensen que té més capacitat una persona jove. *Amb la joventut, pues no, perquè a la joventut se li queden més aviat les coses al cap.*

Com a rerefons hi ha la idea basada en que a la gent gran li costa més i més temps aprendre que a la gent jove.

-Ja no vaig tornar a l'escola perquè feia falta a casa

Moltes afirmacions espontànies atribueixen una manca d'oportunitats al fet de ser dona i tenir una família al seu càrrec: *Al petit me'l vaig criar jo. Me'n recordo que em menjava fins i tot la papilla i a la meva germana... pues bueno... tenia 18 mesos quan va néixer el meu germà i ja vaig continuar criant-la jo, i llavors ja no vaig tornar a l'escola perquè feia falta a casa, però a mi m'agradava.*

Les reflexions en torn al gènere fan referència a que l'educació era per als homes i la dona s'educava només per fer les feines de la llar.

Mentres estava a la pensió em manava aprendre a cosir perquè les dones teníem que saber cosir. O bé: Mare de la meva vida si ha arribat a fregar terres i a servir taules!

Jo com que era noia només que sapigués fregar ja n'hi havia prou.

El masclisme, en especial en les relacions de parella, no és aliè als elements que exclouen o dificulten la participació. Parlant del seu marit i de la reacció enfront el seu analfabetisme, una persona diu: (El meu marit) *a vegades em posava com un guinyapo*

perquè, clar, ell tenia molt geni i jo, pues clar, si no coneixia les lletres, pues no ho sabia"... "I, per dintre meu, comprenia jo que no volia que jo sapigués.

A nivell social la dona gaudeix de poc temps per a si mateixa i pateix una manca d'oportunitats pel fet d'haver fer les feines de la llar en lloc d'anar a l'escola. Aquest temps lliure ha estat controlat per la família cosa que s'ha aguditzat pel fet d'ésser dona. Una entrevistada comenta *Ja tenia 16 anys i bueno jo volia sortir i no em deixaven i unes baralles.* I afegeix *Em cabrejava molt, llavors li contestava a la meva mare i bueno.*

- "Una analfabeta no pot fer altra cosa que la neteja"
"No donen més (cursets) als queno estem amb estudis superiors".

Hi ha una interpretació espontània basada en l'estigmatització social de la persona analfabeta: *vaig entrar en una empresa i em van manar a la neteja perquè clar era analfabeta i una analfabeta no pot fer altra cosa res més que la neteja.* El fet d'ésser considerats persones analfabetes és un estigma social que resta valor als ulls dels demés als arguments de la persona estigmatitzada.

Pensen que les persones amb sense formació bàsica pateixen una manca de formació laboral i tècnica i una manca d'oportunitats en el mercat laboral. Una altre actitud molt freqüent és la de trobar-se en una situació d'inseguretat laboral.

L'empresa destina poc temps a la formació laboral. L'oferta de formació va adreçada a les persones de nivell acadèmic més elevat: *En el treball hem anat a varis cursets i, simplement el que passa que no donen més als que no estem amb estudis superiors.* Això suposa més rendibilitat per a l'empresa. *Els costa menos donar a l'empresa la informació a aquests joves que ja tenen uns principis més alts per agafar els cursets que donen.*

Tradicionalment tant per la procedència geogràfica (rural-suburbà), com per l'econòmica (sectors primari, secundari: mà d'obra), com pel nivell adquisitiu baix han estat susceptibles de patir manca d'oportunitats en el camp de la formació. També hi ha interpretacions estereotipades basades en la procedència geogràfica: *Els andalusos som molt fuleros.*

Quan les persones entrevistades reflexionen diuen que la forma de parlar és un factor exclusor quan es relaciona amb un nivell sociocultural considerat "de baix nivell".

I clar com que jo era analfabeta pues no apreciaven lo que els deia. Ells deien aquesta no sap ni lo que està dient. I jo ni sabia lo que estava dient.

La persona que és analfabeta no pot pronunciar mai les lletres perquè no les coneix i al no conèixer-les...com les ha de pronunciar?

També opinen que l'analfabetisme limita a l'hora d'anar pel món. *Perquè jo abans anava així, tenia que fer una firma, jo anava amb el meu marit i això em donava vergonya perquè em posaven el paper, em posaven el boli, dic -No sé firmar.*

-No venia perquè a mi em donava vergonya de venir

La falta de autoestima, la vergonya i la manca de estudis bàsics són en un primer moment aspectes que dificulten l'accés a un centre de persones adultes.

Em produeix inseguretat de no saber encara molt i de no saber expressar-me.

Les interaccions que produeixen exclusió es basen en actituds d'inseguretat i de resistència al canvi que, a vegades, es manifesten dins els mateixos centres educatius: *A mi no em canvies, jo em quedo aquí en aquesta classe, totes som conegudes.*

Reflexionant sobre aquestes interpretacions l'afirmació de trobar-se en una situació de manca d'estudis bàsics dificulta poder gaudir d'un viatge cultural: *Jo en els viatges que he fet fins ara ha sigut més (valorada) la convivència de la gent perquè el que jo he vist em falta una mica de formació per adaptar-me a agafar-ho tot (momuments, gastronomia, paisatge, cultura...)*

En el fons, la teoria exclusora en què es fonamenten aquestes interpretacions afirma que la cultura és massa difícil i que no està a l'abast de tothom.

-On vas tots els dies a aquesta hora?

Les històries de vida quotidiana recollides i analitzades evidencien que hi ha llocs, moments i persones que obstaculitzen la participació en EA.

El control extern no es únicament per part de la família ni dels aspectes formatius sinó que forma part d'un control més general: *La meua mare no volia que cap xicot em vingués a acompanyar a la porta. Deia: i què diran els veïns? I a mi que m'importa lo que diguin els veïns!*

Els veïns no et... perquè tu estàs a casa teua i cada un està a la seva i jo no, no molt, jo abans a lo primer quan e veien venir amb el bolso i la carpeta i això em deien: Apa, on vas tots els dies a aquesta hora?. Tenia que sortir a les tres. On vas tots els dies a aquestes hores? I dic que m'he fet de Jehovà, dic que vaig a donar classes por ahí...tenia que... estaven més pendents per veure on jo anava, i per això de les veïnes, no?, que els veïns no et fan.

-En realitat no hi ha espais de comunicació a la barriada

Els participants interpreten espontàniament que l'oferta de E.A va orientada només a certs sectors socials: *hi ha per la tercera edat si, i llavors està l'aula cultural i això però una d'aquestes tertúlies flamenques de penyes flamenques, però per a la societat del veïnat no n'hi ha.*

Reflexionant sobre això les persones diuen que hi ha poca oferta cultural en els barris, que hi ha poca interacció entre els diferents grups de l'escola, que a més la informació de l'oferta d'EA és escassa.

-No tenia cap interès en conèixer a la gent

A nivell interactiu, l'educació s'entén moltes vegades com què no és per a la persona adulta. Hi ha hagut una resposta que diu que no entén per què li pregunten sobre si participa o no en EA. Surten també opinions que qualifiquen a la joventut de poc crítica i poc participativa, aspecte aquest últim -diuen- degut a la influència de la EGB. Trobem a més que hi ha una passivitat dels grups participants en l'EA: (respecte a la gent jove) *No es gent participativa, igual organitzen coses en el grup, en el seu grup, en la classe, en la classe és el que han vist a EGB però no a nivell de tota l'escola i coordinar els grups del matí amb els de la tarda i amb els de la nit...*

Així mateix el temps lliure avui dia, fomenta la no participació o disminueix la comunicació entre els grups participants a l'EA que funcionen de manera aïllada. Exemples: *La gent del matí no volia anar per la tarda perquè s'ho tenien muntat pel matí i tampoc no tenien cap interès en conèixer a la gent de la nit.* Aquesta interacció impedia que s'organitzessin festes fora de l'horari escolar amb el motiu de que la gent que participa en diferents horaris arribés a conèixer-se i relacionar-se.

També reflexionen sobre el corporativisme com a factor de distorsió de la comunicació. També s'interpreta de forma espontània que el corporativisme dels professors és un factor exclusor: *L'Associació de Pares és un intrús dintre del Claustre de Professors.*

La manca de col.laboració produeix frustració. *I no hi havia massa col.laboració i molts cops has d'anar a corre-ciuta.* No sempre els participants entenen que disposen de temps per a la formació.

Associen la manca de formació amb la manca de motivació de la gent i fomenten certs tipus d'interpretecs, com per exemple que la gent és molt passiva *Si no vols aprendre no aprens* pensar que la gent no se sent preparada per a col.laborar. *Si no tires del carro, llavors la gent es va dispersant i potser lo que em va passar això és que em vaig cansar de tirar del carro, de que em veia com una mica obligada potser perquè tenia altres treballs també.*

FACTORS TRANSFORMADORS

-Es pot aprendre es tingui l'edat que es tingui.

L'educació és per a tots sense distinció d'edat, la persona adulta té necessitat de formació sobretot si es té en compte que dues fonts de formació són la pròpia experiència i l'autoaprenentatge.

Jo totes les persones que anés per un carrer i escoltés dir aquesta persona tan gran per què va al col.legi?, em pararia i li diria per dintre meu. Fa molt bé d'anar i si pot aprendre cada dia més, molt millor per aquesta persona. Perquè a mi m'ha sigut molt útil.

A mi no m'influeix en res perquè tota la gent digui -aquesta persona gran que ve al col·legi què tonta, què anirà a aprendre als anys que té o a l'edat que té- ho trobo una cosa molt simple.

Segons explica una persona no participant Per bé que el meu avi em deia essent petit que el saber no ocupa lloc ... és ben veritat vol dir com més coneixements tingui una persona, més possibilitats té, doncs en tots els aspectes no solament al món laboral sinó a l'hora de relacionar-se amb les demés persones

-Pues mira avui el mateix aprèn el fill, que la filla, que tu mateix.

A nivell transformador es pot dir que l'educació és per a tots sense distinció de gèneres: Miraven més perquè aprenguéss el fill abans que la dona. Era la filla de i sense varó pues mira, avui el mateix aprèn el fill, que la filla, que tu mateix.

Molts dels relats de vida quotidiana tenen com a rerefons també teories transformadores com les d'aprendre a aprendre ja que creuen que la persona està motivada a aprendre sempre que tingui oportunitat de fer-ho.

-Se m'hagués tret una mica la vergonya.

Es constaten actituds fonamentades en sentiments d'independència, seguretat en un mateix, autonomia, augment del grau de motivació per aprendre a aprendre, augment del sentit d'alegria i major grau de capacitat de reflexió sobre un mateix. Jo ara moltes vegades m'hagués apuntat quan va començar el col·legi, se m'hagués tret una mica la vergonya i no hagués..., és veritat estic molt contenta perquè ja, ja sé llegir, sé escriure, sé fer comptes i sé, o sigui que ja.

El grau de motivació vers els aprenentatges que pot fer la persona adulta, augmenta després de participar en l'EA. *Ah sí, sí, sí que m'interessa sí. Bueno, ho buscaria per on anés.*

Així mateix s'observa un canvi d'actitud en les dones participants i/o exparticipants en l'EA. Aquest canvi es relaciona amb el fet d'haver assolit nivells d'autoestima, confiança amb si mateixes, orgull d'anar al centre...etc. En aquest sentit es troben expressions com aquesta:

Jo molt orgullosa d'anar a l'escola perquè la veritat jo ara a la MJ li estic molt agraïda molt, molt, eh? perquè ella va ser la que em va ensenyar les primeres lletres...

Jo estic molt agraïda, molt agraïda de l'escola d'adults; la tenien que haver posat abans.

Una persona malgrat les seves limitacions, veu la importància de prendre decisions per ella mateixa, valorant així l'autonomia personal. *Jo per dintre meu em trobo una persona no molt llesta, però en condicions de poder saber i deixar-me ensenyar. Lo de la natació jo vaig anar sola. A això no em v obligar ningú. M'agradava molt i hi vaig anar*

-Pues vés a l'escola!

Si en una època anterior la família era una factor de pes per impedir l'accés a l'educació sobretot a les dones ja que havien de complir el seu rol de mestressa de casa, ara actua com a factor optimitzador. És la família, les amistats i la pròpia persona implicada les que afavoreixen l'assistència a l'EA.

A mi m'han animat molt, que vinguéis i llavors la família que jo tenia anem, anem a apuntar-la.

Les persones més properes a la vida d'una persona, "la gente" com diu una de les relatores és la que influeix en la decisió d'anar a una escola de persones adultes.

Perquè em va animar a venir, perquè va sortir de mi.

I llavors les meves filles -però tu ets tonta! vés a l'escola!

I ja les amigues, pues tu has de venir tan si vols com si no vols tu has de venir, llavors em va portar i em vaig apuntar i estic molt contenta.

A més a més de factors humans, la família, les amistats, un mateix, hi ha uns altres que justifiquen el per què assistir a un centre d'EA, per exemple tenir el sentiment de que no es pot ajudar als fills/es als estudis i també perquè com a persona no es vol sentir marginat/da per la manca d'estudis.

Arriba un moment que et trobes que estàs desfasada, vaig veure els estudis de les meves filles molt avançats en comparació als meus, vaig pensar que era el moment d'ajudar-les més i encara necessito posar-me al dia, per això vaig començar a anar a l'escola.

Mira, jo vaig venir perquè la meva jova hi anava per treure's el graduat

-El que vols és que et tractin com una persona que ets, com una persona gran

Alguns relats de vida constaten interpretacions crítiques vers l'oferta d'una EA ja que aquesta en la gran majoria es basa en la metodologia i els programes similars als de l'EGB. Enfront a això es demana una EA que tingui en conta el desenvolupament i aprenentatge que adquireix la persona adulta que no té res a veure amb la edat infantil.

El que vols és que et tractin com una persona que ets, com una persona gran que ets no com un nen...tu necessites ja una cosa que vegis que hi ha ganes i que hi ha companyerisme i que hi ha coses entre les companyes i entre els mestres. Té que haver un companyerisme entre tots.

A més d'aquest aspecte les persones afirmen que un Projecte d'EA basat en el Desenvolupament Comunitari motiva a la participació sempre que estigui basat en la realitat de l'entorn i les seves necessitats; el desenvolupament del sentit crític; la

comunicació; el valor educatiu de les sortides culturals i la necessitat de llocs de trobada i de relació.

Afegeixen que cal un increment del grau d'informació sobre l'oferta d'EA. Tindrien que tenir una miqueta més d'informació, potser alguna propaganda dels mateixos barris, de la mateixa escola...fer unes reunions o algo i potser s'animaven aquestes persones perquè els falta aquesta empenta

-En passo les hores mortes llegint.

Quan una persona, ha superat tots els obstacles de vergonya, manca d'autoestima i d'inseguretat, aprofita totes les destreses assolides i les desenvolupa i aplica en su vida personal i social.

Anava pel carrer i em passava, al principi d'aprendre, em passava hasta la parada, llegint els cartells.

A més a més s'adquireixen un hàbits de lectura que poden inclús substituir la TV per la lectura, i també es seleccionen els programes amb criteris culturals.

Jo moltes vegades me'n vaig a llit agafo un llibre i em poso a llegir-lo fins que m'agafa son, per la tarde a lo millor, m'assento i agafo una revista o un llibre, el que tingui a la mà i ho vaig llegint.

Sempre que puc veig programes culturals de Canal 33 o TV2 i les notícies també.

-Fer ganxet? jo deixo el ganxet i me'n vaig.

Les activitats de la vida quotidiana, fer les feines de casa, canvien per unes altres més culturals, esports per cuidar la seva salut o anar a una escola.

Quan un s'hi acostuma a això ja li costa deixar-ho, que em tira que em tira ja venir perquè què faré? fer ganxet? jo deixo el ganxet i me'n vaig.

M'han posat una monitora pues mira això és molt bo pels ossos i per això va un bueno jo dic dos o tres dies vinc aquí i uns altres dos dies vaig allà.

Em feia mal l'esquena i em va dir el metge que si podia anar a natació que hi anés. I llavors ja com que m'agrada tant doncs jo deia per mi -m'agradaria aprendre a nedar- I llavors ja em vaig a puntar a un curset. Vaig acabar aquell curset i llavors ja em vaig apuntar a un altres... fins que tinc dos diplomes i una medalla.

El temps lliure també s'ha modificat una vegada que la persona assisteix a un centre d'EA. El camp de les amistats i de relacions s'amplia, si abans no podia sortir perquè no tenia amb qui, ara ja en té.

Quedo amb les meves amigues per anar a prendre algo que si venim del pavelló pues -vinga anem a prendre un cafè- que em truquen- mira que aquesta tarda anirem a casa...i des de que vaig anar al col.legi la veritat és que tinc moltes amigues, tinc molta confiança amb totes.

-Veus que aprens molt de la gent més que d'altres coses.

A la vida quotidiana l'EA ha aportat: amistat, companyonia, compenetració i ajuda. *Vaig conèixer molta gent; l'escola a més, invita a això.*

Perquè la veritat jo fins que no he vingut al col.legi i això jo aquí no he tingut amigues.

Hi trobem com a través de la intersubjectivitat es produeix una revisió i un intercanvi d'idees i principis, sempre en contacte amb les altres persones.

Estem molt avingudes, o sigui que ens avenim molt i estem molt penetrades totes ens ajudem en el que podem en el que això, i molt contenta, perquè som molt...jo qué sé, jo totes les companyes que tinc, igual com vaig començar que ara.

Primer s'aprenen les normes per a parlar i dialogar , posteriorment aquest aprenentatge es projecta en un canvi d'actitud que pot esdevenir en una actitud de participació.

Així s'expressa una persona en el seu relat de vida: I estic molt contenta, molt bé perquè a més d'això s'aprèn a llegir i a escriure. I s'aprèn a parlar. Està parlant una altra persona tu no tens perquè posar-te enmig d'aquesta persona, fins que aquesta persona no acaba no pots començar tu, o sigui que ja t'ho han ensenyat així. O sigui que fins que no et toca parlar o diu esolta mira perdona o escolta'm un moment, en fi ja això pues són coses que no ho saps i són coses.

Quan es plantegen activitats col.lectives com era la de preparar la festa de la Primavera, que es fa entre diferents escoles de tot Catalunya, *Ens coordinem els diferents grups de les diferents escoles i això és molt maco perquè coneixes la manera de fer de cada un d'ells.*

-Fa que siguis, no sé com més solidària

Les interaccions transformadores que la gent narra en els seus relats són: l'actuació per interessos col.lectius i la vinculació a l'entorn.

Fa que siguis, no sé com més solidària penso que l'escola normalment, a la que jo vaig anar... a mi m'ha portat això a veure, a veure les coses amb més objectivitat.

Veus les ganes que té la gent d'aconseguir coses que no són per a ús propi.

En algun relat de vida quotidiana es descriu el treball dels participants en l'EA com a col.laboradors en el Projecte Educatiu, ensenyant als altres participants.

Jo estic d'acord amb els col.laboradors i aquí a l'escola pues passa una mica el mateix... a mi va començar a agradar-me això de bellugar-me per aconseguir coses per l'escola.

Referint-se a la seva participació en el món associatiu com a President de l'APA de l'Escola dels seus fills, una persona entrevistada ens diu:

Tens l'oportunitat de desenvolupar altres coses que no has fet a la feina, vull dir que et serveix al mateix temps d'esbarjo, de hobby, diguem com vulguem, eh?... Aportes molt, aportes molt perquè tot i que hi hagi, les associacions tinguin els estatuts i més o menys tinguin unes inèrcies de coses a fer, sempre hi ha coses noves ...una persona amb una mica d'experiència té molt a aportar, fer canvis, eliminar allò que no es fa bé i ...aportar coses noves que...poden millorar el funcionament, sí jo m'ho vaig passar molt bé, vaig fer participar a molta gent també eh?.

3.3.- ESTUDI DE CASOS

A l'hora de treballar els diferents casos hem triat tres Centres Cívics de la ciutat de Barcelona. En aquest estudi els hem anomenat A,B i C.

El procés que hem seguit ha estat l'estudi de les memòries d'activitats i d'aquelles dades estadístiques del Padró Municipal que són considerades tradicionalment com a elements base d'informació per a l'estudi de casos.

De les memòries d'activitats dels centres estudiats i les dades estadístiques, veiem que la participació i la no participació, demostren una inversió atípica de la idea que fins ara teníem de les persones que participen en EA a través d'altres investigacions.

Les variables objectives més significatives de les quals hem extret conclusions han estat:

- percentatge de persones adultes que participen en els tallers del Centre (sota el criteri que persona adulta implica a partir de 16 anys)
- percentatges segons nivells d'estudis
- percentatge d'atur i
- perfils professionals

	A	B	C
Percentatge de persones adultes que participen en els tallers del centre	1.27%	3.63%	5.20%
Percentatge de persones adultes del barri que no saben llegir	0.40%	0.21%	0.70%
Percentatge de persones adultes amb estudis primaris	50.46%	44.01%	55.87%
Percentatge de persones adultes amb títol universitari	9.12%	13.42%	5.03%
Percentatge de persones adultes amb títol de doctorat	0.14%	0.24%	0.03%
Percentatge d'atur	13.84%	12.01%	16.8%

Percentatge de persones professionals i tècniques	16.60%	22.3%	9.9%
Percentatge de persones treballadores de la indústria	27.55%	18.8%	37.4%

1. En el quadre, quan apareix el nivell d'estudis podem corroborar que es dona una relació que ja s'esperava: en tant que creix la participació d'A a B, augmenta el nivell d'estudis d'A a B. Però, contradictòriament als resultats que s'esperen, aquests no coincideixen de B a C. Aquest té un nivell més baix nivell d'estudis i la participació creix considerablement.

