

B10.T 944

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**NECESIDADES Y MOTIVOS DE PARTICIPACIÓN DE
LAS PERSONAS ADULTAS EN EDUCACIÓN FORMAL**

**UN ESTUDIO EN LOS CENTROS PÚBLICOS DE
EDUCACIÓN DE ADULTOS DE VALENCIA.**

**Tesis Doctoral presentada por
TERESA HERMOSO VILLALBA**

**Dirigida por
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN**



VALENCIA, 1999

UMI Number: U602948

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U602948

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

//



UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE FILOSOFIA
Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
BIBLIOTECA
Reg. de Entradas 46950
Fecha: 24-6-1999
Signatura _____

817595
817605

**A Encarnación Besantes Puchades
que no tuvo la oportunidad de ir
a la escuela. In memoriam**

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Aunque, sea la autora y responsable última de todo cuanto aquí se afirma, la realización de esta tesis no hubiera sido posible sin la ayuda de numerosas personas. Por ello, quisiera expresar públicamente mi agradecimiento a:

José Gimeno por llevar a cabo la dirección de esta tesis y por la ayuda prestada en este tiempo.

Gonzalo Anaya, amigo y maestro, por sus valiosos comentarios, interesantes sugerencias sobre el tema e información bibliográfica.

Francisco Aliaga por su colaboración desinteresada y paciente, sin la cual no hubiese sabido resolver los numerosos problemas metodológicos que se me han planteado.

Las personas adultas de los centros de E.P.A de Torrent, Sueca, Port de Sagunt, Manises, Nazaret, Malvarrosa, CVEAD, Villar del Arzobispo, Elx, Tirado (Castellón) y Germa Colom (Castellón) y a sus profesores por su generosidad. En especial, a Elvira Mondragón, Carmen Ribelles, Rosa Graells y José Veiga.

Paco Senent, Consuelo Borile, Consuelo López, José Broncano, Consuelo Pobo, Loli López y Arselina García, Antoniet, Pepita, Dolores Vázquez, Angeles Jiménez, Amparo Boix, Susi Ripoll, Sonia Cervera, Juana Millas, Manolo Cerda, Sergio, Javi y Nieves por dar voz y vida con sus relatos a tantos y tantos hombres y mujeres anónimos.

Carmen Santa-Cruz, Justa Bejarano, Dolores Aparisi, Josefina Luján, Ester Martínez y Pilar Pérez por facilitarme con prontitud y generosidad la información solicitada.

Los maestros del Moviment Cooperatiu d'Escola Popular del País Valencià que tanto han contribuido en mi socialización profesional y en mi vida personal.

Elisa Sanchis, bibliotecaria de L'Institut de la Dòna, por su ayuda diligente en proporcionarme información necesaria para esta investigación.

Vicenta Rubio por su cuidado y afecto.

Juan José Renau, in memoriam, y a Martina Menguzzato, amigos entrañables, que tanto me animaron para que hiciese esta tesis.

Lluís y a Pau por su afecto y por su ayuda inestimable en cuestiones informáticas.

Luís por las horas que me ha dedicado y por su apoyo incondicional.

Mi agradecimiento, también, a todos aquellos que sin nombrarlos han estado junto a mí durante su realización.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO I:	
EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7
 1. EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ESPAÑA: PERSPECTIVA HISTÓRICA....	
1.1. Los orígenes de la institucionalización de la Educación de Adultos.....	15
1.2. La Educación de Adultos en el s.XIX.....	17
1.3. El siglo XX. De 1.900 a 1939.....	22
1.4. Nuestra historia más próxima:	26
1.4.1. La dictadura franquista.....	27
1.4.2. La España democrática y de las autonomías.....	31
 2. TEORÍA, PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS:	
Problemas y contradicciones de un campo de conocimiento emergente.	40
 2.1 La Educación de Adultos y su relación con otras disciplinas:	
El problema de la fundamentación.....	43
 2.2. La naturaleza del conocimiento de la Educación de Adultos:	
La relación entre la teoría y la práctica.....	46

3. REVISIÓN DE LAS TEORIZACIONES E INVESTIGACIONES SOBRE NECESIDADES Y MOTIVOS DE PARTICIPACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.....	51
3.1 La investigación sobre las necesidades.....	51
3.2 La investigación sobre motivos de participación.....	55
3.2.1 Teorías de las expectativas.....	56
3.2.2 Teorías de las metas.....	59
3.2.3 Teorías complejas de la participación.....	60

CAPÍTULO II.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.

1. EXPLICITACIÓN DEL MARCO TEÓRICO QUE INFORMA LA INVESTIGACIÓN: Perspectiva socio-antropológica.....	71
1.1. El espacio histórico.....	73
1.2. Una antropología de lugares próximos.	74
1.3. Cambio de escala.....	74
1.4. Distancia e implicación: un equilibrio necesario.....	76
1.5. La necesidad de la dimensión normativa.....	76
1.6. Vida cotidiana y modernidad.....	78
1.7 Comprender y conocer.....	81

2. EL CONTINUO DIÁLOGO ENTRE INDIVIDUO, NATURALEZA, SOCIEDAD Y CULTURA.....	83
2.1. Cultura: un todo dinámico y plural.	84
2.2. Diferencia entre cultura y sociedad: relaciones de fuerza/relaciones de sentido.....	86
2.2.1. La estructura de clases en las sociedades del capitalismo avanzado y su vinculación con la vida de los individuos.....	88
2.2.2. Relaciones de poder.....	100
2.3. Conocimiento como poder o el poder del conocimiento.....	102
2.4. Dimensión temporal: El complejo juego de continuidades y discontinuidades de la historia.....	106
3. OBJETIVACIÓN Y SUBJETIVACIÓN: FORMAS DE CONOCIMIENTO Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN.....	108
3.1. Conocimiento de sentido común y vida cotidiana.....	110
3.2. Procesos de objetivación y de subjetivación: Construcción social de la realidad.....	112
3.3. La construcción de la identidad personal:.....	121
3.3.1. Tiempo e identidad.....	127
3.3.2. Cuerpo e identidad.....	131
3.3.3. El desempeño de roles.....	134
3.3.4. Alteridad e identidad.....	138
3.3.5. Identidad y lugares antropológicos.....	139
3.3.6. Técnicas de dominación del sujeto: Imposición de la identidad.....	142

4. LA REVINDICACIÓN DEL SUJETO.....	143
4.1. Condición humana y modernidad: ¿Antropología o antroponomía?.....	144
4.1.1. Autorrealización personal y autonomía.....	149
4.1.2. Libertad, igualdad y diversidad.....	153
4.1.3. Solidaridad y justicia.....	156
4.2. Las necesidades humanas: Aspectos ontológico, ético y político.....	158
4.3. El ser humano como sujeto de derechos y deberes: De las necesidades como derecho ético/moral a las necesidades como derecho jurídico.....	171
4.3.1. Derechos humanos universales.....	177
4.3.2. La Constitución española y los derechos de las personas adultas.....	181
4.3.3. El Estado y la educación de las personas adultas.....	183
5. LA ACCIÓN HUMANA.....	186.
5.1. Los motivos de la acción: "Motivos Para" y "Motivos Porque"	190
5.2. Características de la acción humana en la modernidad tardía.....	197
5.3. La importancia de lo institucional y de lo organizativo institucional en las percepciones, valoraciones y comportamientos de las personas adultas.	200
6. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO PROYECTO ÉTICO Y POLÍTICO...	203

CAPÍTULO III.

EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

1. DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO.....	209
2. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	210
3. LAS PREGUNTAS QUE SE FORMULAN.....	212
4. METODOLOGÍA.....	213
4.1. Técnicas de investigación utilizadas: Justificación.....	214
4.2. El cuestionario y la entrevista en profundidad: Contenido, negociación y tratamiento de la información.....	219
4.3. La muestra.....	226

CAPÍTULO IV.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO Y DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS.

1. EL PÚBLICO DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA EN LA ACTUALIDAD.....	243
1.1. La feminización de la E.A.....	244
1.2. El "Nuevo público".....	256

1.3. Diversidad étnica y cultural.....	260
1.4. Casadas y solteros.....	266
1.5. Características familiares.....	267
1.6. Nivel de estudios alcanzado.....	271
1.7. Situación laboral: Amas de casa, parados y contratados eventuales.....	279
1.8. En qué trabajan	290
1.9. Situación económica.....	298
1.10. El uso del tiempo libre	302
1.11. Percepción de clase: Un público de clase media	316
1.12. Ideología política y creencias religiosas.....	330
1.13. Conducta asociativa.	342
2. LAS NECESIDADES Y DESEOS DEL PÚBLICO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.....	343
2.1. Los "motivos para".....	344
2.1.1. Lo que más valoran.....	344
2.1.2. Los motivos para participar en la educación de adultos.....	346
2.1.3. Necesidades y aspiraciones de las personas adultas.....	355
2.1.4. Los proyectos de las personas adultas.....	363
2.2. Los "motivos porque"	377
2.2.1. Sentimientos de satisfacción/insatisfacción.....	378