En aquest punt volem ressaltar els extrems dels nivells d'estudi: les dades de les persones que no saben llegir i el percentatge de persones amb títol de doctorat ens indiquen que no hi ha una relació directa entre el nivell d'estudis i el grau de participació ja que, precisament, on són majoritàries les persones que no saben llegir i minoritàries les que estan en possessió d'un títol de doctorat es dona més participació.

2. En el cas del centre C, el percentatge d'atur ens indica que no és motiu de menys participació, ja que la taxa més alta d'atur correspon a la taxa més alta de participació.

3. Els barris on, laboralment, són majoritaris els professionals i tècnics no es corresponen amb una major participació. En canvi, els barris on el percentatge de treballadors industrials és majoritari també és més alta la participació.

Veient aquests resultats podem dir que els factors socio-econòmics més favorables no són indicadors de una major participació. Sinó que seran altres factors que, possiblement, no s'han tingut en compte fins ara, els que ens indiquin què està influint per a la participació o la no participació en EA.

A través d'entrevistes en profunditat als Directors dels diferents Centres Cívics, i a persones que hi participen, la seva comparació amb les memòries d'activitats, així com amb algun projecte en concret, hem pogut constatar com alguns aspectes de les relacions intersubjectives en els centres estudiats poden ser una base exclusora o transformadora.

FACTORS EXCLUSORS

...però el que es fa, el que s'aprèn i el que es projecta aquí no ho sap la gent. Això no ho saben.

La informació no arriba a tothom. Tal com diu una participant (centre A) *el que no ve aquí no serà perquè no se sent a gust... sinó perquè no tindran suficient informació.*

¿Com sabem el que es fa en un Centre? ...el que jo coneixo és el que trobo al pas, perquè això és molt gran (participant, Centre A)

procurant mirar els fulletons que hi ha...mirant els taulons... miro la pissarra, per companys que van a altres grups... (participant, Centre C)

Aquestes cites, extretes de les entrevistes que vam realitzar, mostren com la transmissió de la informació es fa per les persones que ja coneixen l'existència dels Centres o per persones que ja posseeixen unes competències determinades: saben llegir, tenen estratègies per buscar informació, ... El director del centre B ho diu: *qui ens ve és gent que ja està participant en el món associatiu.*

Possiblement, si es tingués en compte tota aquella gent que no participa perquè desconeix aquesta possibilitat, els passaria com a la persona participant que diu ... *doncs no ho sabia. Si m'ho haguessin dit abans, al menys ho hagués intentat.*

No usar totes les vies possibles de transmissió de la informació, perquè aquesta es difongui de la manera més igualitària, porta a excloure un bon nombre de persones que, com aquesta, estan motivades per participar.

-...qualsevol que vulgui consumir cultura no és una cosa limitada, està a l'abast de tothom, entens, però, per què no es fa? perquè la gent prefereix quedar-se a casa veient la tele.

Les persones hem creat de nosaltres mateixes i dels altres imatges preconcebudes que, moltes vegades, serveixen per entendre de forma equivocada la realitat. Aquestes imatges obstaculitzen qualsevol tipus de transformació ja que no es veu el problema com variables que es puguin modificar, sinó variables que són objectives i per tant inamovibles.

Així es pensa que la cultura està igualitàriament distribuïda i que som les persones qui no ho aprofitem, tal i com expressa el director del centre A abans citat, les persones que assisteixen són: *el públic que 'fa nosa a casa' i les 'mestresses de casa' que no fan res a casa i no saben què fer.*

Els prejudicis que s'han construït impedeixen moltes vegades que ens atrevim a fer coses que ens motiven, simplement per por a pensar que se'ns identificarà amb el que de negatiu suposen.

Les persones que creuen que saben poc els fa vergonya de veïr, que la gent cregui que ella sap poc... La gent sent parlar de cursos i pensa: jo no necessito anar-hi, jo no sóc analfabeta, i si hi vaig la gent em classificarà d'analfabeta.

L'edat, com el nivell d'instrucció, s'assumeix com un prejudici a l'hora d'escollir segons quines activitats. Passa el que a la participant del Centre A: *...jo a la meua edat no m'atrau molt, però per a la gent jove sí.*

El resultat és que moltes persones no participen per causa d'aquestes imatges creades socialment. Segons quin sigui el prejudici, s'autoexclouran o seran exclosos per altres.

A la majoria d'investigacions, en lloc de buscar quines són aquestes tipificacions culturals que eviten la participació, el que es fa és interpretar-les com a manca de motivació.

Així, moltes vegades s'interpreta que la gent amb baixos nivells socio-econòmics i culturals participa menys que la gent amb un nivell mig-alt perquè els primers estan menys motivats.

A partir del quadre de dades significatives ja hem comprovat que aquesta interpretació no és certa. Les dades corresponents al centre C ho demostren, al igual que ho demostren les opinions citades.

-... no coneixem la demanda i ens ve bé perquè si no estaríem desbordats

La separació que es dona en alguns centres entre "qui decideix les activitats" i "qui les rep" provoca el desconeixement del que les persones volem fer, ens motiva, ens interessa, necessitem ... Com a conseqüència, es crea un desinterès vers aquestes activitats.

No és que la gent no vulgui participar, sinó que allò que se li ofereix no s'adequa als seus interessos.

Aquest fet moltes vegades s'obvia i es reconverteix: *no existeix la demanda sinó que tu la crees la demanda* (director, Centre A). Així es justifica una gestió dels Centres dirigida per tècnics i "professionals" que tenen com a resultat una baixa participació que, a la vegada, es justifica per la manca d'interès de les persones a qui, ni tan sols, es pregunta què els pot interessar.

Més aviat el contrari, es pressuposa el que necessiten i el que els agradarà: *nosaltres hem d'ensenyar als ciutadans que també existeix un altre cinema que no és Hollywood*. (director, Centre A).

Els motius que s'usen per no disposar d'una bona oferta no acaben aquí: *No hi va haver manera de superar els grups de pressió que ja estaven ocupant, des de l'inici del CC, aquests tallers i es creien legitimats per continuar-los i a més et deslegitimaven per entrar en aquest discurs; O: els tallers responen més als tòpics que estem acostumats en aquests serveis. I per això els tallers són del mateix i a més els promocionem. Més del mateix* (director, Centre C), opinions com aquesta demostren que la implicació i l'esforç que suposa el canvi i la transformació d'una oferta que no funciona no són prou motiu per canviar-la. Segueix pesant més, en la direcció dels Centres, la comoditat de continuar amb programes caducats que impedeixen la participació enlloc de plantejar-se un canvi per a la millora de la participació.

El tipus de públic a qui l'oferta va dirigida també és un factor d'exclusió tal i com afirma el Director del Centre C: *es diu que els seus destinataris són tots els ciutadans, però clar, això és una gran mentida, no van destinats a tots els ciutadans, sinó a uns quants*.

De fet, el director del Centre A és ben clar quan parla de a qui vol dirigir l'oferta: *...al sector actiu perquè té poder adquisitiu i també té una sèrie d'inquietuds culturals molt diferents. Es veu, què prioritzen alguns Centres a l'hora de decidir i justificar a qui dirigeixen la seva oferta. Després, però, quan hagin d'opinar de per què la gent no participa, no dubtaran en contestar: si aquí vingués algú demanant, ja sabem que demanaria, més circ, més futbol... tens que anar a contracorrent, tu ets qui tens que crear la demanda, tu tens que crear el mercat. I afegeix: jo crec que més que un problema d'organigrama de qui està representat i de quin és el funcionament intern, és el problema de voluntat fonamentalment.*

- ...dels objectius del centre: ...incidir en la seva qualitat

El darrer factor que volem constatar és la incoherència entre el que "se suposa" son els objectius d'un Centre Cívic i el que opinen algunes de les persones que hi ocupen càrrecs importants.

Segons la memòria d'activitats d'un dels Centres, els objectius prioritaris són: *incrementar el nivell cultural dels ciutadans reduint les situacions de marginació i Ofertar cursos i tallers de caràcter no reglat que volen ser espais d'iniciació ... Incidint en la seva qualitat i en la seva diversificació en relació als públics potencials. En canvi, l'opinió del seu director és: a nosaltres ens importa molt poc quin tipus de cursos i tallers fem i el contingut encara ens interessa menys... els continguts són la part secundària...la nostra única finalitat és saturar l'espai.*

FACTORS TRANSFORMADORS

-...com que nosaltres érem veïns...

Una de les qüestions que la societat de la informació aporta és nous i més ràpids canals de comunicacions. Això comporta a vegades una tasca específica de disseny informacional, creat pels propis tècnics culturals, i així ho veiem reflectit en les entrevistes als tècnics, (centre C *...el que si que vam comprendre durant els nostres anys és que l'única forma de promocionar la renovació i el canvi en el programa de tallers i forçar d'alguna manera la funció més intensa d'aquest programa, tot passava per una estratègia de difusió i divulgació d'aquest programa en el barri...*

Aquest panorama obliga a estar més en consonància amb les xarxes bàsiques de comunicació que neixen de les relacions a l'esfera social per tal de conjuntar els diferents canals d'informació. La democràcia informacional és clau, tal com ens explica un dels directors de Centre Cívic (Centre C) *que tots els tallers fossin com més oberts on fossin més reconeguts en el barriu i que la gent vingués a reclamar-lo.*

Un aspecte que es va ressaltar va ser que la proximitat dels tècnics a l'entorn i el coneixement del barri comporta el coneixement dels interessos i les necessitats de les persones de la comunitat, (Centre C, Director) *com que nosaltres érem veïns, anàvem de*

cope pels bars del barri i t'acabaves enterant, intuïnt què és el que podia encaixar en aquell enton, o què és el que valia la pena.

En podem extreure que la interacció es basa en la confiança tradicional a través de l'esfera social, *...jo era usuari del Casal de Joves... havia estat dedicant molt de temps a l'AAVV C. -abans d'implicar-se com a director participà com a usuari, coneix bé el centre, les persones que participen i en general als veïns i les veïnes el fet que sigui una persona pròxima a l'entorn, que en el mateix projecte, d'alguna manera avalen el programa, doncs és una persona coneixedora dels veïns, que és veïna, que quan obres la porta el coneixes, saps que està amb tu, participants en les activitats.*

Les xarxes socials de comunicació són un dels factors determinants per a la participació. Tal com indica una participant (Centre C). *crec que podria venir més gent, si sabessin en realitat el que es fa... Jo crec que la informació ha de ser directa... la gent em coneix a mi, sento parlar.* La proximitat a les xarxes pròpies aporta les pròpies necessitats i interessos fent de la cultura un acte comunicatiu.

Així doncs s'han de crear les formes necessàries per compartir, debatre i consensuar l'informació, com a base de la participació. Com explica una persona que participa en diferents cursos (Centre C), *crec que en els grups han d'anar informant, sobretot a vegades no fan les coses perquè no se n'assabenten suficientment bé, llavors aquesta gent necessita que se li informi... hi ha representants de classe, aquests representants estan més assabentats de les coses que es fan... es reuneixen, una vegada a la setmana... és una bona idea que informin.* Dins de la nostra societat la transformació passa per una democratització de la informació a través del diàleg entre iguals, de la utilització igualitària de la informació.

-Jo vaig ser un granet de sorra perquè això fos el que és avui

Des de moltes polítiques culturals actuals es tendeix a fer responsables als tècnics culturals de les programacions, de la dinamització d'una zona, etc, demanant després uns resultats més quantitatius que qualitatius. Veient dades estadístiques, i mostres indicadores de participació podem veure sempre uns resultats numèrics que poden satisfer aquestes polítiques o no. Nosaltres creiem que quan es parla de participació es fa a tots els nivells i per tant no és una qüestió de tècnics o polítics, com a representants de la ciutadania, sinó un debat plural.

Aquest punt queda recollit en una de les entrevistes efectuades a un dels directores de centre(C) *...la Comissió d'Activitats. ...Que és un gran espai de trobada entre tècnics, entre veïns, entre usuaris, que era el que d'alguna manera ens permet mantenir un alt grau de participació en les coses que fem. I és que és molt important.* És la comunicació entre els actors el que permet crear una *galàxia comunicativa* per a la participació social a qualsevol nivell i una transformació dels elements que donen accés a la cultura. En les situacions estudiades trobem com en algunes actuacions culturals que serien qualificades d'elit es troba un alt d'índex de participació si hi ha una implicació real de totes les persones implicades.

En dos centres, hem trobat projectes d'animació a la lectura i, sortosament un sorgit de l'altre, amb una participació quantitativament diferent. A l'equip del projecte on la participació era molt alta, les persones implicades eren representants d'entitats del barri, veïns i veïnes, tècnics del centre, en una relació igualitària d'interrelació.

Per tant, la comunitat és peça clau per assegurar el consens. Això és el que ens explica un director de Centre Cívic (centre C) *...en la mesura que aquests veïns participessin i es veiessin interessats en aquests programes i hi hagués un desbordament en la demanda ens veuríem forçats a reclamar a l'administració que ens tutelava, una dotació de recursos i un compromís, la participació no era només una metodologia sinó que era una finalitat.*

Quan l'oferta està organitzada pels moviments socials i culturals de la pròpia comunitat, hi ha un alt nivell de participació, així com una forta implicació d'aquests participants en l'acció social pel desenvolupament comunitari del projecte, tal com cita el director d'un dels centres (Centre B) *el que hem fet és tornar a buscar en el teixit associatiu, pel taller de cuina hem anat al mercat de B que és una de les entitats que agrupa el secretariat i els hem demanat que ens assessorin, i ens han enviat a una persona, perquè ells hi col.laboraran en el taller posant el menjar, els cuiners, fent la publicitat... així que serà un taller en col.laboració amb l'associació de botiguers del Mercat de B. A més de la implicació de les pròpies entitats en la gestió cultural, ...a gent que hi participa a través de les entitats habitualment que s'involucra en la tasca d'organitzar...*

...El problema no és tant que la gent vulgui veure culebrons sinó que només pot veure culebrons, perquè l'oferta està limitada ens agradi o no...

Quan l'oferta s'està plantejant de dalt a baix està clar que les prioritats estaran basades en els sectors de dalt. Si establim classificacions que distingeixen entre persones entenedores/expertes i "idiotes culturals", programem ofertes més diferenciadores.

Si no es limiten les ofertes sinó que s'obren al debat i es creen els suficients canals de participació en la gestió cultural, estem obrint les portes als aires de la transformació social i, per tant a la igualtat. Aquest punt queda reflectit en les paraules d'un dels directors de Centre Cívic (Centre C) *...no es podia desenvolupar res si no hi havia una implicació d'entitats, de grups, de persones, d'organització en definitiva de barri, dins dels programes que desenvollopàvem, era la nostra teoria, la nostra manera d'entendre la gestió i així ho intentàvem... Un centre cívic és un espai dedicat a estimular i motivar la participació dels veïns i aquest ha de ser l'objectiu, la missió número u i número dos de l'equipament no simplement un instrument o una metodologia...Havien de ser les persones que haguessin participat, havien d'haver estat protagonistes, tant del disseny com al final de la gestió i del desenvolupament com de l'avaluació d'aquest programa... fer possible que el centre amb els seus espais i les seves activitats tinguin realment espais on els veïns, els usuaris tinguin un paper més rellevant.*

Quan actuem des d'un enfocament comunicatiu es transformen accions negatives de distinció. Des del diàleg es veu la motivació per conèixer, com fa palès una participant del Centre C: *Jo participo a nivell de taller, a nivell de festes... participo en una tertúlia*

literària, he fet tallers... faré un curset d'anglès...m'he apuntat a fer mecanografia, màquina. Jo sempre estic fent alguna cosa. Conèixer ens converteix en agents de la transformació social - em vinc a relacionar amb totes les persones bé, no tinc problemes ni d'edats, ni de cultura, ni de... cap problema.

Aquest pensen que són els elements realment transformadors d'unes actuacions culturals igualitàries, transformadores i en definitiva justes, en una societat on el valor primordial és l'informació.

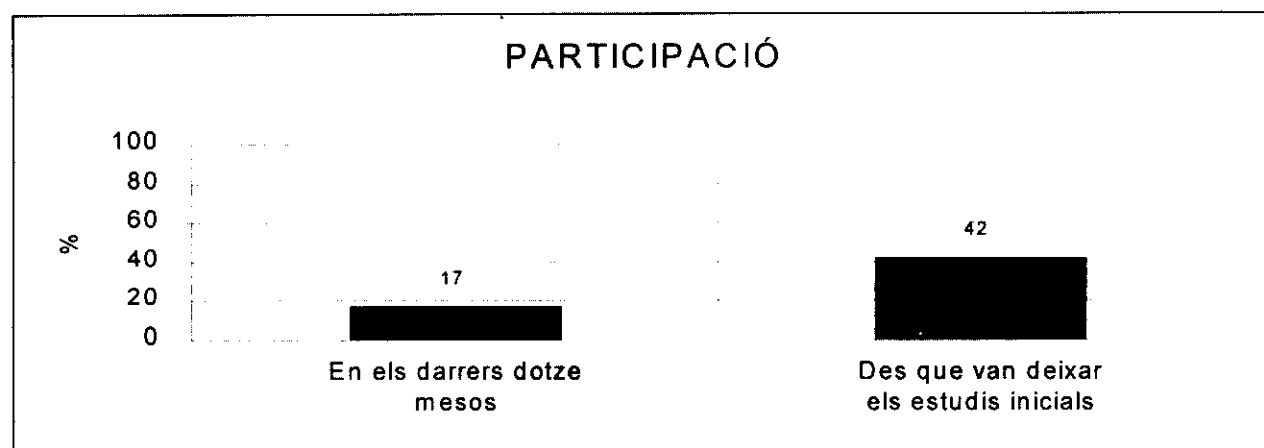
4.- RESULTATS DE L'ESTUDI QUANTITATIU

4.1.- PARTICIPANTS

4.1.1.- GRAU DE PARTICIPACIÓ EN EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES

Una de cada sis persones va fer un curs durant els darrers dotze mesos.

Una de cada dues ho ha fet després d'haver deixat el sistema educatiu



Gràfic 1

El 17% de les persones adultes, al voltant de vuit-centes mil, van realitzar algun curs durant el període que va des de juliol de 1994 a juny de 1995. En ser aquesta la primera investigació que es fa d'aquest tipus a Catalunya (igual que a la majoria de països europeus), no es poden fer comparacions respecte d'altres períodes de temps. Amb tot, les nostres estimacions ens indiquen que s'ha produït una explosió de participació que, si segueixen les tendències actuals, es doblarà en els primers anys del proper segle.

Seguint les definicions d'EA establertes pels organismes internacionals i la comunitat científica hem considerat com a persones adultes per a aquesta investigació: a) totes les persones de 25 anys o més; b) les de 16 a 25 anys que no estan matriculades a temps complert en l'educació formal; c) les que estan matriculades a temps complert en l'educació formal però en una edat posterior a la que pot fer-se el nivell corresponent quan no s'ha interromput l'educació inicial, és a dir, les persones de 16 a 19 anys que estan fent educació bàsica i les de 20 a 25 anys que estan fent educació bàsica o secundària.

Les comparacions espacials, entre diferents països i àrees geogràfiques no es poden fer de manera linial, ja que algunes de les enquestes fetes en alguns països exclouen les persones més grans de 64 anys, amb la qual cosa augmenta la proporció de participació en cursos. En el cas de Catalunya, si haguéssim fet aquesta exclusió la proporció de participació s'hauria incrementat del 17 al 20%.

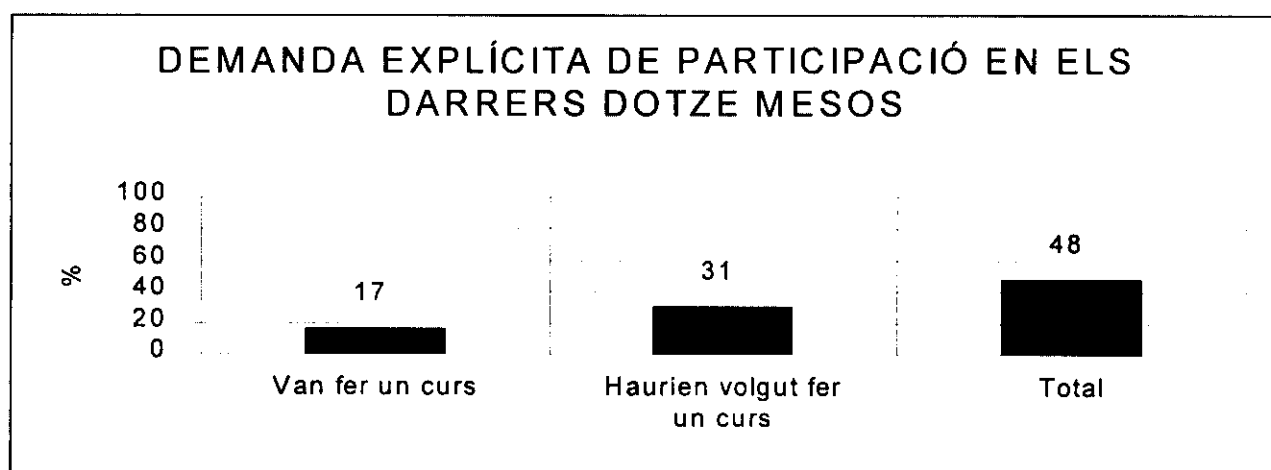
Seguint els criteris d'EA dels organismes internacionals, de les comunitats científiques i de les organitzacions de la gent gran, hem considerat que no s'han d'excloure a aquestes persones adultes pel fet que no estiguin dins del que actualment es considera "edat laboral". Aquest fet no ha de limitar el dret que tenen de participar en l'educació.

Un altre element que cal tenir en compte en les comparacions és el concepte de "curs" utilitzat. Les tipificacions que la gent té al cap quan contesta si ha participat o no en un curs són ben diferents, encara que sempre inclouen *una certa durada i una certa sistematització i seqüenciació de les diferents unitats de les quals es compona*. No són doncs comparables aquestes dades amb les que s'obtenen quan es pregunta per "cursos i activitats" en comptes de per "cursos", sense tenir en compte un dels dos elements del concepte curs.

Tal i com veiem a la segona columna del gràfic 1, al voltant de dos milions de catalanes i catalans, el 42% de la població adulta de Catalunya, ha fet algun curs després d'haver deixat l'activitat d'estudiant com a principal i d'haver-se incorporat a d'altres ocupacions.

L'educació de persones adultes és un fenomen social de gran importància al nostre país, que possibilita la incorporació de moltes persones i col·lectius a la vida social, econòmica i cultural de la societat catalana. La formació ja no és reduïda a l'únic període que abans es considerava l'adequat per a l'educació i la socialització, sinó que s'estén al llarg de tota la vida.

Una de cada dues persones va fer o hauria volgut fer algun curs durant els darrers dotze mesos.



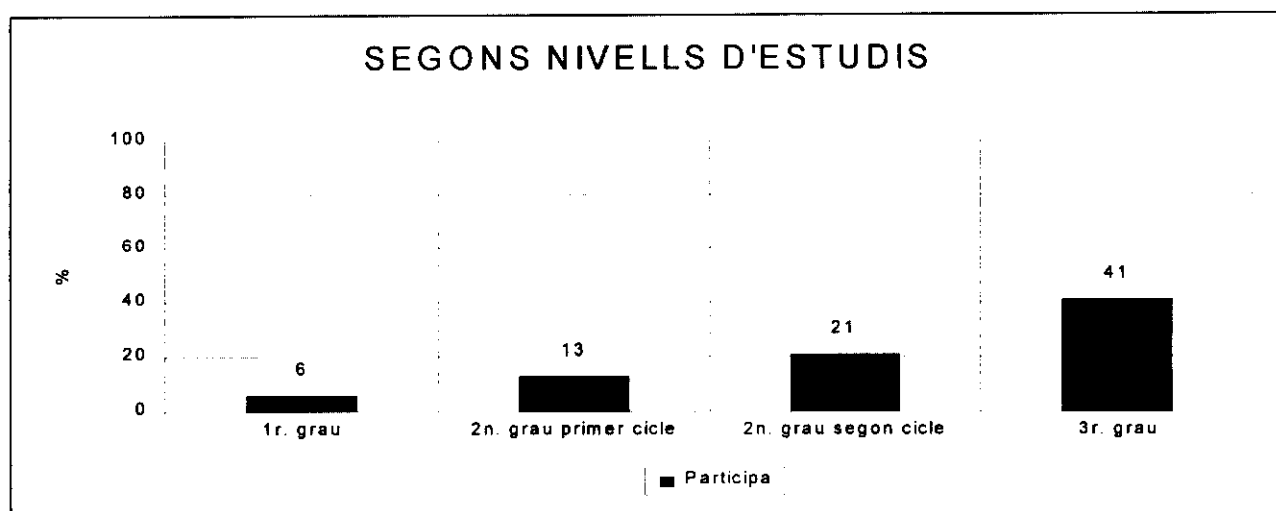
Gràfic 2

Un 17% va fer algun curs en els darrers dotze mesos i a un altre 31% li hauria agradat fer-ne. Hi ha doncs un 48% del total de la població adulta catalana que està demanant explícitament formació.

Els resultats obtinguts amb les metodologies qualitatives ens indiquen que això no significa que el 52% restant rebutgi participar a cap tipus de formació, sinó que no ho han explicitat en situació d'enquesta.

4.1.2.- PERFIL DELS PARTICIPANTS I ELS NO PARTICIPANTS

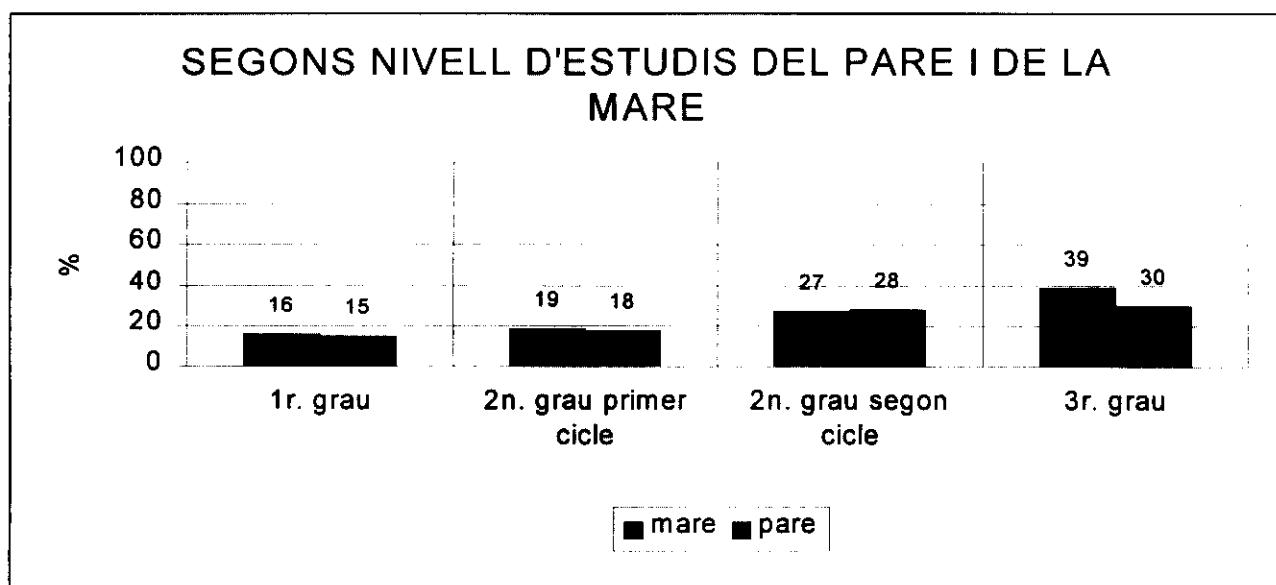
Participen més les persones amb nivell d'estudis més alt



Gràfic 3

La major participació en cursos respecte al nivell d'estudis¹ es dona en el grup de tercer grau d'estudis (41%), seguit dels participants de segon grau-segon cycle i segon grau-primer cycle amb un 21% i un 13% respectivament. Aquestes dades confirmen que és la gent que té més nivell d'estudis la que més està participant en cursos de formació.

Participen més les persones amb pares i, sobretot, amb mares de nivells d'estudis més alts.



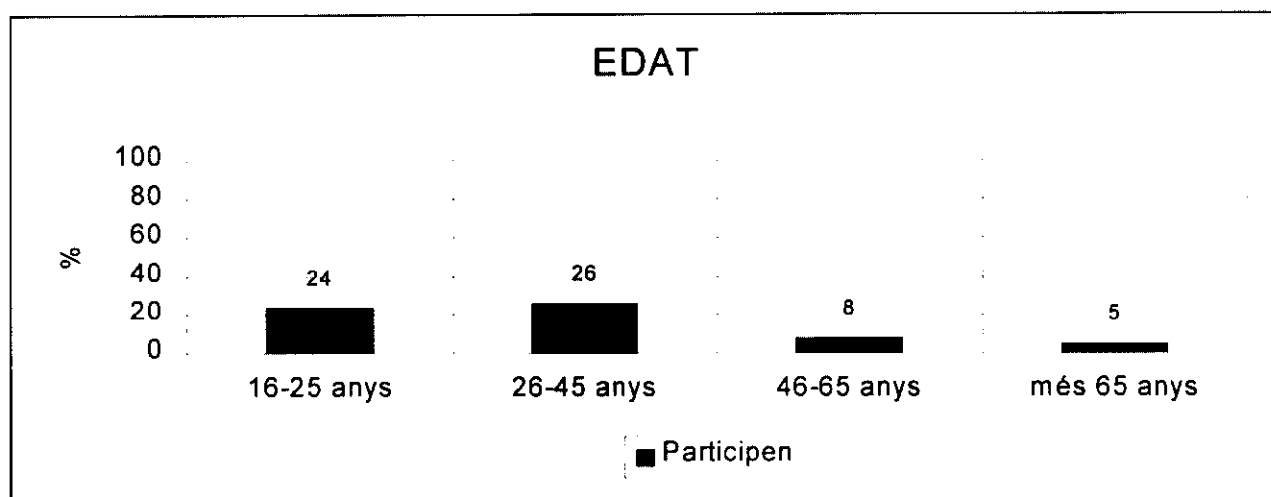
Gràfic 4

¹ Primer grau: Sense estudis, Primària incompleta, Primària i Comerç.
Segon grau-primer cycle: Graduat Escolar i FP I.
Segon grau-segon cycle: BUP, COU i FP II.
Tercer grau: Diplomatura, Llicenciatura, Doctorat, estudis universitaris.

Si analitzem el nivell d'estudi dels pares i mares dels participants veiem que a nivells més alts d'estudis del pare i la mare més alta és la participació. Existeix un percentatge, lleugerament més alt en les mares en els dos primers nivells, s'igualen en el segon grau-segon cicle (27% mares, 28 pares%) i creix quan s'arriba al tercer grau d'estudis (39% mare, 30% pare).

Això pot indicar, d'una banda la influència del rol femení en la formació i, d'altra, la funció de reproducció cultural de la família.

A partir dels 45 anys disminueix el grau de participació.



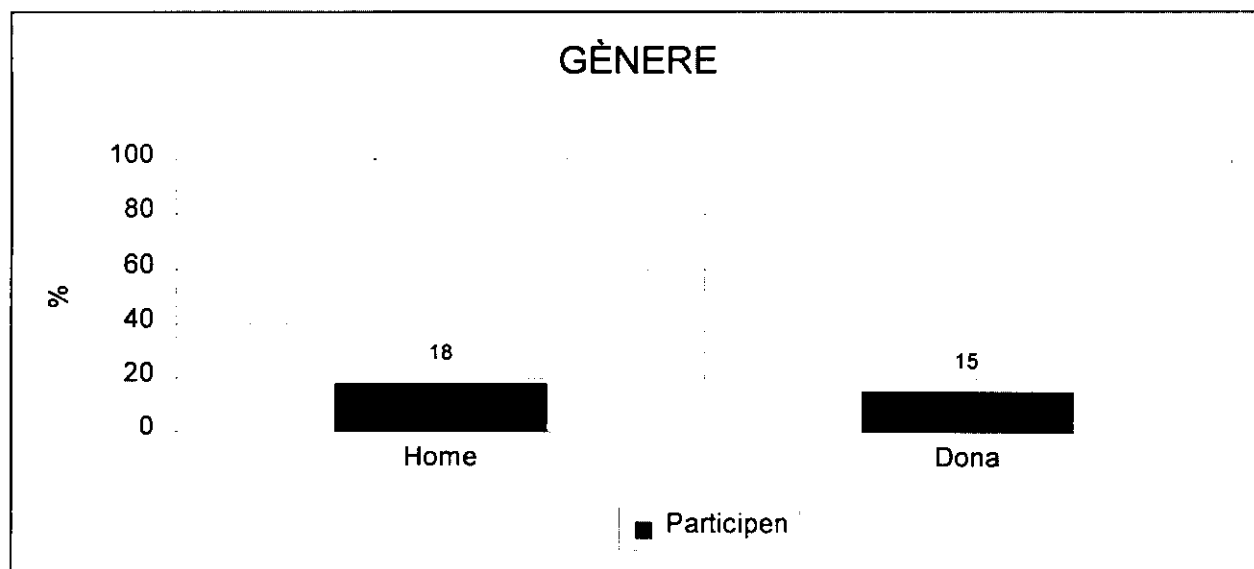
Gràfic 5

Pel que fa a l'edat, hi ha més participació entre els 26 i 45 anys. La major estabilitat laboral d'aquest grup incideix directament en la realització de cursos, sobretot lligats a la promoció dins de la feina.

Si bé la franja d'edat de més de 65 anys és la que menys participa en cursos, quan analitzem la seva participació en activitats culturals és força més alta. (Gràfic 48).

La societat no ofereix gaires ofertes específiques per a aquest sector d'edat. L'oferta, en general, va molt lligada a la formació relacionada amb el treball.

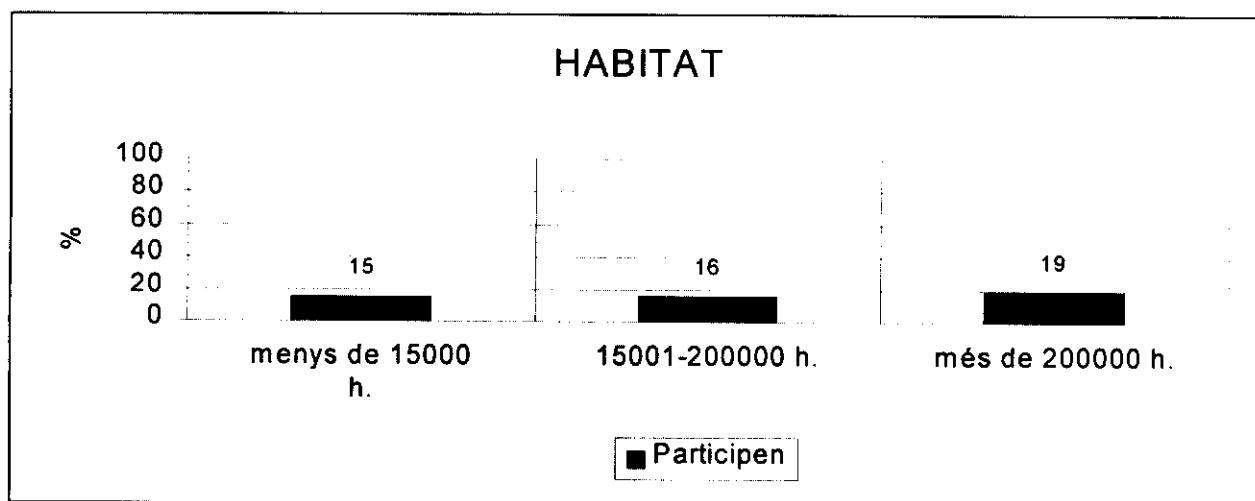
Participen quasi igual les dones que els homes, però en diferents tipus de cursos.



Gràfic 6

Pel que fa al gènere, un 18% del total d'homes participa, mentre que les dones ho fan en un 15% del total. Però quan examinem el tipus de curs en què cada gènere tendeix a participar (cursos dirigits al treball-cursos per al desenvolupament personal...) i les seves motivacions, observarem (gràfica 21) diferències que comentarem més endavant.

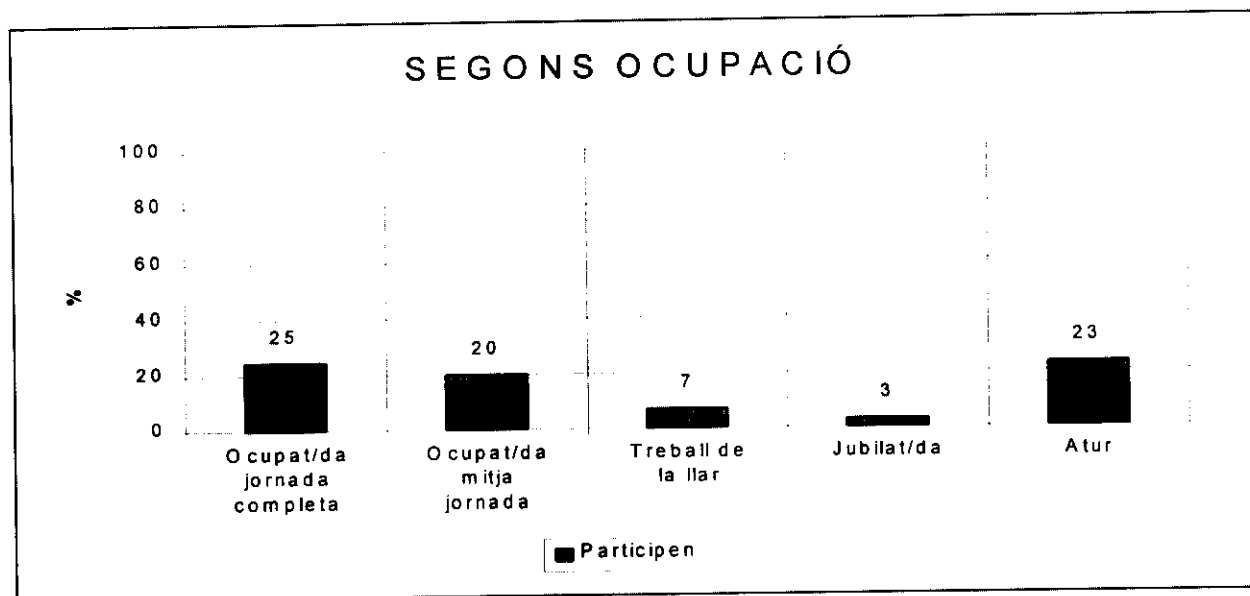
Hi ha més grau de participació en poblacions de més habitants.



Gràfic 7

Podem observar que el nombre de participants és lleugerament més elevat a les ciutats de més de 200.000 habitants. No es pot obviar que en les grans ciutats les possibilitats, els mitjans i l'oferta formativa en general, és més gran que als pobles o ciutats més petites.

Participa més la població activa, tant l'ocupada com l'aturada.

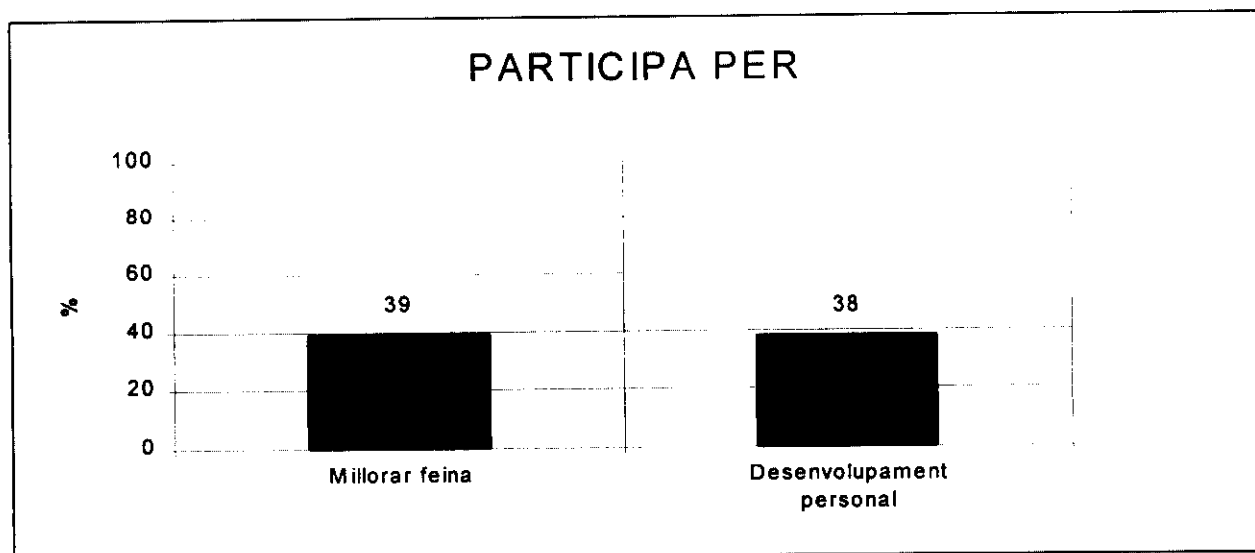


Gràfic 8

Hi ha una diferència important entre la població socialment considerada "activa" (ocupada i aturada), amb una participació entre el 20 i el 25%, la que treballa a la llar i la jubilada. La llar i la jubilació sembla que esdevinguin situacions impermeables a la formació.