2.2.2. Percepción de uno mismo.....	386
2.2.3. Importancia de la biografía escolar/académica.....	394
2.2.4. Conocimiento de los derechos y oportunidades.....	399
2.2.5. Principales dificultades.....	410
2.2.6. Importancia de lo institucional y de lo organizativo en la participación y en el proceso de aprendizaje.....	421
2.2.7. Presiones del entorno familiar, social y laboral.....	429
2.3. Las expectativas de las personas adultas.....	434
2.3.1. Expectativas de éxito.....	435
2.3.2. ¿Qué razones tienen para abrigar esas expectativas?.....	439
2.3.3. Conocimiento de los condicionantes internos y externos.....	445
2.3.4. Otros condicionantes.....	456
CAPÍTULO. V. CONCLUSIONES	459
BIBLIOGRAFÍA.....	481
ANEXOS.....	515

INTRODUCCIÓN

Esta tesis tiene como objeto central de estudio las necesidades y los deseos que mueven a participar en educación formal a las personas adultas. Las razones que nos han llevado a elegir este tema como objeto de investigación, entre otras, son las siguientes:

La primera es que el tema de las necesidades, aunque no sea nuevo en educación de adultos (E.A.), continúa siendo de gran actualidad. De hecho, el término de necesidad es cada vez más utilizado como argumento principal para justificar la oferta de cursos, para la legitimación de decisiones y de actuaciones políticas. Es decir, en nombre de pretendidas necesidades se toman decisiones de gran calado sin tener en cuenta a los afectados.

Pero, también, es un concepto utilizado por los ciudadanos para exigir que sus demandas sean satisfechas, por la economía de mercado en la producción de continuas "necesidades" que incitan al consumo y por los enfoques económicos que nos hablan de desarrollo económico y sustentabilidad.

Con otras palabras, las necesidades son un tema clave que está relacionado con aspectos no menos importantes para la E.A., como son las funciones sociales que la E.A. debe o debería cumplir en la sociedad de principios del s. XXI y el proyecto cultural que toda E.A. es.

La segunda razón es, precisamente, el carácter polémico del concepto de necesidad. Y es que, aunque la necesidad se refiera al mundo de los hechos frente al de los valores, no podemos hablar de necesidades humanas sin hacer referencia a una concepción del ser humano, del bien y de la justicia. Es decir, las necesidades son de carácter fuertemente normativo, con lo cual al haber plurales concepciones de lo que es una vida buena y justa llegar a acuerdos es difícil.

La palabra necesidad nos remite a impulso, obligación impuesta, norma o ley, cuando no a destino. Frente a necesidad se oponen las palabras de deseo o aspiración

como expresión de nuestros anhelos, de aquello que más queremos y libremente elegimos. Hablamos, también, de necesidades básicas y de necesidades inducidas, de necesidades particulares, sociales y universales, de falsas necesidades y necesidades radicalmente humanas, confundiendo, frecuentemente, necesidades con deseos.

Confusión esta nada inocente que refleja tanto los conflictos internos de los individuos como los socio-políticos. Y que requiere, en nuestra opinión, un trabajo de reconstrucción crítica tanto de las demandas individuales y sociales como de los deberes del Estado en la satisfacción de dichas demandas. De este modo, el concepto de necesidad se convierte, como veremos, en un instrumento de reflexión que encierra un gran potencial crítico. Es decir, en un concepto de contenido sustancialmente ético y político que nos sirve de instrumento de denuncia y de elaboración de propuestas.

Si bien es cierto que en educación existen trabajos, como los Dearden (1982), Jarvis (1989b) o J. Beltrán (1997), entre otros, que intentan precisar el concepto de necesidad avanzando en su redefinición, también lo es que en todos ellos hay cuestiones que no han sido planteadas y otras que necesitan de profundización.