4.1.3.- RAONS PER PARTICIPAR

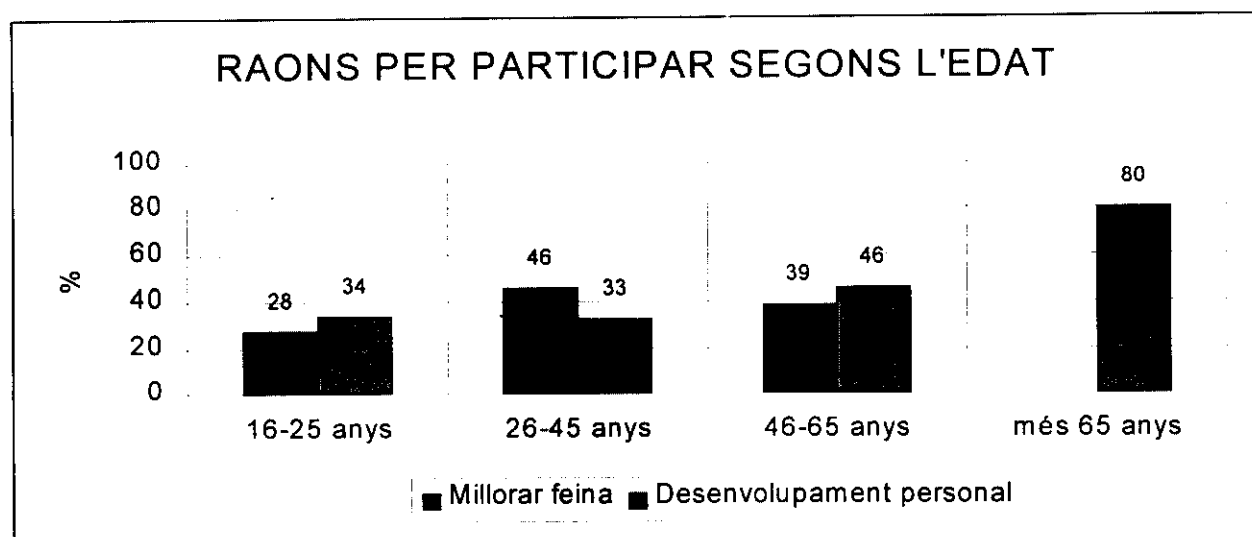
Motivacions laborals i personals.



Gràfic 9

Les raons per participar ens vénen marcades bàsicament per dos factors: la millora en la feina representa un 39% de les raons, i el desenvolupament personal, un 38%.

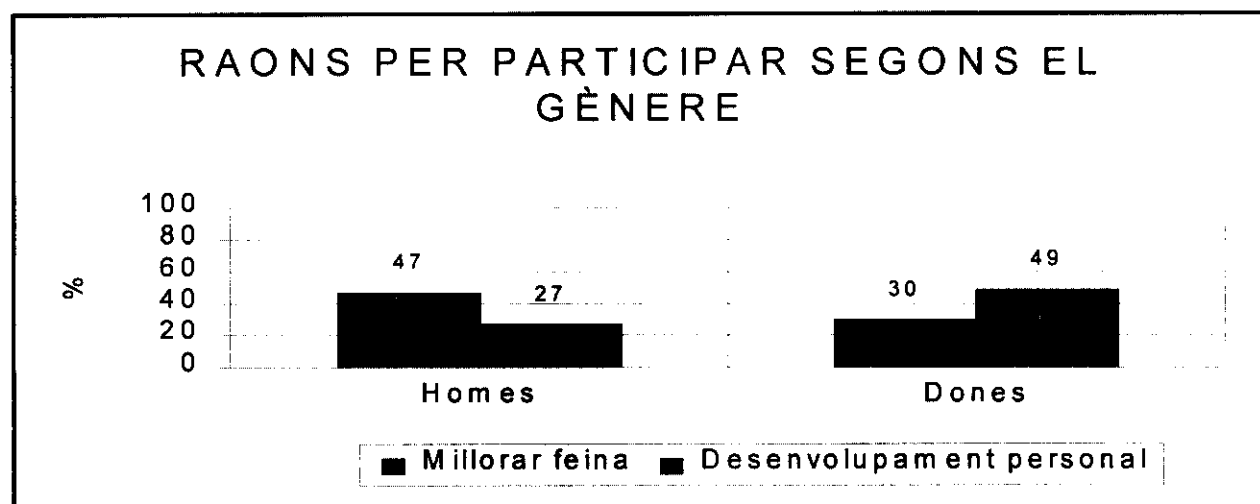
A partir dels 45 anys augmenten les motivacions personals.



Gràfic 10

Les raons per a participar, en relació a les franges d'edat, ens donen unes dades molt significatives. A mesura que l'edat augmenta hi ha més interès en el desenvolupament personal, mentre que en el grup de 26-45 anys es dona més èmfasi a la millora de la feina. Aquesta és també la franja d'edat més inserida dins del mercat laboral. És l'únic grup que considera aquesta raó per sobre del desenvolupament personal.

Les dones tenen més motivacions personals.

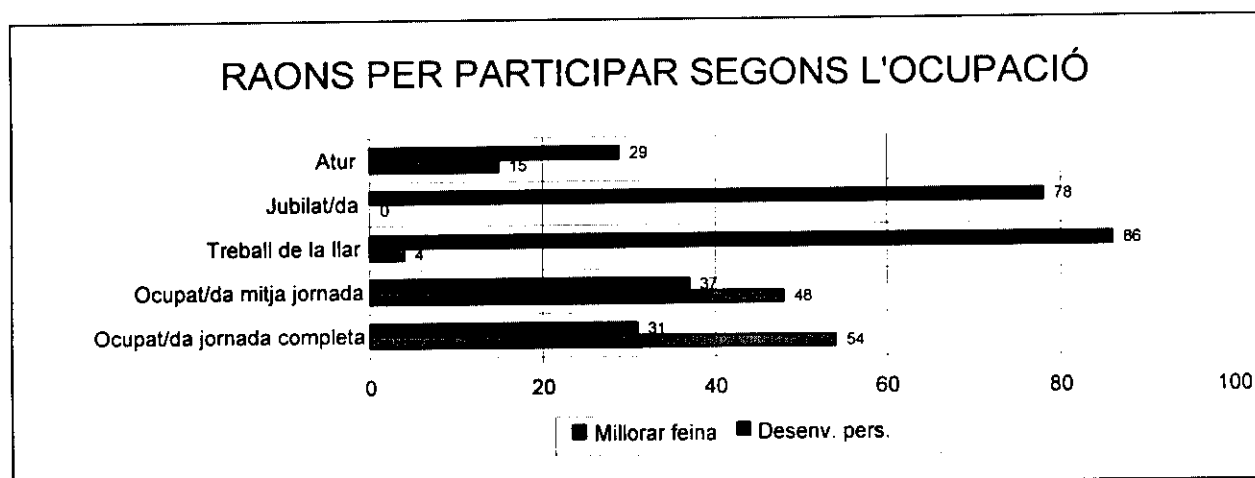


Gràfic 11

Quant al gènere, observem diferències molt més significatives que per franges d'edat. Així els homes tenen percentatges molt superiors en millorar en la feina (47% els homes, 30% les dones). Les dones valoren molt més que els homes el desenvolupament personal (49% les dones, 27% els homes).

El factor laboral és més important per als homes. En analitzar la tipologia de cursos en què es participa podrem comprovar que els homes participen més en cursos relacionats amb la feina i les dones, en formació bàsica o cultural.

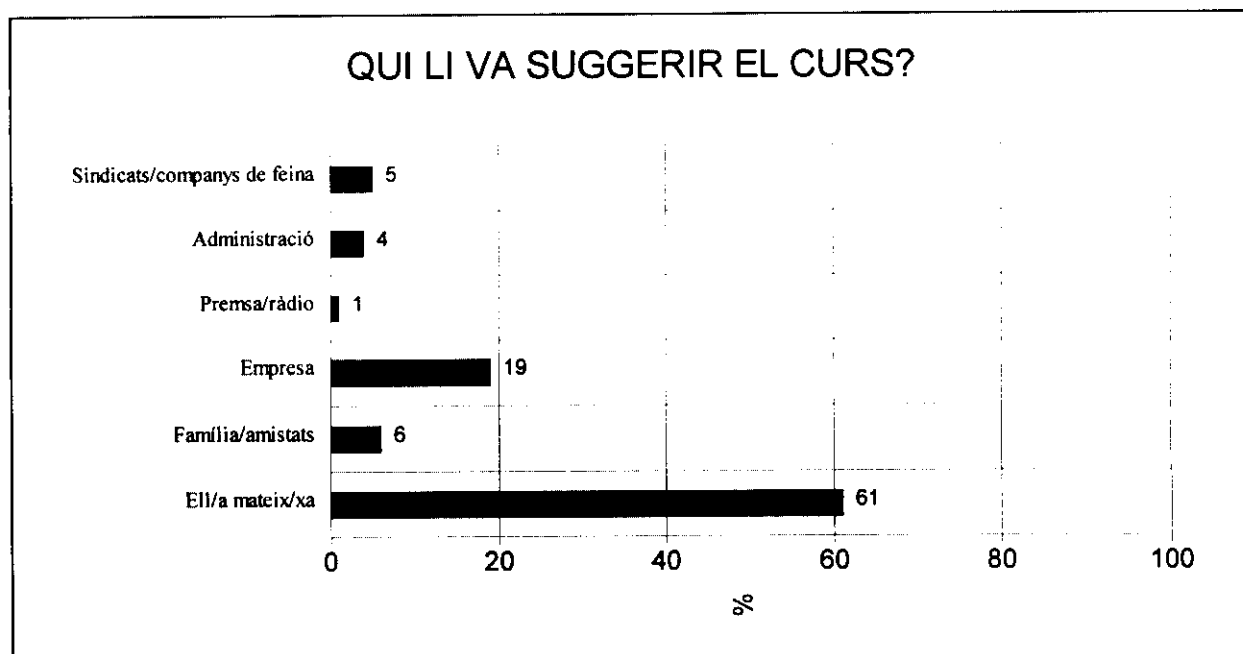
Les persones ocupades tenen més expectatives laborals.



Gràfic 12

En relació a la situació laboral, el grup que treballa a jornada completa és el que respon en un percentatge més alt a la raó que posa l'accent en millorar la feina (54%). Per a les persones amb treball a la llar (86%) i, lògicament, les jubilades (78%), la raó accentuada és el desenvolupament personal.

Les persones participen per pròpia iniciativa.

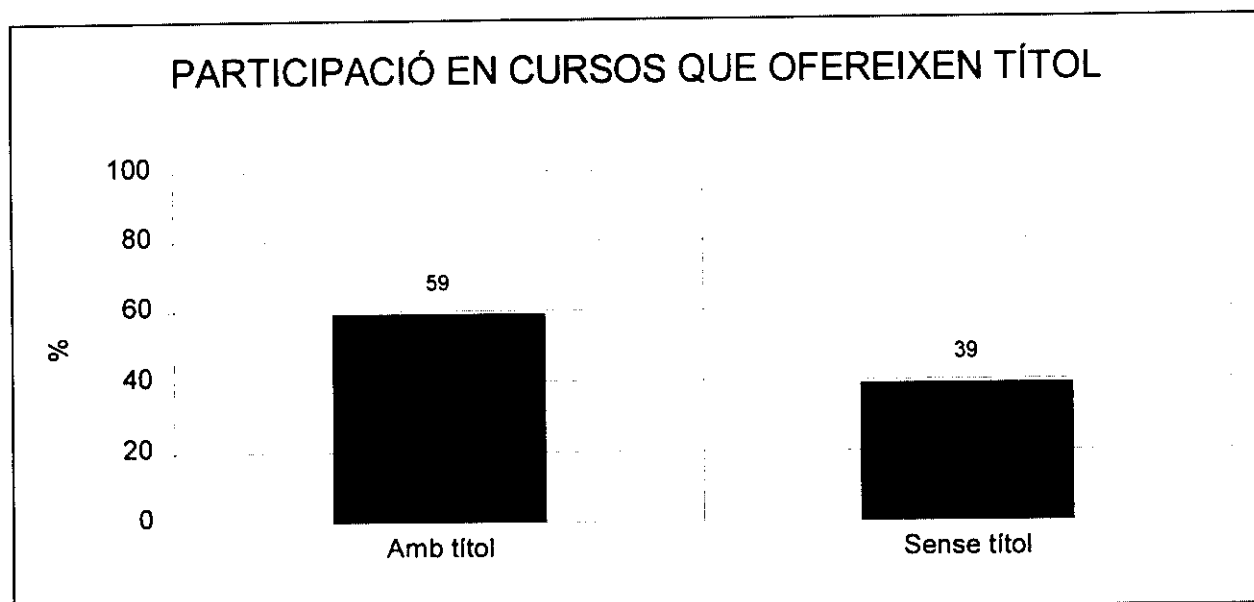


Gràfic 13

A l'hora de participar en cursos, la iniciativa pròpia és la raó que s'ha manifestat amb més pes, amb un 61%. Altres raons significatives han estat la influència de l'empresa, amb un 19%, i la influència de la família i de les amistats, amb un 6%. En canvi la dels mitjans de comunicació, que és el factor més allunyat de l'entorn relacional de la persona participant, representa un 1%.

Aquestes respostes semblen confrontar-se amb les que es desprenen de l'anàlisi qualitativa on es posa de manifest que el paper de les amistats i el veïnat és molt important per informar, animar i decidir-se a prendre part en cursos.

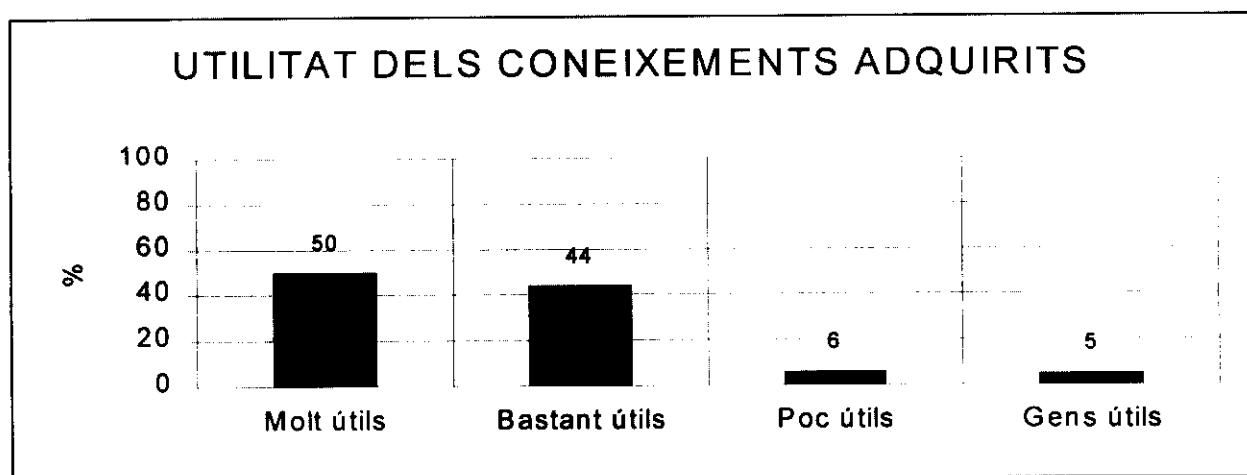
Importància de la titulació.



Gràfic 14

La intenció d'aconseguir una titulació, està implícita en la participació dels cursos (59%). Cal tenir en compte que les titulacions són un instrument de selecció en el mercat laboral i en altres àmbits de la vida social.

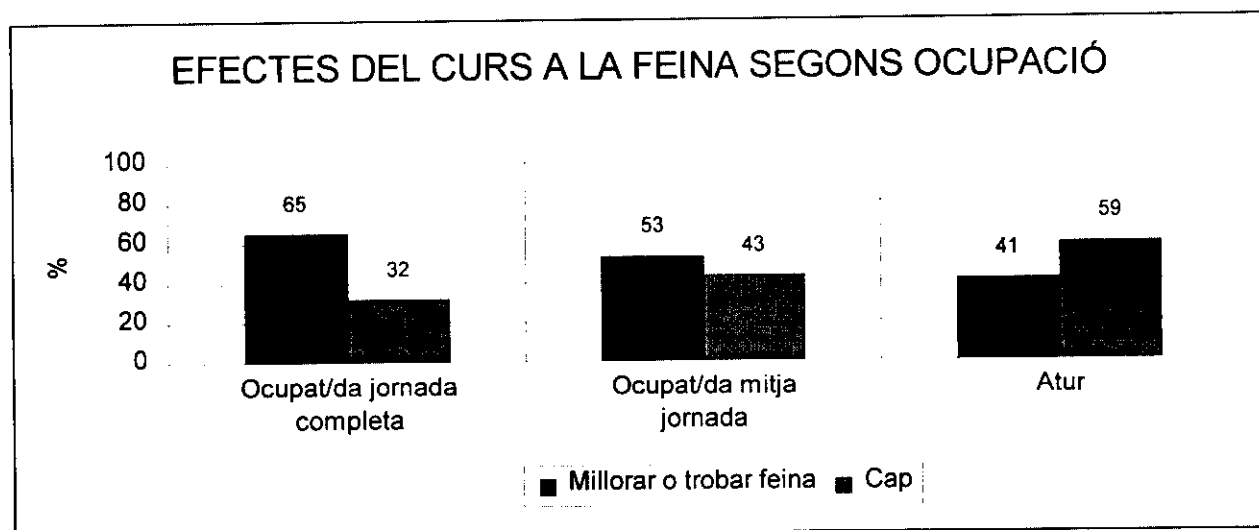
Satisfacció de la utilitat dels coneixements adquirits.



Gràfic 15

La major part de les persones que han participat en un curs (94%), valoren força o molt positiva la utilitat dels coneixements adquirits.

Les persones aturades no disposen de cursos útils.



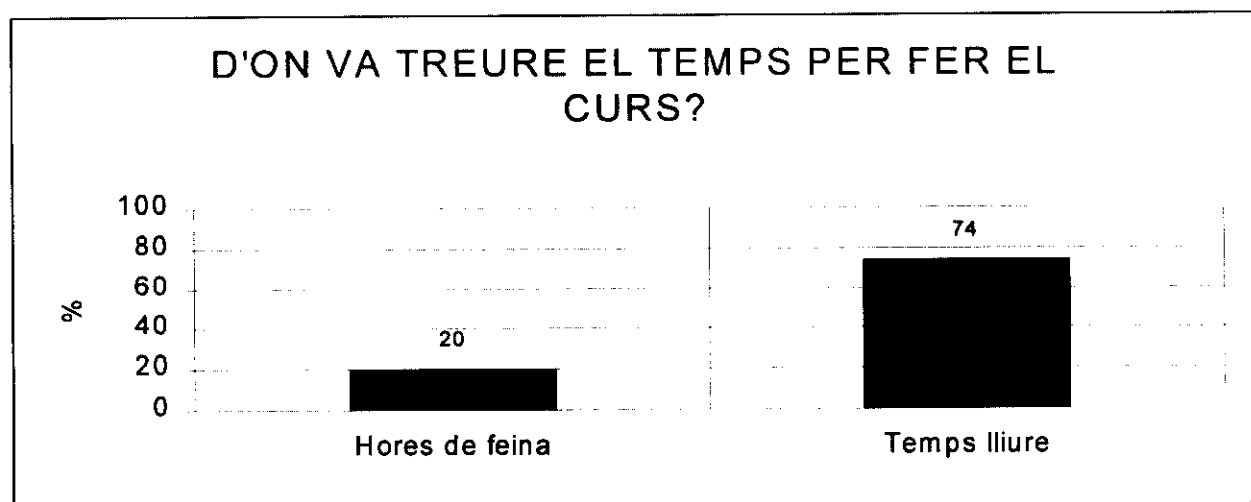
Gràfic 16

Les persones enquestades valoren com a positius els coneixements adquirits en els cursos. Les que treballen ja sigui a jornada completa o a mitja jornada són les que expressen que els ha servit per trobar o millorar feina (65% i 53% respectivament).

Del grup de persones aturades, un 59% afirma no haver trobat cap efecte del curs cara a la feina.

En una situació social d'atur molt alt, tot i que la majoria dels cursos ofertats són ocupacionals, la seva efectivitat és percebuda com a precària cara a trobar feina, per la qual cosa caldria replantejar l'oferta.

Les persones participants han d'aportar el seu temps lliure.

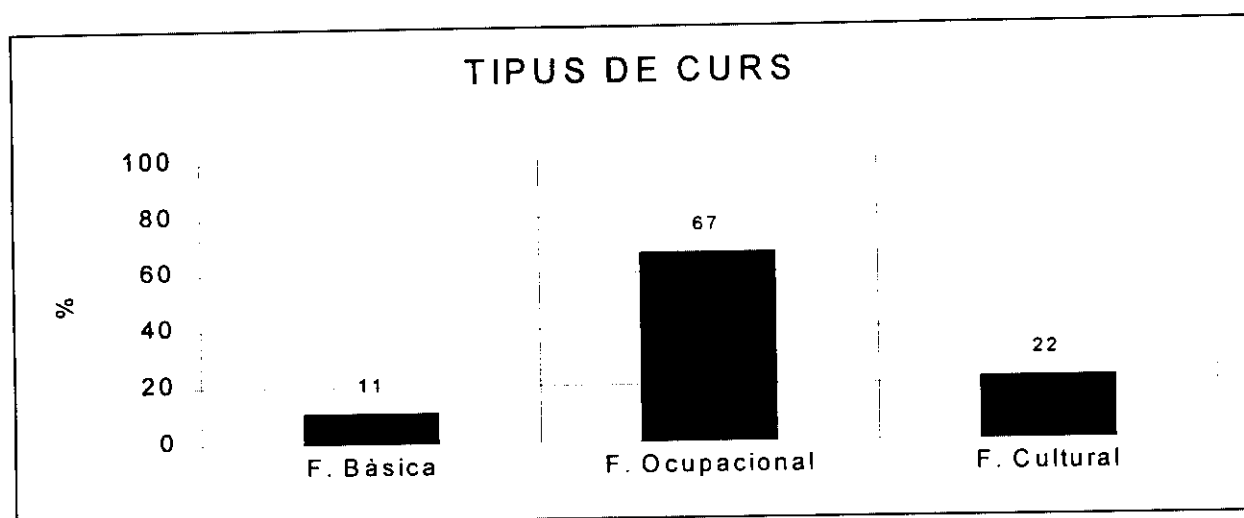


Gràfic 17

El temps per realitzar els cursos es va treure del temps lliure (74%), o de les hores de feina (20%). És remarcable el contrast amb les persones no participants que, com veurem, parlen de la manca de temps com a raó principal per a no participar. (Gràfic 35).

4.1.4.- TIPOLOGIA DELS CURSOS

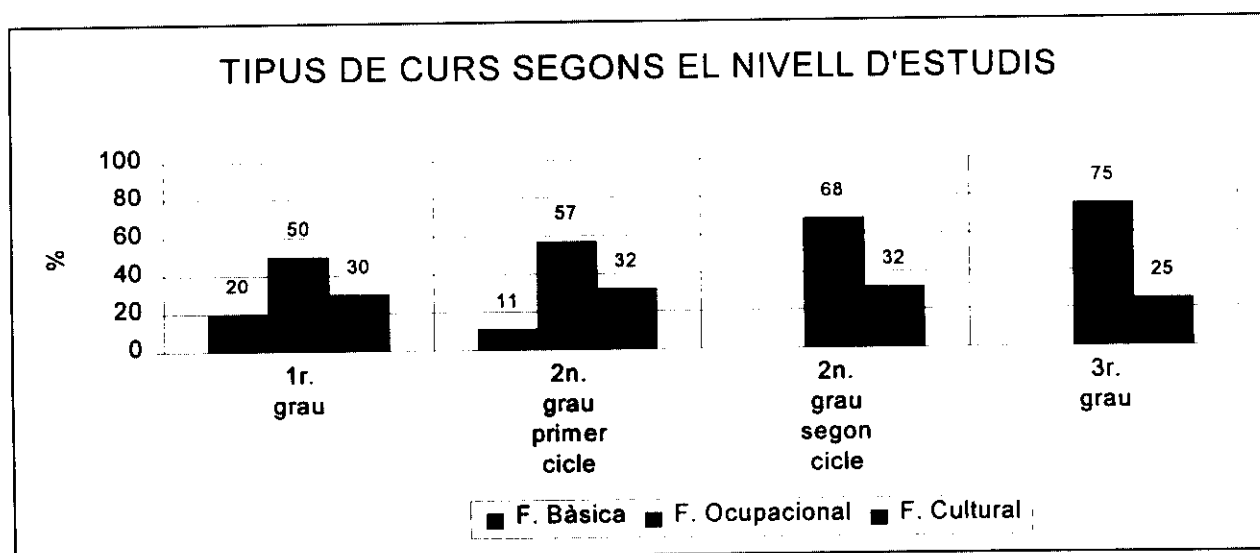
Dos de cada tres participants ho fan en cursos de formació ocupacional.



Gràfic 18

La participació en els cursos es dirigeix majoritàriament cap a cursos de formació ocupacional amb un 67%. Amb això es poden ratificar les dades que han indicat que existeix una sobrevaloració de la formació ocupacional confrontada amb l'oferta cultural i bàsica.

A més nivell d'estudis, més participació en cursos de formació ocupacional.

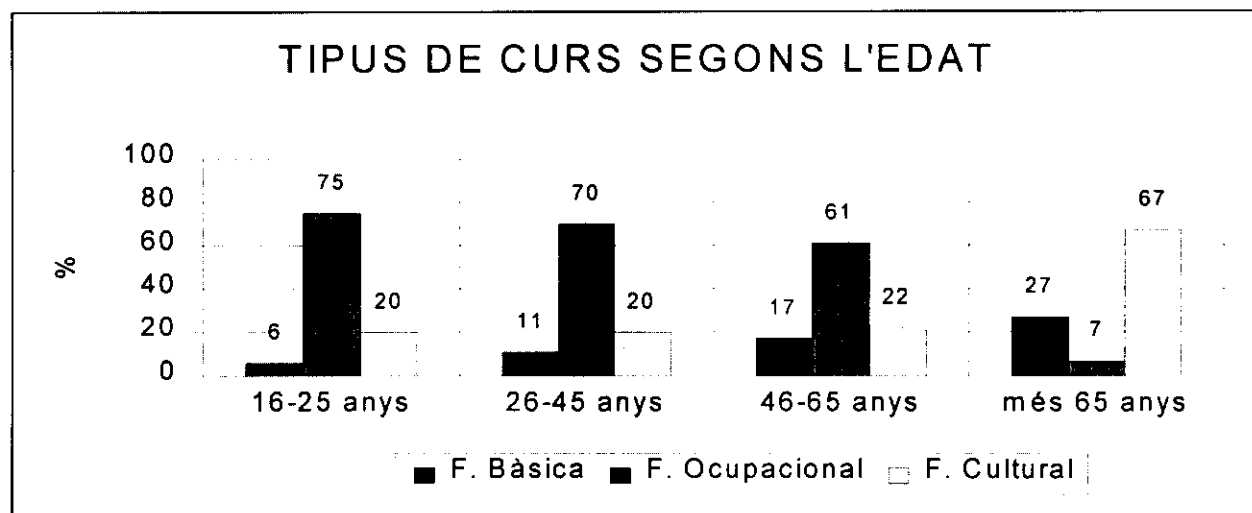


Gràfic 19

A un major nivell d'estudis, s'incrementa la participació en formació ocupacional. Les persones amb nivell més baix d'estudis, en canvi, són les que participen en formació bàsica.

Cal dir però, que els títols de formació bàsica són també "ocupacionals" ja que s'exigeixen per a qualsevol tipus de feina.

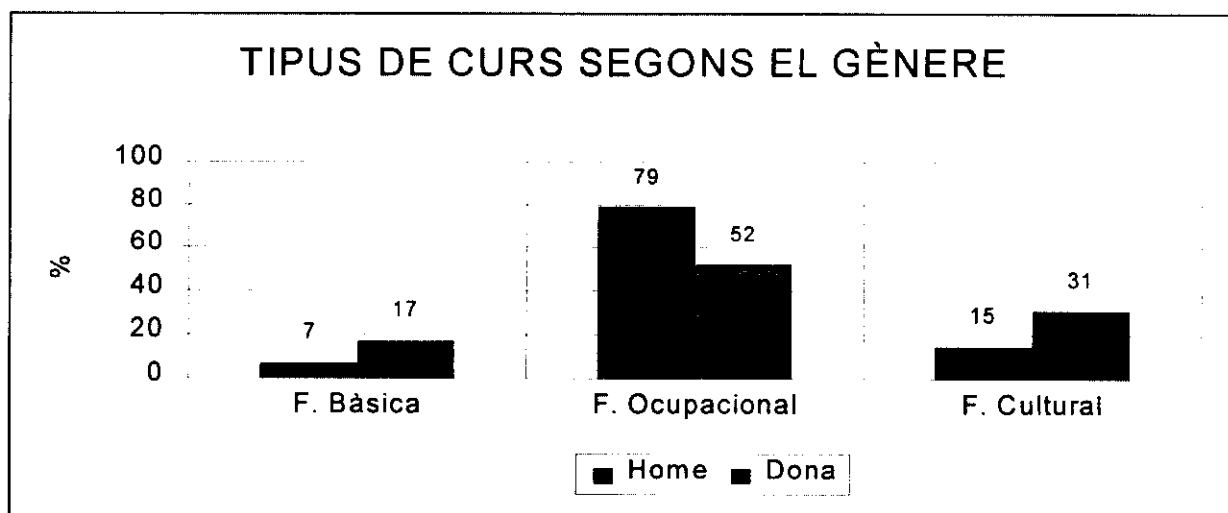
La participació en cursos de formació ocupacional es manté fins els 65 anys.



Gràfic 20

Les persones participants compreses entre les franges d'edat de 16 a 25 anys i els de 26 a 45 anys són les que participen més en cursos de formació ocupacional (75% i 70% respectivament). No obstant això, les persones de 45 a 65 anys no accepten la seva exclusió del món laboral i continuen fent cursos de formació ocupacional.

Les dones participen més que els homes en cursos de formació bàsica i cultural.

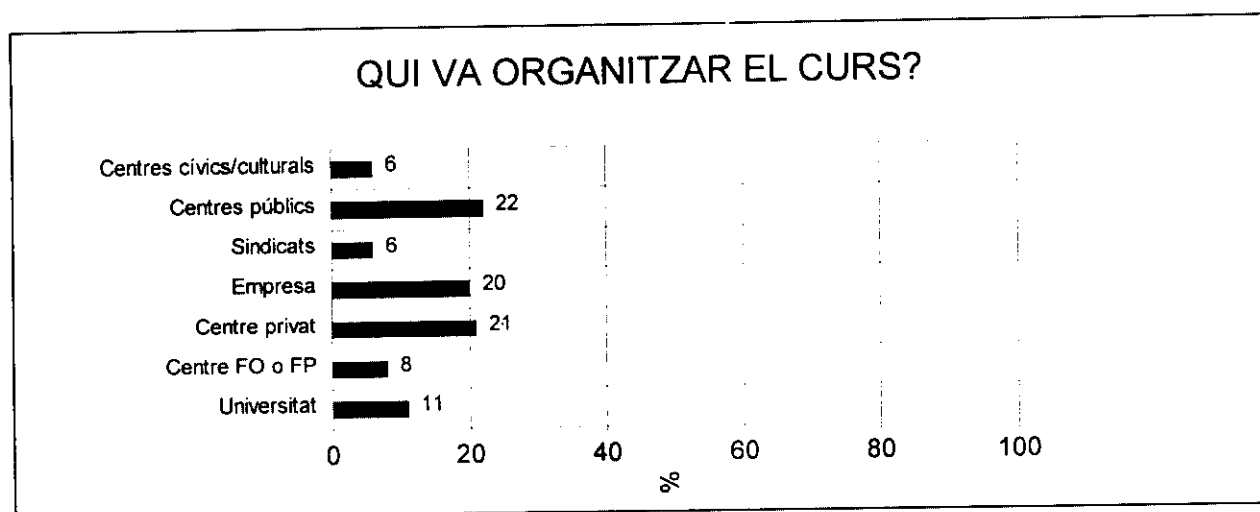


Gràfic 21

Les dones participen més que els homes en formació cultural i bàsica. Els homes participen més que les dones en cursos de formació ocupacional.

Això es dona per "l'especialització forçada" dels homes i les dones, cosa que fa que les seves inquietuds, expectatives i demandes es vegin condicionades, en especial per la feina, a l'hora de triar la seva formació.

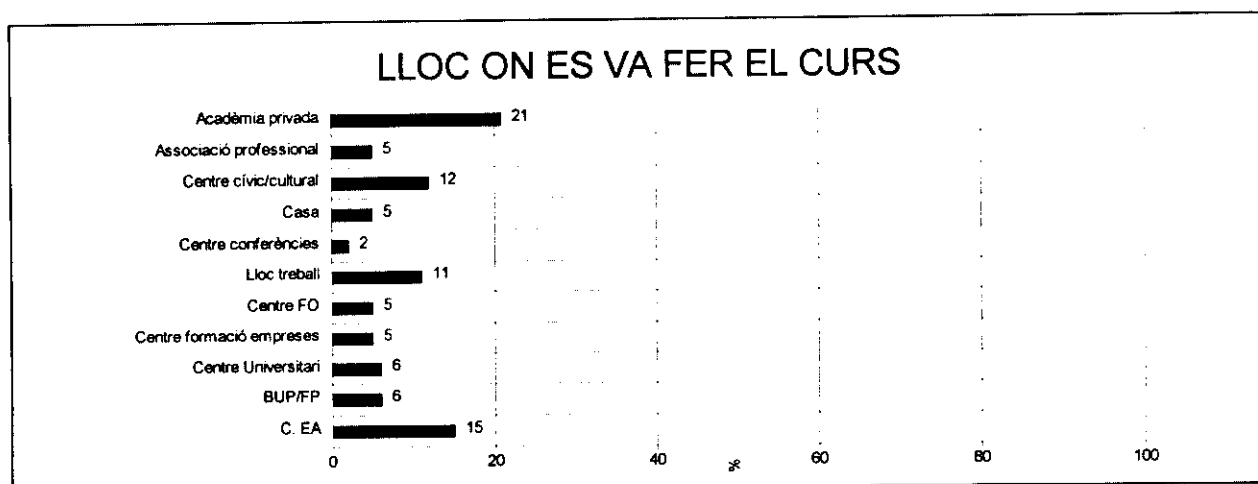
Organització pública i privada.



Gràfic 22

L'organització dels cursos parteix de la iniciativa de centres públics (22%), centres privats (21%) i empreses (20%).

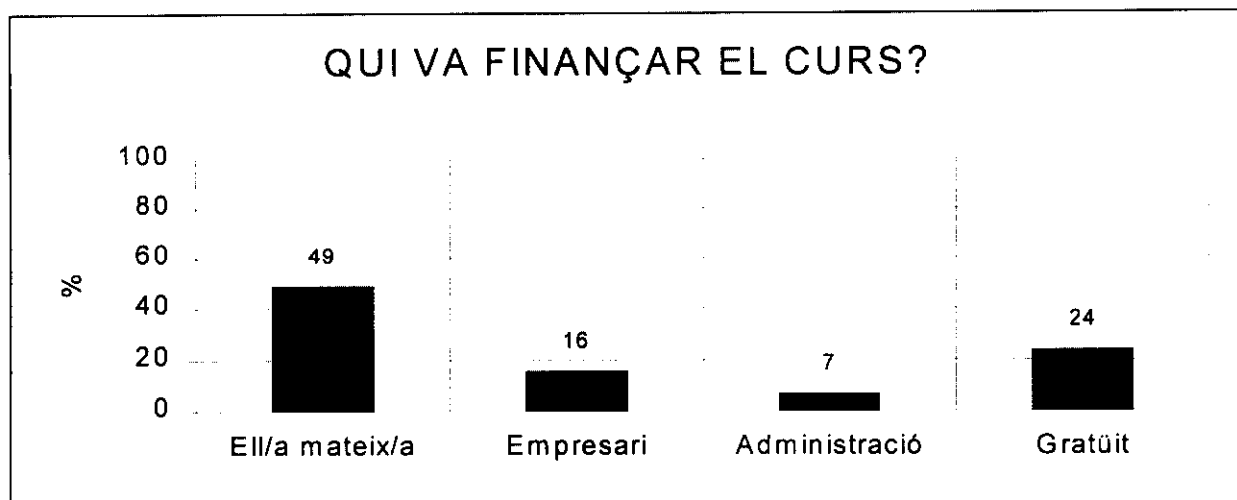
Importància dels centres de formació de persones adultes.



Gràfic 23

Cal destacar que un 15% dels llocs on es realitzen els cursos són els centres d'educació de persones adultes. Altres espais importants són les acadèmies privades (21%), els centres culturals (12%) i els llocs de treball (11%).

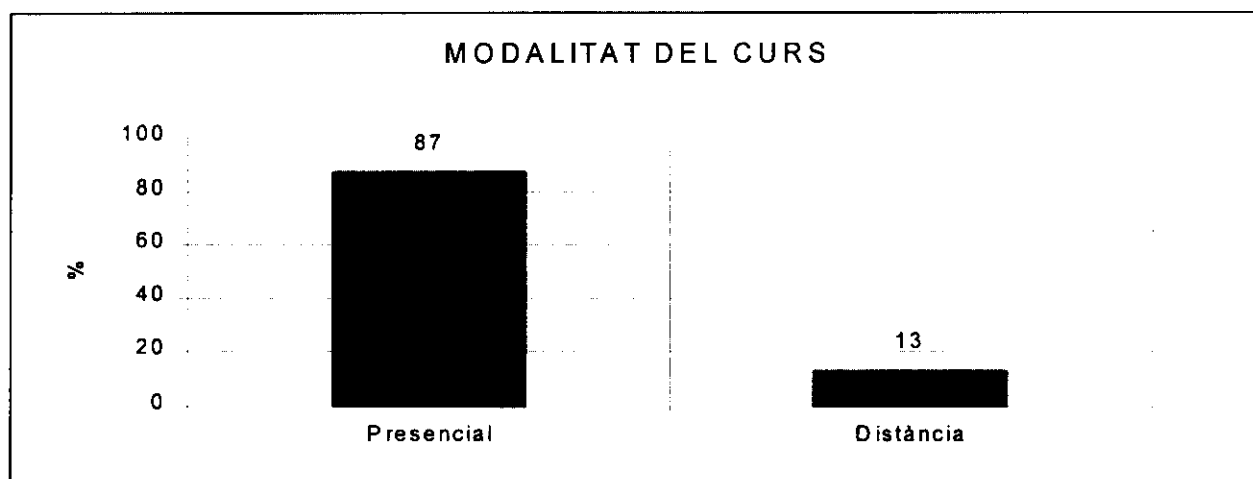
Una de cada dues persones participants s'autofinancien el curs.



Gràfic 24

El pagament per part de la persona participant dels cursos és la tendència majoritària (49%), seguida de la participació en cursos gratuïts (24%).

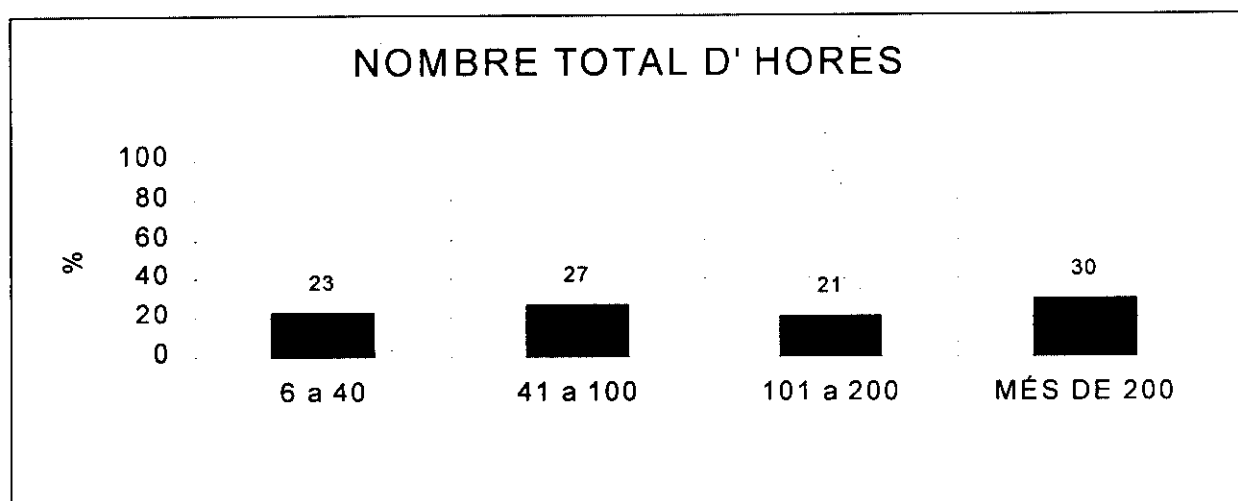
Educació presencial i a distància.



Gràfic 25

Un 87% de les persones van participar en cursos de modalitat presencial i un 13% a distància.

La meitat de persones que participen ho fan en cursos de més de cent hores.

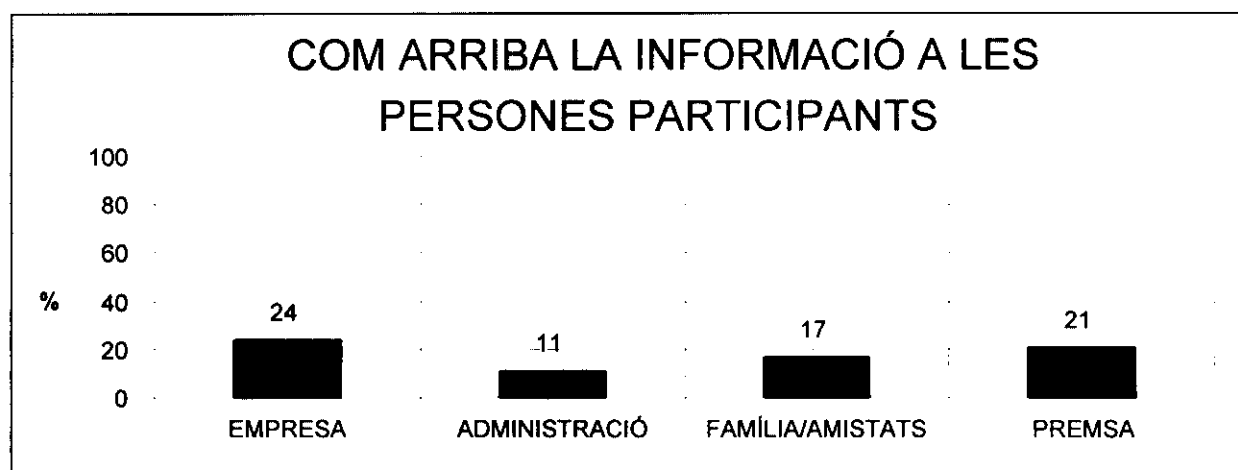


Gràfic 26

Podem observar que un 51% de les persones participen en cursos de més de 100 hores. Només un 23% ho fan en cursos curts de 6 a 40 hores i un 30% en cursos llargs de més de 200 hores.