Por lo tanto, aunque partimos de estos trabajos, han sido las aportaciones –no siempre relacionadas directamente con el problema de las necesidades- que provienen del campo de la sociología, de la filosofía, del derecho, psicología, economía, historia, etc. las que hicieron que lo que en un principio, ingenuamente, nos parecía un problema relativamente simple, ampliara sus límites de forma inusitada, descubriéndonos aspectos y problemas nuevos, mostrándonos la enorme complejidad que el tema de las necesidades humanas encierra en la actualidad.

Por consiguiente, para conocer y comprender las necesidades de las personas adultas con mayor profundidad necesitábamos de un marco teórico adecuado. Siendo, precisamente, la elaboración este marco teórico más potente el tercer motivo de esta investigación.

Es por ello por lo que el problema de las necesidades de las personas adultas ha sido estudiado desde una perspectiva socio-antropológica, donde las necesidades y

deseos lejos de ser impulsos son construcciones socio-históricas, lo que implica concebir a las personas y grupos como agentes de transformación individual y social. En este sentido, las necesidades y los deseos representan metas por las que luchar, formando parte tanto de los proyectos personales de autorrealización como de los proyectos socio-culturales de un país y de la humanidad.

Entendidas así, las necesidades y deseos nos remiten a la acción intencional, a los motivos de la acción de las personas adultas en general y, en concreto, a los motivos de su participación en educación formal, enlazando de esta forma con otro de los aspectos enunciados en el título de esta tesis: los motivos de participación de los adultos en E.A..

Los motivos de participación es, precisamente, uno de los aspectos sobre el cual más se ha investigado en E.A. Pero estas investigaciones se caracterizan por ser meramente descriptivas o por adoptar enfoques psicologicistas, o sea, por su reduccionismo. Sin embargo, últimamente, al incorporar un conjunto de variables sociológicas, estas teorías han evolucionado hacia enfoques más comprensivos.

Así, nos encontramos que, respecto a los dos aspectos centrales –pero estrechamente relacionados- de esta tesis, existen dos líneas de investigación: una, basada en la reflexión filosófica y sociológica sobre las necesidades y, otra, empírica que desde las teorías psicológicas de la motivación estudia la participación de los adultos en educación.

Sin embargo, creemos que ambas perspectivas deberían confluír ampliando sus marcos teóricos mediante la incorporación de otras disciplinas o saberes evitando así sus respectivos reduccionismos. Lo cual significaría también superar el empiricismo de la psicología y las teorizaciones filosofico-sociológicas sin base empírica. Para ello, según Jarvis (1989b) y Courtney (1992), es necesario enmarcar las investigaciones de las necesidades y de los motivos de participación en una teoría de la acción humana.

Es decir en una teoría que nos permita contemplar la compleja interacción que existe entre la estructura social y los individuos, que tenga en cuenta que aunque las necesidades y deseos constituyen buenos motivos para actuar estos no son razones

concluyentes, sino que las acciones de las personas casi nunca obedecen a una sola razón, sin olvidar por ello que las acciones humanas no siempre son tan racionales ni razonables.

Una teoría de la acción humana que hemos enmarcado en una perspectiva socio-antropológica, puesto que no podemos hablar de la acción humana sin reflexionar sobre qué es ser hombre o mujer en la sociedad del siglo XXI o, lo que es lo mismo, sin abordar el tema de la condición humana que, a su vez, ha de ser situado ahí donde realmente transcurre la vida de estos hombres y mujeres, esto es, en su cotidianidad. Hombres y mujeres que piensan, sienten, se comunican y actúan en contextos socio-históricos que los condicionan, pero no los determinan. Hombres y mujeres dotados de racionalidad y de afecto, libres y responsables, con una concepción del bien y de la justicia, sujetos de deberes y de derechos, iguales y diferentes. En resumen, sujetos dotados de una autonomía relativa, es decir, sujetos más humanos.

De este modo, el tema de las necesidades y motivos que intentábamos acotar, paradójicamente, ampliaba sus horizontes de posibilidad teórica y de realizaciones prácticas. Exigiéndonos dicha amplitud recurrir al conocimiento que sobre los numerosos aspectos y problemas planteados nos aportaban otras ciencias y saberes, sobre las cuales nos confesamos legos.