4.1.5.- CANALS D'INFORMACIÓ DE LES PERSONES PARTICIPANTS

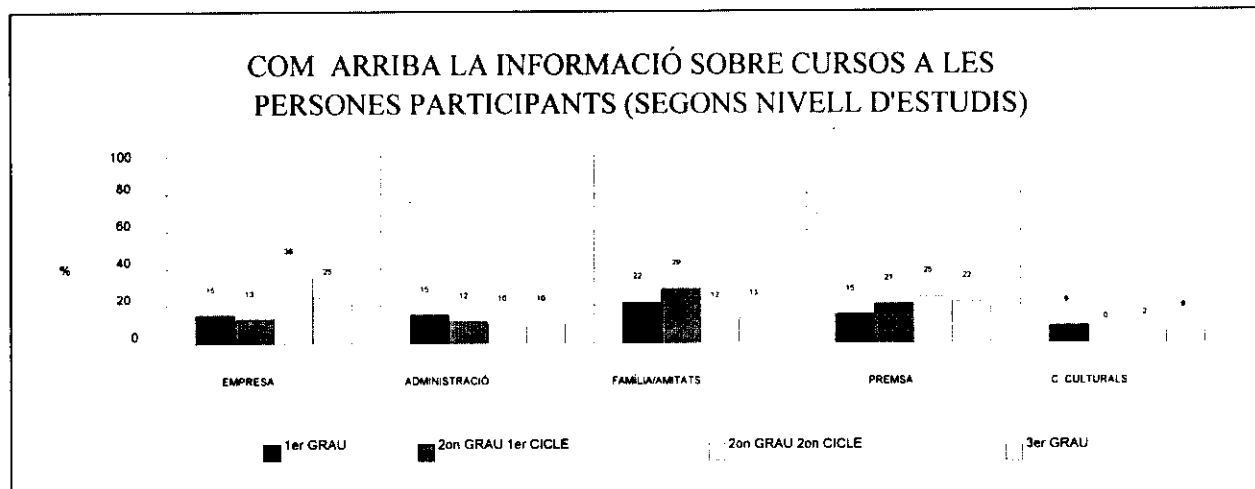
Diversitat de canals d'informació.



Gràfic 27

El 24% de les persones participants van aconseguir la informació sobre el curs que van realitzar a través de l'empresa, el 21% en els mitjans de comunicació i el 17% en les famílies i amistats.

La importància de la família i les amistats és més alta en els nivells d'estudis més baixos.



Gràfic 28

Una persona de cada quatre amb estudis universitaris accedeix a la informació a través de l'empresa, però només ho fa el 15% de les persones amb nivell de primària. Els nivells acadèmics més alts són els que reben una informació més directa i les facilitats conseqüents.

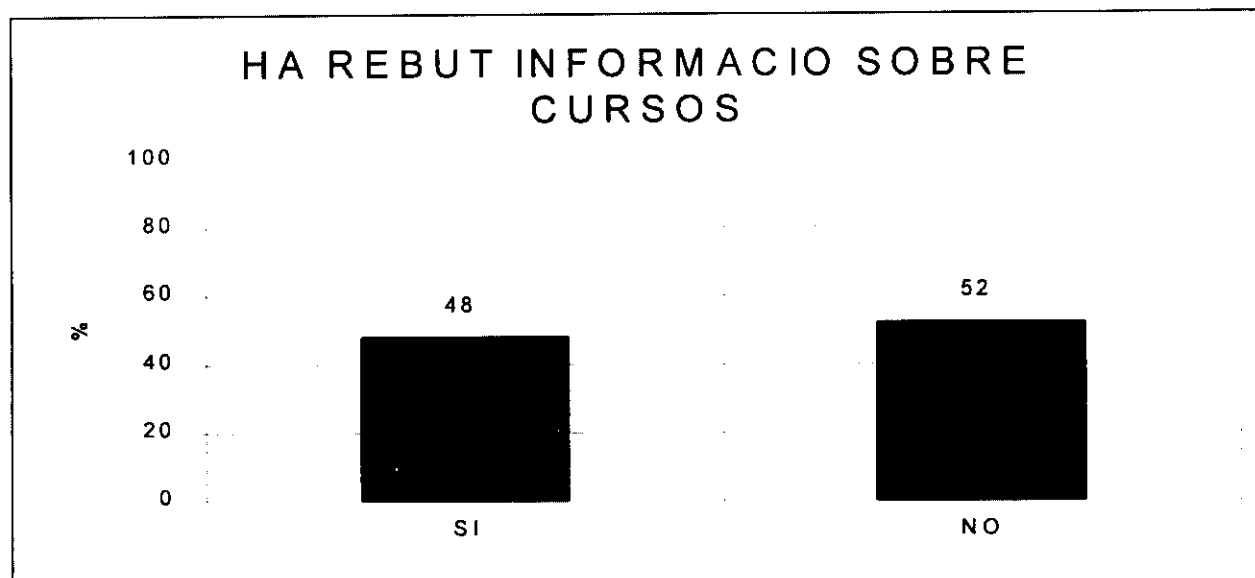
La societat de la informació requereix treballadors/es altament qualificats/des i reforça la formació d'aquests sectors, agreujant el procés de dualització social.

El 22% de les persones amb nivell de primària són informades a través de la família i de les amistats, davant del 13% de les universitàries. Això confirma que les relacions personals més properes són una font de motivació perquè participin les persones amb baixos nivells d'estudis.

4.2. NO PARTICIPANTS

4.2.1 CANALS D'INFORMACIÓ DE LES PERSONES NO PARTICIPANTS.

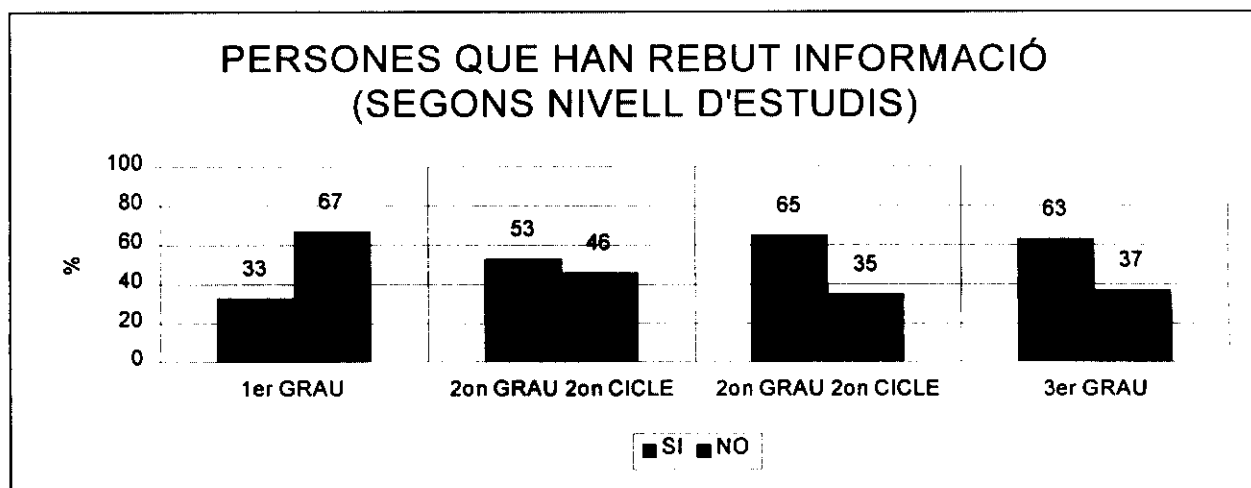
La meitat de les persones no participants no rep informació.



Gràfic 29

El 52% de les persones no participants contesta que no han rebut informació. La societat de la informació col·loca a les nostres bústies i TV, una abundància d'informació que no necessàriament "reben", en el sentit de seleccionar-la i processar-la.

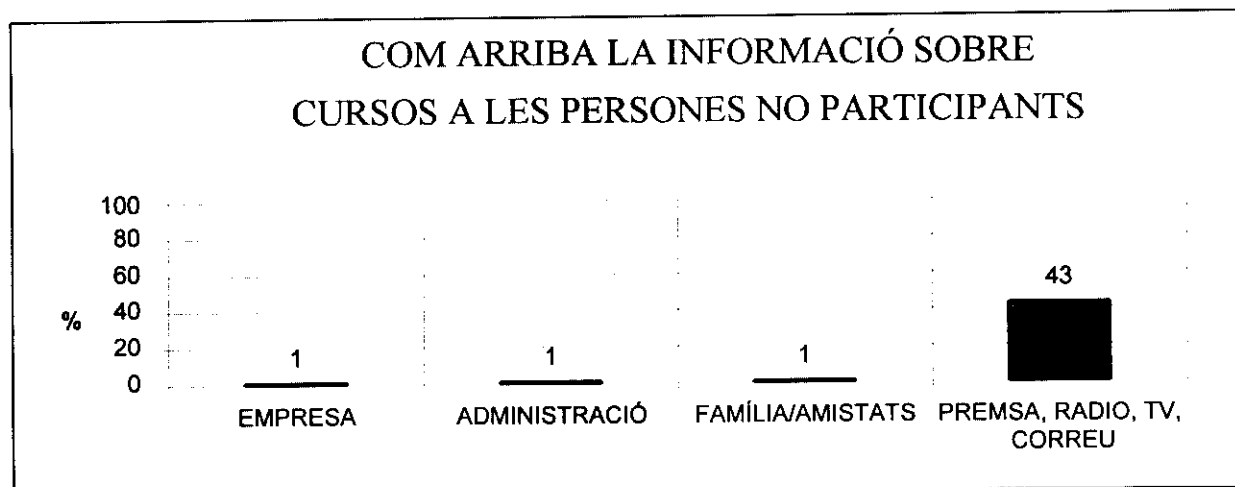
Les persones de nivells d'estudis més baixos disposen de menys informació.



Gràfic 30

Entre les persones que no participen la recepció d'informació baixa en els nivells més baixos d'estudis. Un 63% de persones 'universitàries' rep informació mentre que les persones amb un primer grau d'instrucció la reben en un 33%.

La informació “boca a boca” genera més participació que la dels mitjans de comunicació.



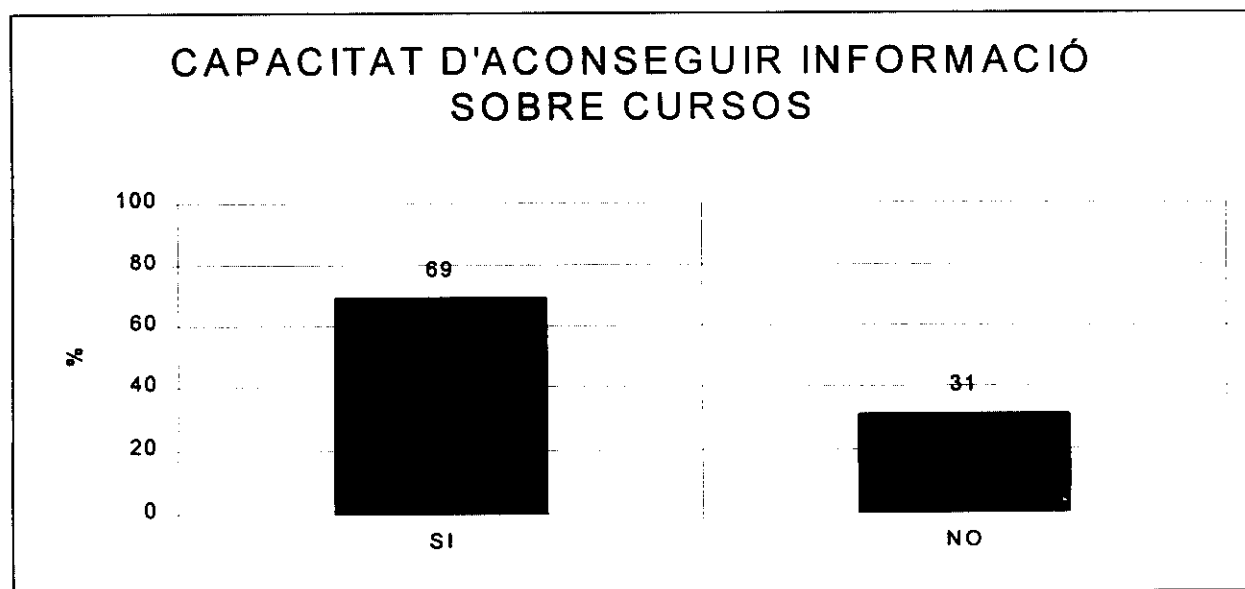
Gràfic31

Per a les persones que no participen, els mitjans de comunicació i el correu són el canal pel qual reben la informació (43%), mentre que l'empresa, la família i les amistats o l'administració no tenen gairebé incidència.

És especialment significatiu el contrast entre les persones participants i les que no ho són, pel que fa a com reben la informació (Gràfic 27). Les relacions socials, el boca a boca, que queden reflectides com a canal d'informació per a les persones participants, no ho queden en les no participants, del que podem deduir que l'esfera social i la comunicació són elements especialment importants per a la participació.

Com a contrapartida, i lligant-ho amb les anàlisis qualitatives, podem dir que el recurs publicitari a través del mitjans de comunicació sembla perdre la seva importància com a element motivador, més enllà de la simple informació.

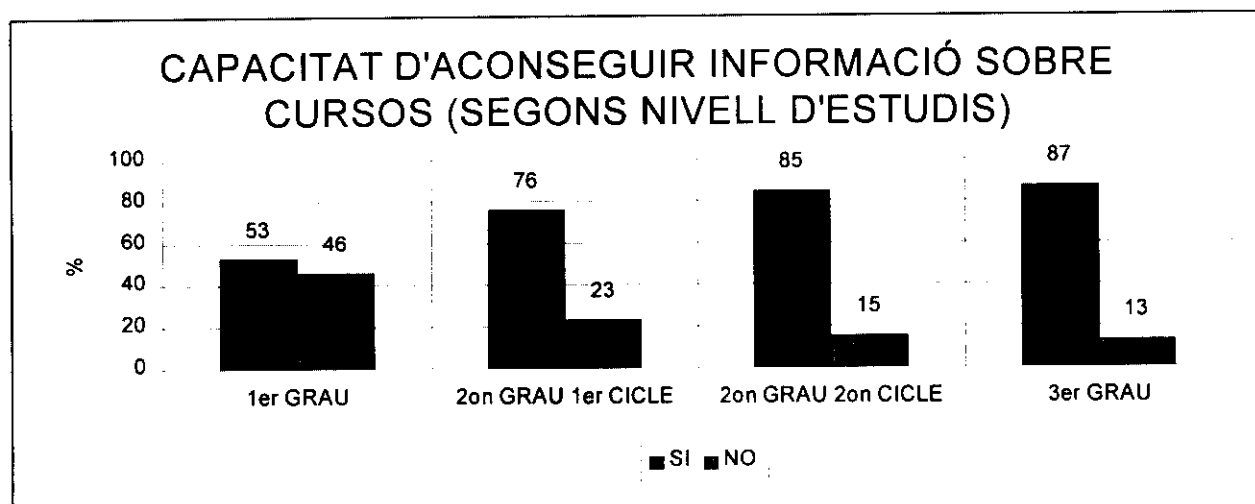
Una de cada tres persones no participants no sap com aconseguir informació.



Gràfic 32

Malgrat que el 69% de les persones no participants afirmen saber com buscar informació, hi ha també un 31% que declaren no saber fer-ho.

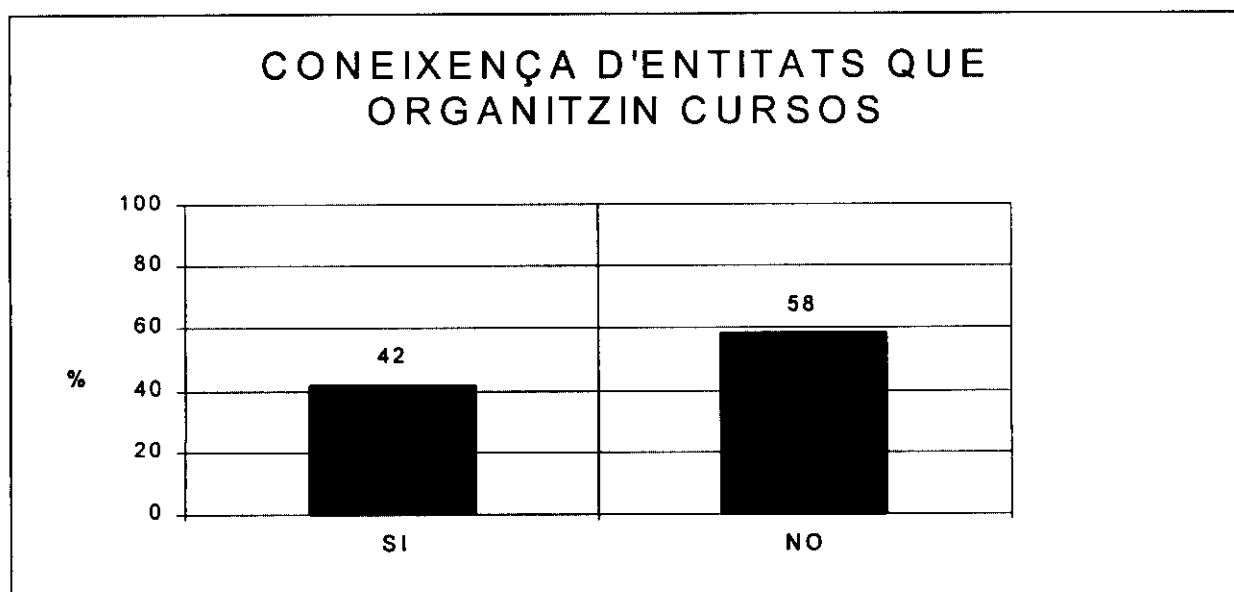
Com més necessària és la informació, més dificultats per trobar-la.



Gràfic 33

La capacitat per aconseguir informació decreix al baixar el nivell d'estudis. Això corrobora la tesi que la informació i la seva difusió està orientada als grups socials amb més nivell d'instrucció, la qual cosa suposa un element de discriminació.

Més de la meitat de persones no participants desconeix entitats organitzadores de cursos.

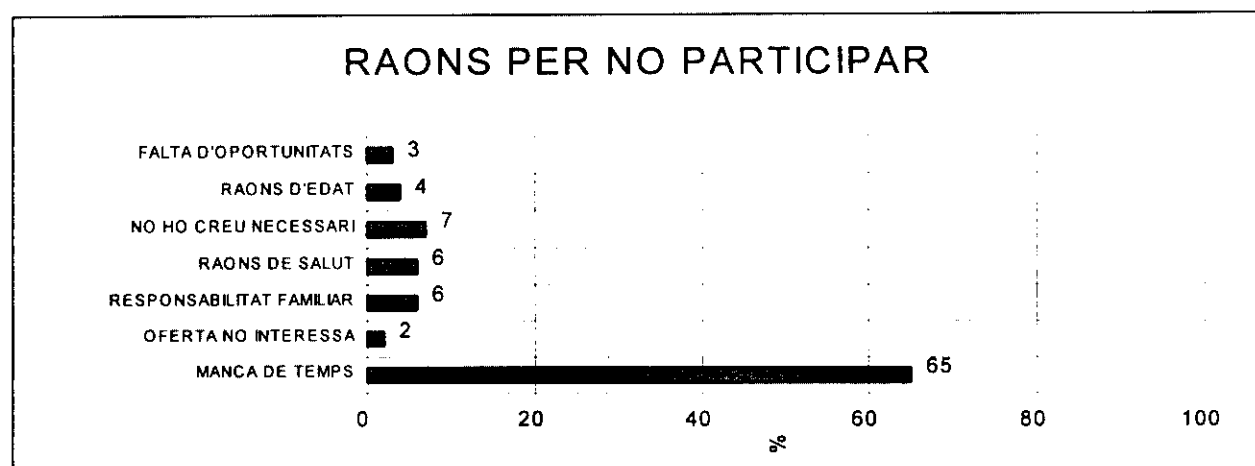


Gràfic 34

Entre les persones que no participen en cursos, més de la meitat no té coneixement de centres o associacions que els organitzin (58%).