Esta socio-antropología por su carácter transdisciplinar abre la E.A. a nuevos terrenos, siendo precisamente esas interferencias entre saberes las que, en nuestra opinión, han resultado más fructíferas. Aunque, también, somos conscientes de que nuestra incursión en estos terrenos ajenos a nuestra formación académica habrá dado lugar por una parte, a numerosas imprecisiones, cuando no a algún error conceptual, es decir, a una pérdida de rigor. Pero, por otra, la transdisciplinariedad tiene la virtud de poner de relieve lo que es común a campos de investigación hasta ahora separados, caminando, como dice Todorov (1995), hacia la búsqueda de un lenguaje común.

No obstante, creemos que la elección de esta perspectiva, no es en absoluto, arbitraria, sino que es la misma complejidad y el dinamismo de la sociedad actual quien

nos la exige, si de verdad queremos no sólo conocer, sino también comprender el sentido del hacer y el padecer de las personas en la actualidad.

Pero esta comprensión no es posible sin tener en cuenta a los propios adultos, sin escuchar de ellos cuales son sus necesidades y anhelos, cuáles son sus proyectos, por qué acuden a los centros de adultos y en qué medida estos satisfacen sus necesidades. Es decir, sin reivindicar el papel que los adultos tienen como narradores y actores tanto de su historia personal como de la historia colectiva.

Sin embargo, a pesar de haber obtenido información directa de las necesidades, aspiraciones y dificultades del público de E.A. no nos sentimos por ello legitimados para establecer un listado de las necesidades de las personas adultas en el umbral del siglo XXI, porque, como hemos expuesto, son otros los ámbitos y procedimientos de su determinación y distribución.

Por lo tanto, el conocimiento y comprensión obtenido mediante el marco teórico y la investigación empírica no constituye digamos un fin en sí, sino que la finalidad última –y principal- de este trabajo de investigación es la de servir en algo precisamente a la reflexión individual y al debate social sobre el complejo problema de las necesidades humanas.

En resumen, lo que se pretende es que los hombres y mujeres corrientes de la modernidad tardía hagan de filósofos, conozcan tanto las coacciones que lo cotidiano ejerce sobre ellos como las posibilidades de acción, de forma que encuentren sentido a sus vidas.

Una vez expuesto el tema de la tesis y aclaradas algunas cuestiones, creemos conveniente exponer cómo hemos organizado su contenido con el fin de facilitar su lectura.

Este trabajo está estructurado en cinco capítulos:

El primer capítulo, en el que se aborda el estado de la cuestión, hay tres partes bien diferenciadas: En la primera, se realiza un breve recorrido histórico de la E.A. analizando

sus problemas y contradicciones, sus cambios y continuidades a través del tiempo, de forma que esta mirada histórica nos proporcione una perspectiva global y dinámica de la E.A. en la actualidad. En la segunda parte, se analizan, los diversos problemas teórico/prácticos y las diferentes perspectivas epistemológicas de la E.A. Llevando a cabo, en la tercera parte, una revisión crítica de las investigaciones existentes sobre las necesidades y motivos de participación de las personas adultas. Tras esta revisión, junto con Jarvis (1989b) y Coutney (1992), llegamos a la conclusión de la necesidad de elaborar un marco teórico, que subsanando las deficiencias de los estudios hasta ahora realizados, guíase esta investigación.

En el segundo capítulo, precisamente, es donde se expone con detenimiento dicho marco teórico desde el cual se estudia el problema de las necesidades y motivos de participación de las personas adultas en la E.A.

Mientras que en el tercero, por una parte, se plantea el problema y fines de la investigación y, por otra, se expone la metodología adoptada y su justificación.

El cuarto capítulo está dedicado íntegramente al análisis e interpretación de los datos del cuestionario y de las entrevistas.

El quinto y último capítulo es el de las conclusiones. En él, además de éstas, se han incorporado las aportaciones realizadas por algunos de los sujetos de la investigación con el fin de contribuir a la mejora de la E.A. así como se sugieren un conjunto de problemas para futuras investigaciones.

Finalmente, hemos incluido una bibliografía en la que aparecen los autores y obras a los que hemos hecho referencia, así como otros textos utilizados en la realización de esta tesis y que hemos considerado de interés. Y un anexo con el cuestionario, documentos y datos estadísticos.

CAPÍTULO I.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.

La Educación de Adultos como construcción socio-histórica se ha ido configurando a través del tiempo principalmente a instancias de los requerimientos y de las necesidades prácticas que se han ido planteando en las sociedades desde las esferas de:

La economía en la que tienen lugar, entre otras cosas, las relaciones de producción -se deriven los conflictos y tensiones laborales -, la distribución de capital económico y las exigencias de formación de capital humano que un determinado país tiene en relación con el contexto internacional.

Lo socio-cultural donde se valora y distribuye el saber en virtud de la posición que los individuos ocupen en la estructura social, pero también según su sexo, etnia y edad. Lo cual da lugar a experiencias de vida y desempeño de roles que crean o refuerzan determinadas maneras de ver, pensar, sentir y actuar de las personas.

La política y del derecho que define el modelo de sociedad, las funciones del Estado, las relaciones de poder/saber, de derechos y deberes de los ciudadanos, lo público y lo privado, la concepción de persona, de necesidades humanas etc., abriendo o cerrando posibilidades para los diferentes grupos humanos.

La política educativa de la que la E.A. surge como compensación de los déficits de la educación básica y profesional de un país a instancias de las élites políticas y económicas para adecuar la mano de obra a las necesidades cambiantes de la tecnología y el mercado. Pero también como un terreno donde los movimientos sociales luchan por una distribución justa del capital cultural creando nuevos espacios de cultura.

La producción de conocimiento teórico/práctico, el cual a la vez que nos proporciona conocimiento y comprensión sobre la E.A., incide también en la configuración de ésta.

Sin embargo, hemos de tener en cuenta que dichas esferas tienen un funcionamiento dinámico y sumamente complejo, puesto que al tiempo que interaccionan entre sí en el ámbito de los contextos nacionales, son influenciadas por los diversos acontecimientos de ámbito internacional.

Además, la E.A. es una realidad en proceso de definición, constituyendo por ello un campo de conocimiento emergente. Por lo tanto, una de las primeras tareas que deberemos intentar es la de definir este territorio aún por cartografiar, indagando el papel que han representado -y representan- en su proceso de configuración estas esferas y ámbitos.

Dicha complejidad hace que dar cuenta de la situación en que se encuentran actualmente la teoría, la investigación y la práctica de E.A. resulte difícil sin recurrir, en primer lugar, a un breve análisis histórico de lo que ha sido la E.A. en nuestro país en el marco del contexto internacional. Mirada histórica que creemos ha de tener como eje de análisis:

a) Las ideas dominantes tanto como las contrahegemónicas sobre la E.A. existentes en cada momento, así como los conflictos que entre ambas se generan.

b) Las realizaciones prácticas de esas ideas, que se concretan en prácticas organizativas y educativas. De éstas hemos considerado tanto las prácticas que refuerzan lo institucional como las prácticas instituyentes que al cuestionar lo instituido van creando nueva realidad. Sin embargo, no deberemos reducir el análisis de dichas prácticas a lo organizativo institucional puesto que el campo de la E.A., en nuestra opinión, no se deja fácilmente delimitar.

En segundo lugar, analizar críticamente las diferentes perspectivas teóricas y de investigación existentes en E.A., para, por último, centrarnos en la revisión de las teorizaciones e investigaciones sobre las necesidades y motivos de participación en E.A. de las personas adultas.

1. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ESPAÑA: PERSPECTIVA HISTÓRICA.

Como hemos afirmado para entender la situación en la que se halla actualmente la teoría, la práctica y la investigación en E.A. es conveniente remontarse a su pasado, puesto que es la historia quien nos facilita un conocimiento y comprensión de los cambios experimentados en la E.A. y de sus continuidades a través del tiempo. Es también la historia la que, en parte, nos explica los condicionantes y las posibilidades educativas

existentes en una sociedad determinada, proporcionándonos un conocimiento más profundo sobre las numerosas contradicciones que caracterizan a la E.A. en la actualidad.

Porque, aunque la historia, generalmente, se conciba más como cambio que como continuidad, relegando ésta última a un segundo plano, creemos que las constantes históricas son un elemento clave en cualquier análisis del presente, principalmente por dos razones: una, porque nos muestra el peso que para el cambio suponen algunas tradiciones y, otra, porque el progreso de una sociedad, considerado éste como superación continua, debería medirse no sólo por las innovaciones, sino también por el mantenimiento o recuperación de todo aquello que merece la pena ser conservado puesto que su eliminación supondría, en cierto modo, una vuelta de la humanidad a la barbarie. De modo que el análisis de las constantes históricas, contrariamente a lo que pudiera parecer, hace referencia más a la naturaleza del cambio que a su ausencia (Graff, 1989, Popkewitz, 1994).