4.2.2.- BARRERES A LA PARTICIPACIÓ

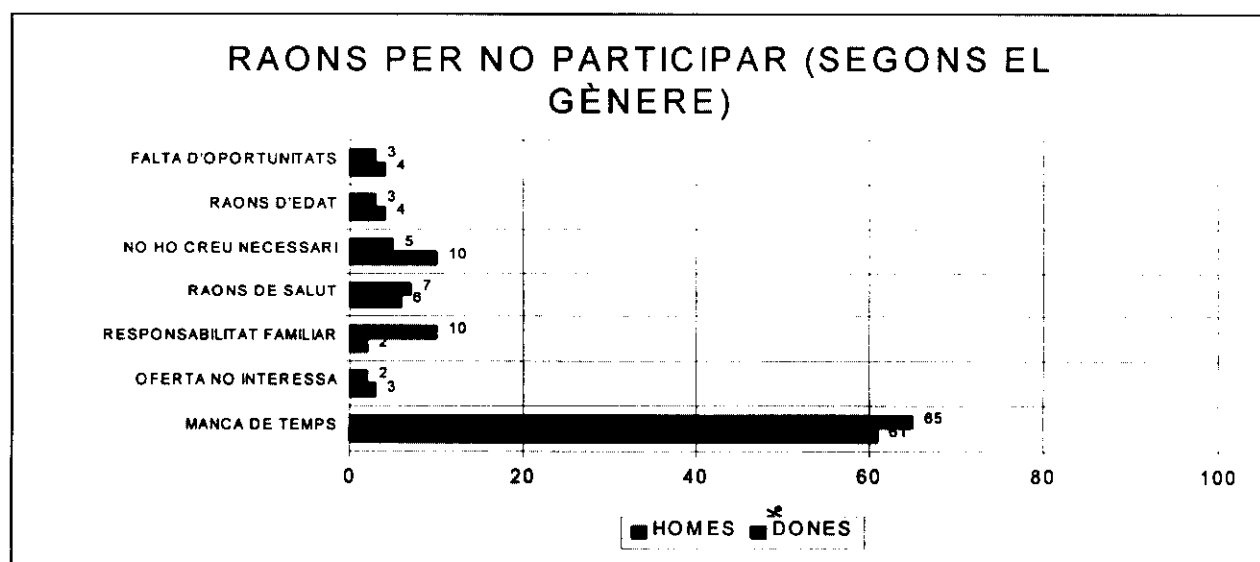
Temps i horaris: barreres significatives.



Gràfic 35

Un 65% de les persones enquestades que no participen en cursos, expressa que ha estat per la manca de temps. Altres raons són no creure necessària la formació en un 7%, o les responsabilitats familiars en un 6%. Convé destacar que amb la metodologia d'investigació qualitativa i els contrastos hem trobat que aquesta manca de temps és en molts casos una inadequació dels horaris de l'oferta formativa.

El repartiment desigual de les responsabilitats familiars, barrera per la participació de la dona.



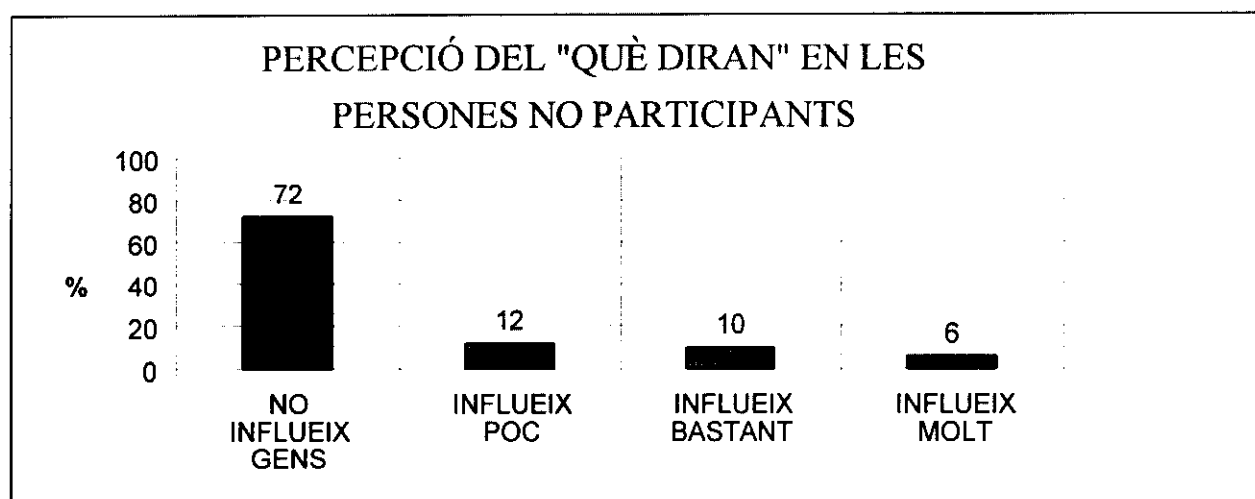
Gràfic 36

La diferència entre gèneres es dona quant a responsabilitats familiars, per a les dones és cinc vegades més gran que per als homes. En canvi, quan responen que no ho creuen

necessari, un 10% dels homes manifesta aquesta opinió mentre que només ho fa el 5% de les dones.

Les dones continuen sent el suport familiar i per tant no hi ha una possible dedicació a elles mateixes (un 75% entre la manca de temps i la família), encara que creguin que és necessari.

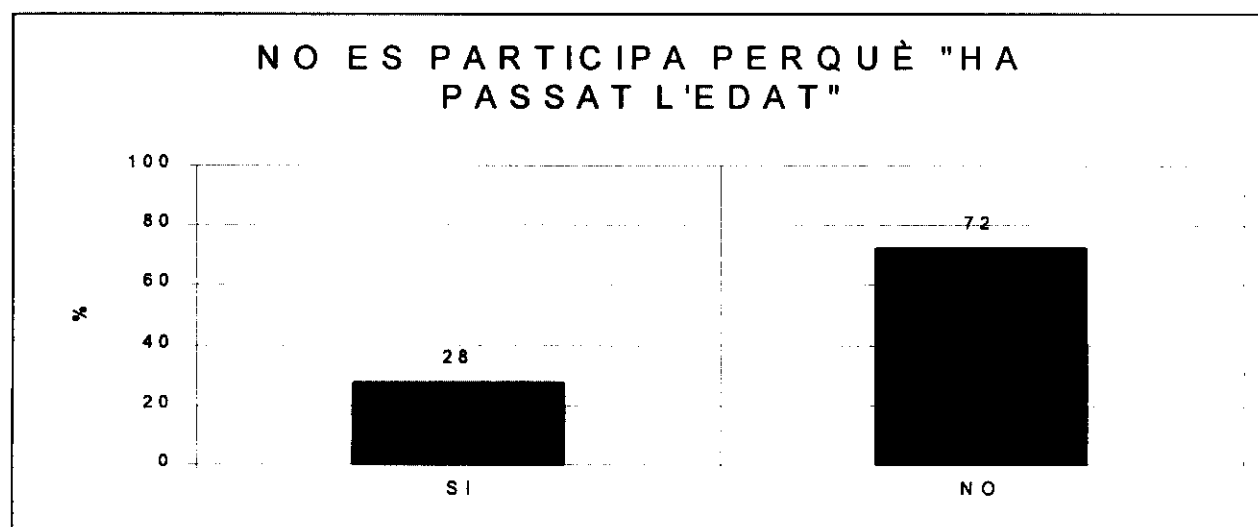
No importa el què diran.



Gràfic 37

La percepció del què diran sembla haver tingut poc a veure en la decisió de realitzar els cursos. Un 72% de les persones enquestades declara que no l'ha influenciat gens i només en un 16% la influenciat bastant i molt. Pel contrari, a l'estudi qualitatiu aquest condicionant apareix com una de les barreres més importants a la participació, sobretot, d'aquelles persones amb nivells d'estudis més baixos.

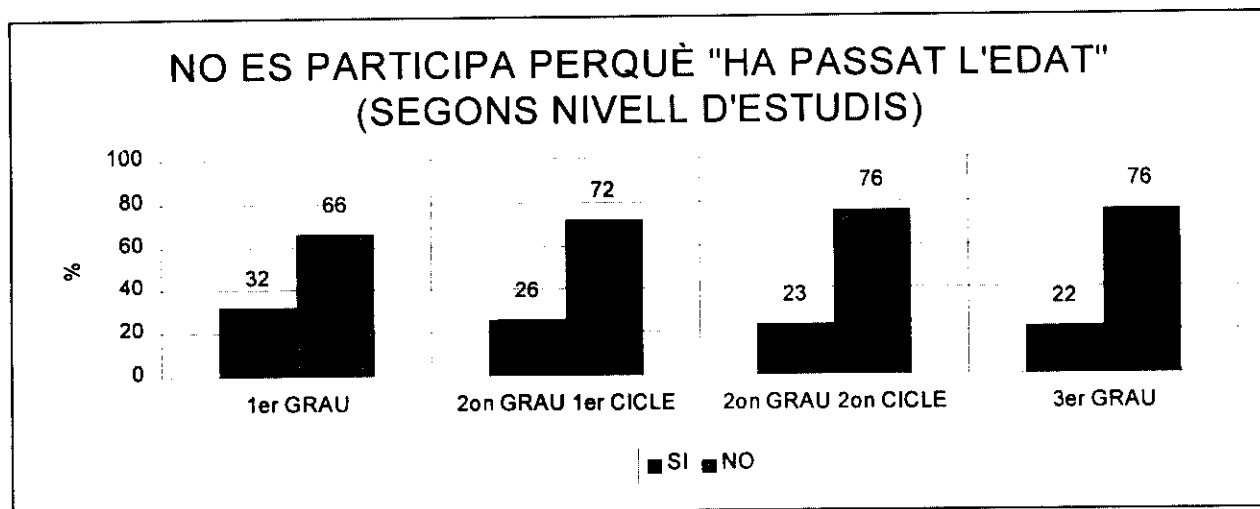
Un de cada tres no participants creu que se li ha passat l'edat.



Gràfic 38

La percepció de que els ha passat l'edat és una barrera més gran que la percepció del què diran. De fet, un 28% de persones no participants responen afirmativament a aquesta qüestió.

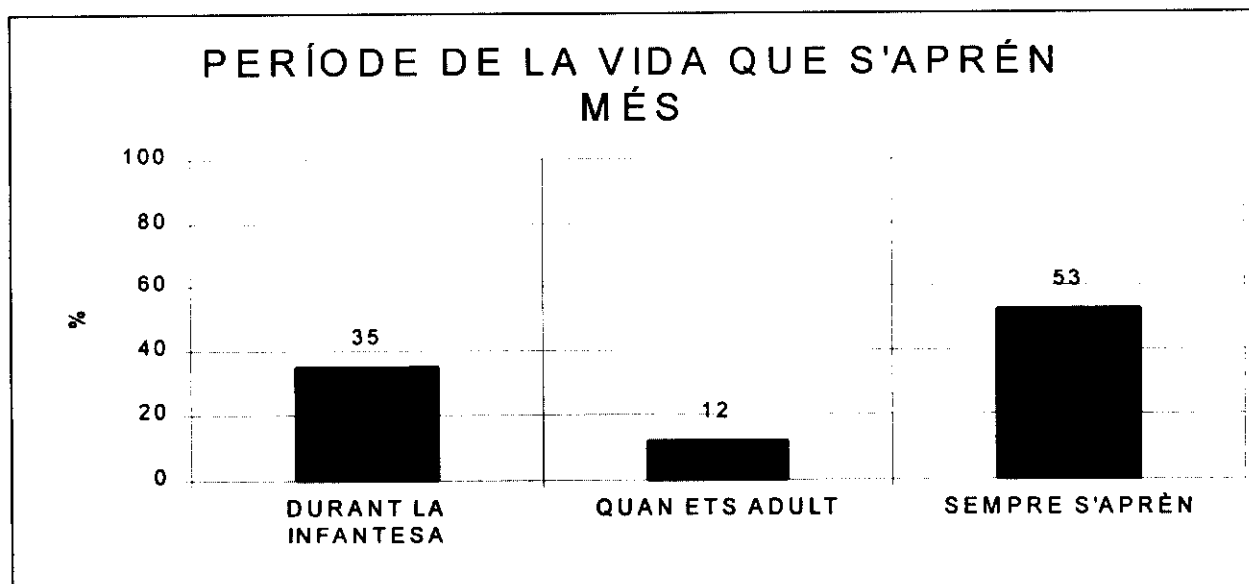
L'edisme és una barrera més forta per a les persones de nivells d'estudis més baixos.



Gràfic 39

Les persones que més pensen que els ha passat l'edat són les que pertanyen al grup de primer grau de formació (32%), contrastant amb les de 3er grau (22%).

Una de cada tres persones encara pensa que s'aprèn més en la infantesa.

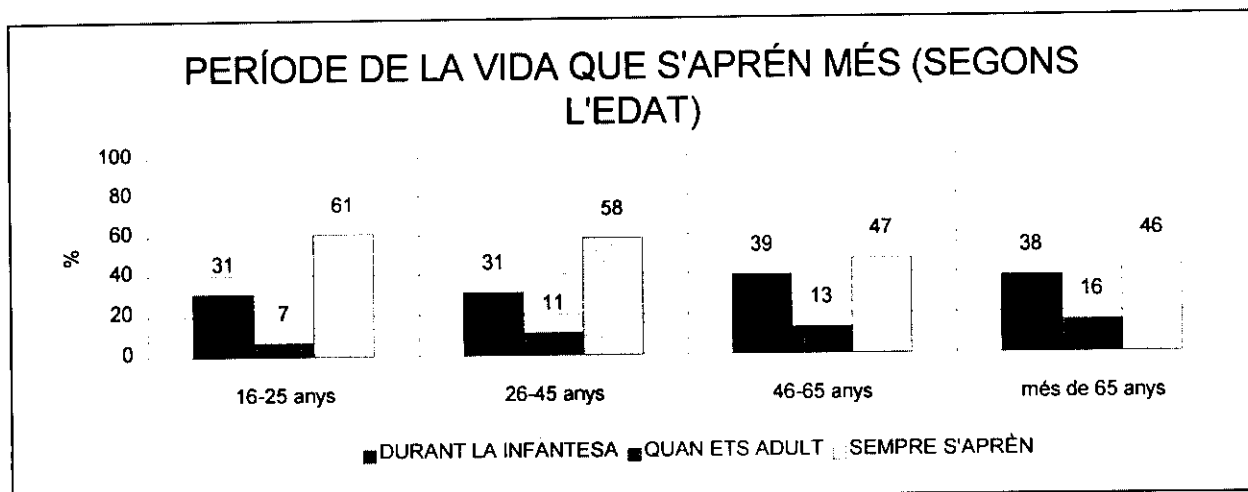


Gràfic 40

La meitat de les persones enquestades (53%) tenen la idea que l'aprenentatge es pot realitzar al llarg de tota la vida. Un 35% creu que la infància és la millor edat per aprendre (35%).

L'enquesta, i més encara l'anàlisi qualitativa, mostra que la tendència a l'edisme està força estesa a la nostra societat. S'estereotipen unes edats com a millors que unes altres per estudiar. Si, com mostra l'enquesta, aquest estereotip es més assumit per aquelles persones que tenen un nivell d'instrucció més baix, es reforcen mútuament l'exclusió per l'edat i pel nivell d'estudis.

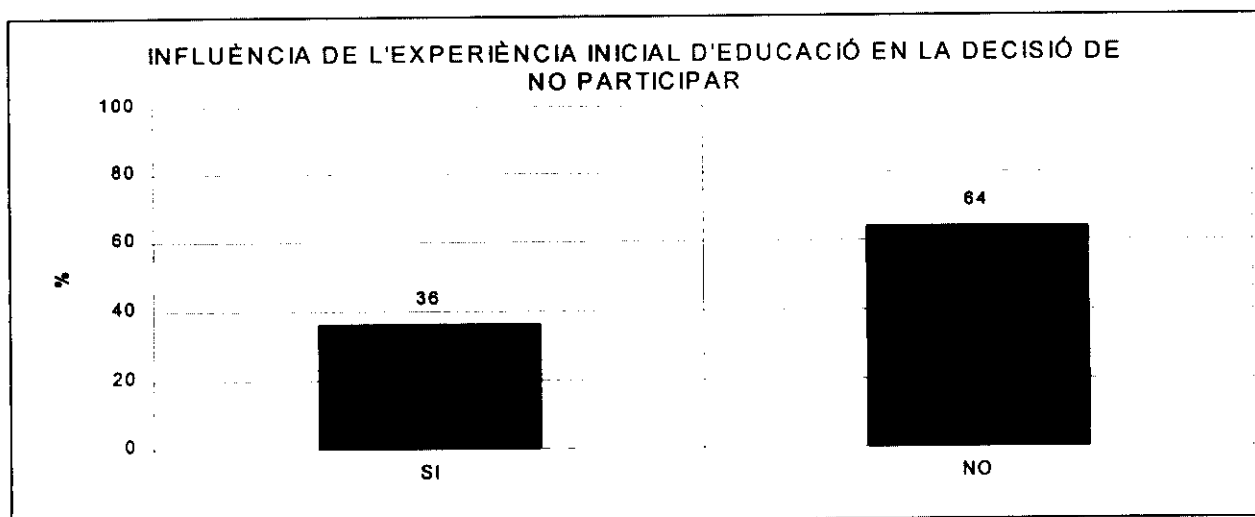
La confiança en l'aprenentatge adult creix amb l'edat.



Gràfic 41

La creença que en l'edat adulta és quan s'aprèn més augmenta amb l'edat (7% les persones de 16 a 25 anys i 16% les de més de 65). Contradictòriament, també és més elevada la proporció de gent gran que pensa que s'aprèn més a la infantesa.

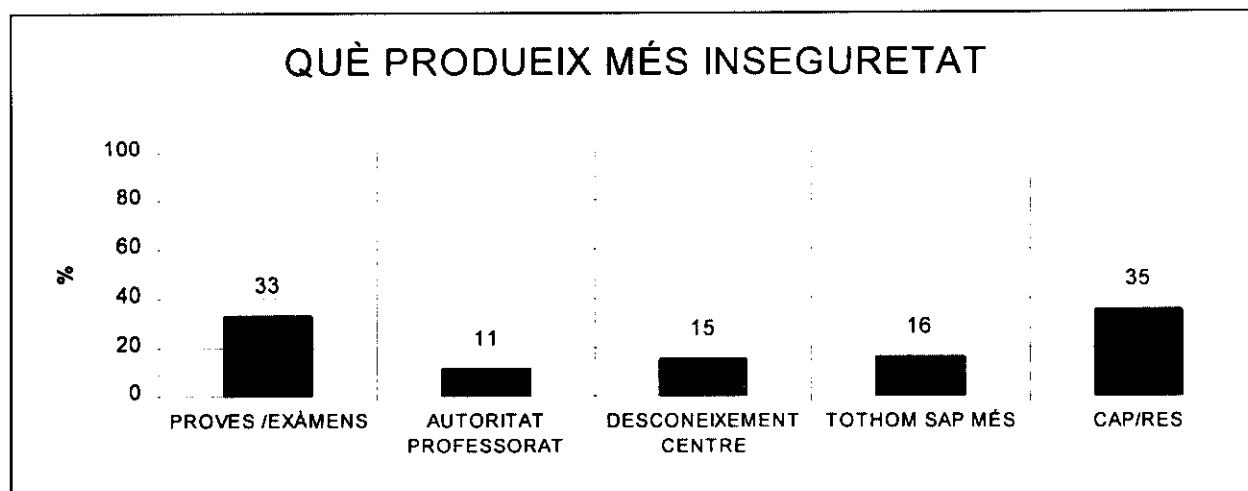
Per a una de cada tres persones l'experiència escolar inicial és una barrera per a la participació.



Gràfic 42

Un 36 % de les persones no participants expressa que l'experiència dels primers estudis els ha influenciat a l'hora de no participar en cursos.

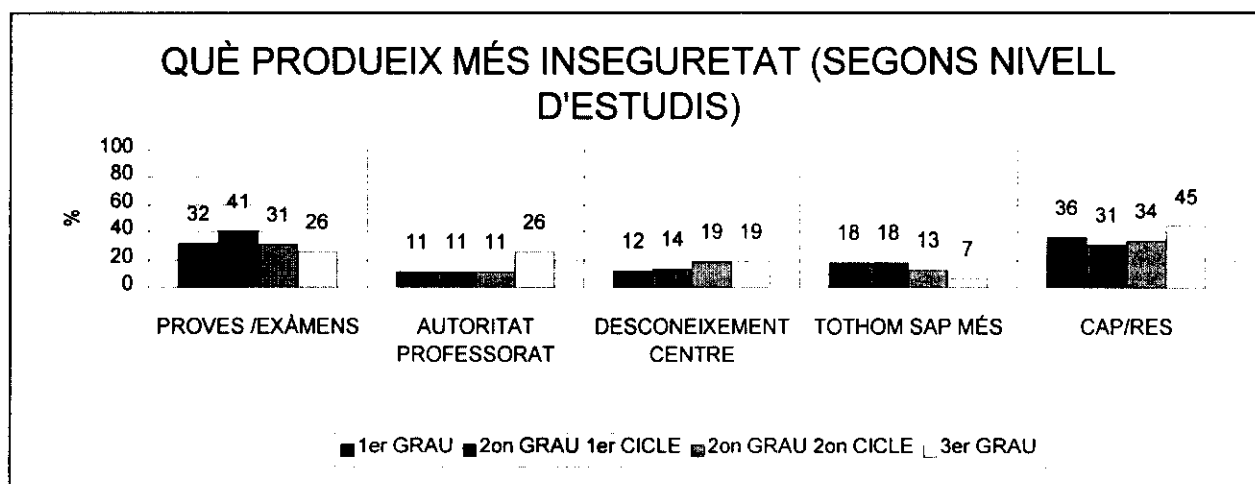
Els exàmens: barrera per a la participació.



Gràfic 43

Quan es pregunta sobre els factors d'inseguretat davant d'un curs, les respostes són els exàmens o proves (33%), el desconeixement del centre, la impressió que tothom en sap més i l'autoritat del professorat.

El "tothom en sap més" és una barrera pels nivells d'estudis més baixos.

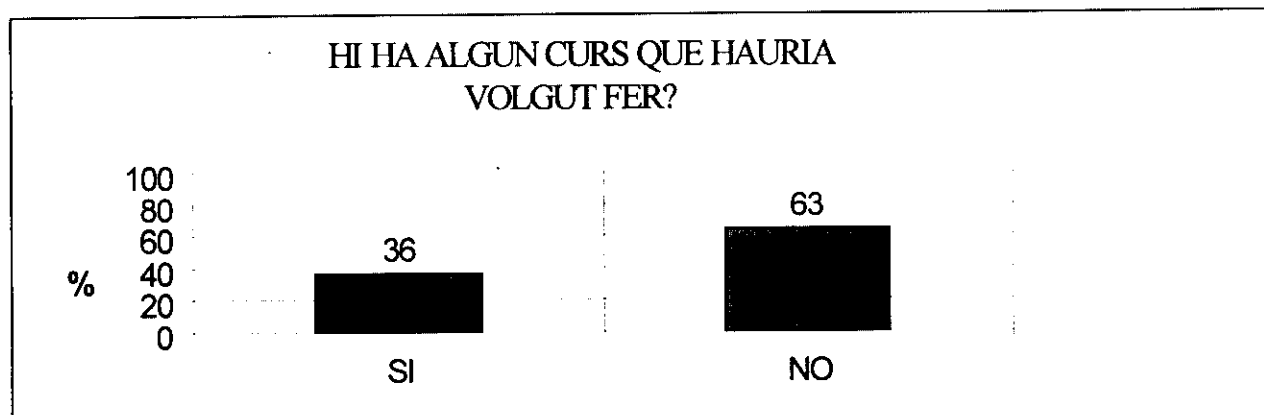


Gràfic 44

Les persones que tenen nivells més baixos d'estudis són les que diuen que la inseguretat ve provocada pel fet que d'altres persones sàpiguen més que no pas elles (18%). Només un 7% de la gent amb estudis de 3er grau dona la mateixa resposta.

4.2.3.- CURSOS QUE ESTARIEN DISPOSATS A FER LES PERSONES NO PARTICIPANTS

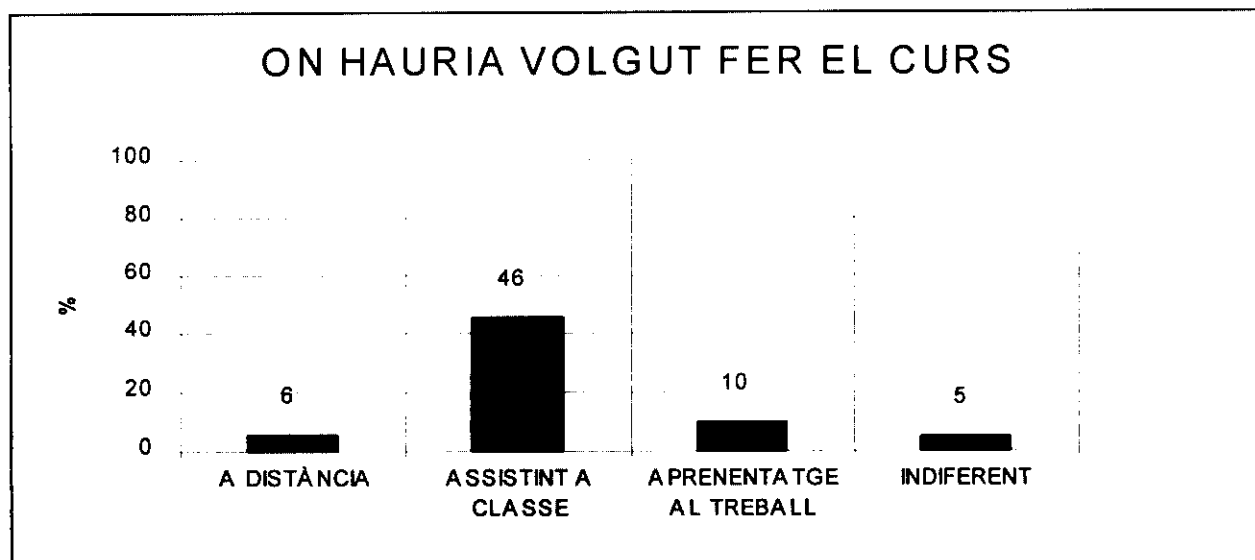
A una de cada tres persones no participants li hauria agradat fer un curs.



Gràfic 45

De totes las persones no participants en cursos un 36 % responen que hi ha hagut algun curs que els hauria agradat fer.²

Diversitat d'espais formatius.



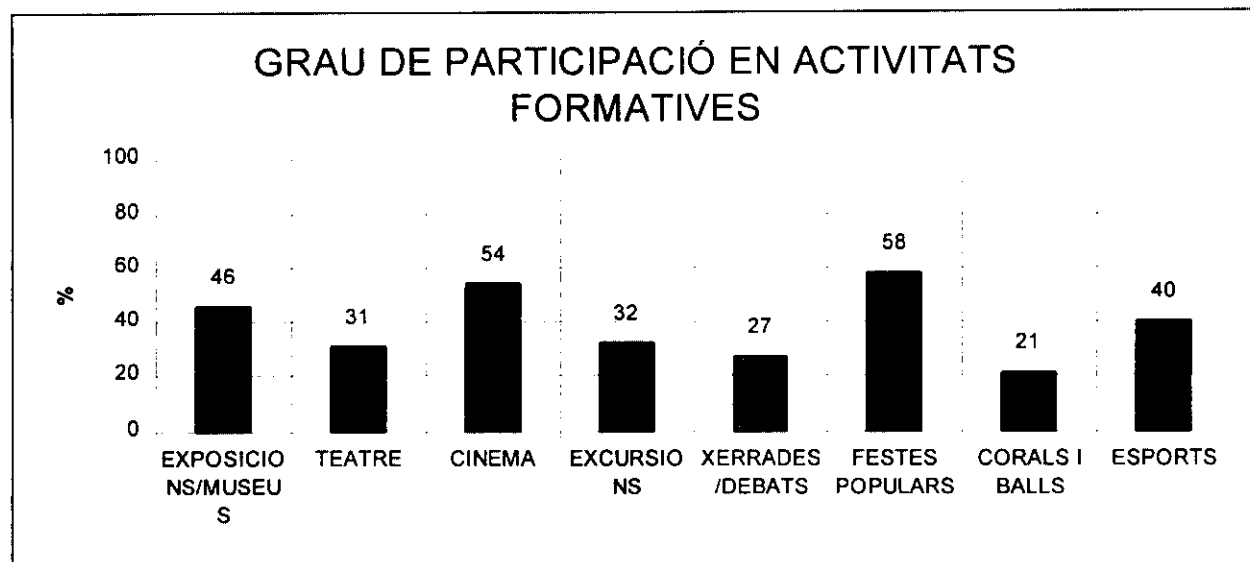
Gràfic 46

Les persones no participants manifesten la disposició a participar en cursos en una diversitat de modalitats semblant a la de les persones que ja participen.

² El 36 % es refereix al total de persones no participants, En el total de la mostra de participants i no participants, aquest percentatge és del 31 % .

4.2.4.- ACTIVITATS FORMATIVES I CULTURALS DE LES PERSONES NO PARTICIPANTS EN CURSOS

Àmplia participació en activitats formatives.



Gràfic 47

Les activitats més representatives entre les persones que no participen en cursos presenten els següents percentatges: un 58% participen en festes populars, visiten museus i exposicions un 46%, assisteixen a excursions organitzades un 32% i van al teatre un 31%.

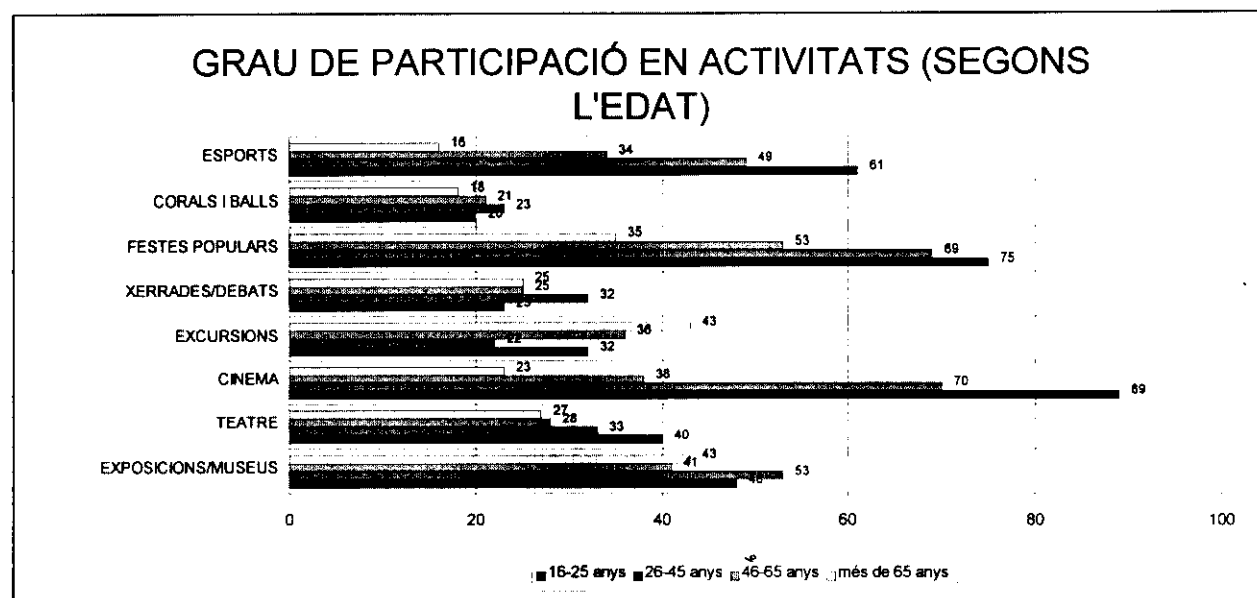
D'aquestes dades es podria deduir que les persones que no participen en cursos representen un percentatge quantitativament força elevat de població que participa en activitats culturals.

Ara bé, cal veure els diferents factors que conformen aquest tipus de resposta. El tipus de qüestionari ordena d'una manera determinada les opcions de resposta, de manera que condiciona un tipus de resposta per sobre d'una altra -per exemple visitar exposicions, museus i teatre, col·locades en primer lloc, i les activitats com festes populars, coral-dansa i l'esport en els últims llocs-. Això s'aguditza si es té en compte l'efecte de l'acció dramàtica (Goffman) en la que hom respon segons aquelles actuacions que pressuposa que s'espera d'ell mateix.

És en aquestes activitats, generalment organitzades per la pròpia comunitat, en les que es dona un major índex de participació d'aquelles persones que han estat classificades com a no participants.

Malgrat que els museus i les exposicions han estat activitats d'èlit, colonitzades pel món acadèmic, aquestes dades mostren que hi ha un percentatge elevat de persones amb nivells inicials de formació que expressen interessar-s'hi. Podem assenyalar el canvi que han fet els museus en la línia d'estar més propers i preocupats per tota la població pel que fa a la presentació dels materials i temes. Aquest element transformador pot ser un exemple de democràcia cultural.

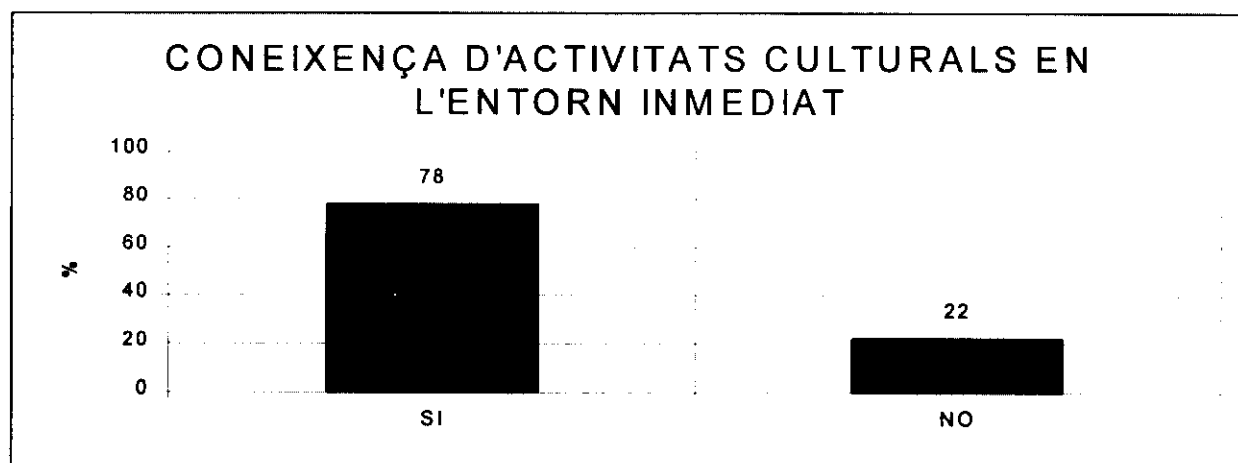
La gent gran participa en activitats.



Gràfic 48

Les persones més joves intervien més en activitats com el cinema, festes populars i esport malgrat que no es destaquen respecte a edats més avançades, en les visites a museus i exposicions, xerrades-debats i corals. Les persones amb més de 65 anys participen més en activitats que en cursos.

Quatre de cada cinc persones coneixen les activitats del seu entorn.



Gràfic 49

La gran majoria de persones que no participen en cursos afirma que en el seu barri o localitat es realitzen activitats culturals; el percentatge és d'un 78% respecte del 22% que declaren que no se'n fan.

5.- CONCLUSIONS

De l'estudi treiem les següents conclusions principals:

L'EA és un fenomen social que ja ha arribat a quasi la meitat de la població catalana.

PRIMER. La participació en EA (Educació de Persones Adultes) està fortament relacionada amb l'ocupació de posicions socials dominants. La no participació en l'EA està fortament relacionada amb l'exclusió social:

- Estudis: Participen més les persones que tenen un nivell d'estudis més alt i menys les que tenen un nivell d'estudis més baix. L'oferta d'EA dóna prioritat a la cultura dominant i per aquesta raó hi ha un sector de població que queda exclòs de la participació.

- En les relacions de gènere: Hi ha una proporció similar de participació home/dona, però els homes participen més en aquelles àrees d'EA que tenen relació amb posicions socials més altes. Les tipificacions de gènere tendeixen a convertir-se en barreres a la participació de la dona en certs aspectes de la vida social.

- En les relacions d'edat: L'oferta està orientada cap a la població jove perquè encara existeix una concepció social que hi ha un moment correcte per aprendre i que les persones més grans de 45 anys no són reciclables laboralment.

- En situacions ocupacionals: La nova societat de la informació dóna prioritat a la formació dels treballadors qualificats, excloent els treballadors no qualificats i aturats. Les persones amb nivells més elevats d'escolarització són les que treballen a jornada completa i les que reben més informació. El mercat laboral requereix més alts nivells d'estudis que competències per a tasques específiques.

SEGON: Hi ha interpretacions i interaccions exclusores sobre l'EA: aquestes posen barreres a la participació d'aquelles persones que no ocupen posicions dominants a la societat:

- El *Nivellament*, procés de classificació en diferents nivells de cultura com a superiors i inferiors, construeix barreres a la participació d'aquelles persones que han estat etiquetades com a inferiors. En estar socialment etiquetades, aquestes persones prenen una autoimatge negativa de les seves habilitats per poder participar en cursos.

- L'assumpció que aquests "nivells inferiors" participen menys perquè tenen menys motivació per participar, centra l'oferta de les agències governamentals i no governamentals en altres sectors. Les agències fan una oferta més gran cap als sectors privilegiats, contribuint a tancar el cercle de la desigualtat cultural. La informació sobre els cursos s'orienta cap a aquelles persones que prèviament ja han participat o en altres del mateix "nivell".

- El fet de culpabilitzar les persones no participants dient que tenen falta de motivació, les inhibeix de la participació i del reconeixement de la seva necessitat de participar. Aquesta

culpabilització legítima l'orientació en les participants i l'exclusió social de les que tradicionalment són no participants.

- La idea que a les persones amb baixos nivells d'estudi els manquen habilitats o motivacions, legítima una orientació de l'oferta cap als nivells alts d'estudi.

- Quan l'oferta s'organitza de dalt a baix no ajuda a la participació dels nivells socials baixos perquè no prové de les seves necessitats i interessos.

TERCER: Hi ha interpretacions i interaccions transformadores sobre l'EA: aquestes promouen la participació de les persones que tradicionalment no participen.

- Les persones socialment excloses tenen tanta voluntat de participar en EA com les persones que ocupen posicions socialment dominants, si tenen la possibilitat de definir un tipus d'EA que encaixi amb les seves necessitats i interessos.

- Molts sectors dels que tradicionalment no participen tenen resistències i rebutjos davant l'oferta dominant d'EA. La participació no pot venir de l'extensió de la present oferta cap a aquestes persones, sinó del desenvolupament de noves ofertes basades en la seva cultura, competències, necessitats i motivació.

- L'EA basada en competències en lloc de dèficits és més motivadora per a aquelles persones que han estat excloses socialment.

- No existeixen cultures superiors ni inferiors sinó diferents. L'oferta d'EA no s'ha d'orientar cap a l'assimilació de la cultura hegemònica sinó cap a la comunicació cultural entre grups socials.

- Els canals d'informació són més efectius a través de les xarxes socials. Quan l'oferta s'integra en un projecte global de desenvolupament comunitari la informació sobre l'EA arriba més fàcilment als sectors tradicionalment exclosos.

- Quan l'oferta està organitzada per la pròpia comunitat, hi ha un alt nivell de participació, així com una forta implicació en l'acció social per al desenvolupament comunitari del projecte.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Apple, M.W. 1982. *Education and Power*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul, Ltd. (v. c. a Barcelona: Paidós 1987).
- Austin, J.L. 1962. *How To Do Things whit Words*. Oxford. (v.c. Buenos Aires: 1971).
- Baudelot, C. & Establet, R. 1989. *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris: Éditions du Seuil (v.c. en Morata, Madrid, 1990).
- Berger, P. i Luckmann, T. 1988. *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Herder. (t.o. en 1966) (v.c. Buenos Aires: Amorrortu, 1967)
- Bernstein, B. 1990. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: Roure.
- Bourdieu, P. 1979. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit (v.c. Madrid:Taurus, 1968).
- Castells, M. 1994. Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional en *Nuevas Perspectivas críticas en educación* pp. 13-53. Barcelona: Paidós.
- Cattel, R.B. 1971. The Discovery of Fluid and Crystallized General Intelligence. *Abilities: Their Structure, Growth, and Action*. pp. 74-102. Boston: Houghton Mifflin.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of Syntax*. Boston: MIT Press. (v.c. Madrid: Aguilar. 1970)
- Chomsky, N. 1988. *Language and Politics*. New York: Black Rose Books.
- Cole, M. & Scribner,S. 1974. *Culture and Thought*. New York: Wiley. (v.c. México: Limusa, 1977)
- Freire, P. 1970. *The pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder. (v.c. México: Siglo XXI, 1970)
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewwod-Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- Giddens, A. 1990. Structuration Theory and Sociological Analysis. Clark, J., Modgil, C. & Modgil, S. 1990. *Anthony Giddens. Consensus and Controversy*, Londres: The Falmer Press.
- Giroux, H.A. 1992. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
- Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Press Doubleday (v.c. Buenos Aires: Amorrortu, 1981).

- Gorz, A. 1983. *Les chemins du paradis*. Paris: Galilée (v.c. Barcelona: Laia, 1986).
- Gorz, A. 1995. *Métamorphoses du travail*. Paris: Galilée, 1991 (v.c. Madrid: Sistema, 1995).
- Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I i II*. Madrid: Taurus. (Obra original publicada el 1981).
- Leontiev, A.N. 1981. *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress Publish. (v. c. Madrid: Akal, 1983).
- Lévi-Strauss, C. 1967. *Race et histoire*. Paris: Gonthier. (Conferencia en la ONU en 1952).
- Luria, A.R. 1980. *Procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella (t.o. el 1974).
- Mead, G.H. 1934. *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social behaviorist*. Illinois: University of Chicago Press. (v.c. a Barcelona: Paidós 1982).
- Merton, R.K. 1973. *Sociology of science: theoretical and empirical investigations*. Chicago: Chicago University Press. (v.c. Madrid: Alianza Universidad, 1977).
- Offe, C. 1992. *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Alianza. (t.o. el 1984).
- Schaie, K.W. 1983. *Longitudinal Studies of Adult Psychological Developement*. New York & London: The Guilford Press.
- Scribner, S. 1988. *Head and hand: An action approach to thinking*. Teachers College, Columbia University. National Center On Education and Employment. (ERIC Document Reproduction Service No. CE 049 897).
- Searle, J.R. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: University Press (v.c. Madrid: Cátedra, 1980).
- Schutz, A i Luckmann, T. 1977. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu. (t.o. en 1973).
- Sternberg, R.J. 1990. *Prototypes of Competence and Incompetence*. London: University Press.
- Vygotsky, L.S. 1977. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pléyade (t.o. 1934)
- Vygotsky, L.S. 1979. *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Willis, P. 1977. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough (England): Saxon House. (v.c. Madrid: Akal, 1988).

Willis, P. 1990. *Common Culture Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Boulder: Westview Press.