De modo que centrar nuestra atención en la pareja conceptual "continuidad/discontinuidad" -y las tensiones existentes entre ambas- implica tanto realizar comparaciones de lo ocurrido a través del tiempo como tomar conciencia de las contradicciones y conflictos existentes entre las diversas esferas y ámbitos que intervienen en cualquier situación o momento histórico.

Por lo tanto, aunque nos centremos en la historia de la E.A. en España, ésta, de la misma manera que no transcurre al margen de los diversos acontecimientos sociales, políticos, culturales y económicos de nuestro país, tampoco es ajena a los avatares internacionales. Como afirma Gelpi (1994b), "El concepto y la práctica de la educación permanente son parte de la historia mundial de la educación y no se puede circunscribir únicamente a la cultura de un país o de un período histórico" (p.25).

Por ello, no resulta fácil determinar los motivos que originan la aparición de las instituciones sociales en una sociedad en un momento dado, induciéndole a crear determinadas organizaciones y a realizar inversiones que, en el caso de las organizaciones educativas, favorezcan la educación de sus miembros. Si queremos comprender la trayectoria histórica seguida por la E.A. como institución y como organización social

deberemos relacionarla con las demandas de una sociedad determinada, con las necesidades, aspiraciones y las percepciones de movilidad ocupacional y social que tienen las personas que en ella habitan y con el grado de desarrollo de dicha sociedad con relación al nivel educativo de sus ciudadanos (Cipolla, 1983; Tortella, 1994)

Es más, como Gelpi (1994b) sostiene, la historia nos muestra que la educación permanente es anterior a la escuela y no a la inversa como creemos ante la aparición recientemente de este concepto. Como este autor señala, en las sociedades de tradición oral y en la mayoría de los países donde sólo la élite es alfabetizada, los ciudadanos fueron y son educados permanentemente sin frecuentar la escuela.

De igual manera podemos afirmar que la historia de la E.A. es muy antigua. Sin embargo, su origen como proceso de selección, distribución y apropiación de las personas del capital cultural de una sociedad -como ocurre con relación a la educación en general en occidente- habría que situarlo con la aparición de la escritura. Aparición que no surge de la nada, sino que es, por una parte, el resultado de un largo proceso simbólico que va desde la representación de objetos pasando por los jeroglíficos hasta la aparición de los primeros elementos lingüísticos donde el signo adquirió un valor fonético. Y, por otra, está estrechamente relacionado con el proceso de urbanización en occidente y con los problemas que planteaban las crecientes relaciones comerciales y diplomáticas (Cipolla, 1983).

La escritura constituye un instrumento técnico de acumulación del conocimiento que sustituye a la antigua forma oral de mirar el pasado y el presente y de conservarlos. Nueva forma de mirar que, como nos cuenta el mito egipcio de Theuth y Thamus -recogido por Platón en el texto del Fedro-, considera la escritura como un descubrimiento que hará a los egipcios más sabios y servirá a su memoria.

Sin embargo, Thamus ve el invento de la escritura con recelo, considerando que, precisamente, ésta tendrá poderes contrarios a los atribuidos por Theuth. Afirmando: "...ella no producirá sino el olvido en las almas de los que la conozcan, haciéndoles despreciar la memoria; fiados en este auxilio extraño abandonarán a caracteres materiales

el cuidado de conservar los recuerdos, cuyo rastro habrá perdido su espíritu". (Platón, *Fedro o del amor*, p. 658)

Pero, los temores de Thamus no se han visto confirmados. Al menos, la desmemoria actual no puede ser achacada al invento de la escritura. Por el contrario, parafraseando a Lledó (1991), podemos afirmar que la escritura fue el gran descubrimiento para vencer la claudicación ante el tiempo y la limitación ante el presente del lenguaje oral. Frente a éste la escritura se convirtió en la voz de la historia. Aunque, como nos advierte Lledó (1991), los textos necesitan para hablar de la interrogación y de la interpretación del lector.

La escritura no sólo es un antídoto ante el olvido, sino que con su aparición, como afirma Illich (1989), surge un nuevo espacio mental y dentro de él una serie de conceptos inimaginables. Por lo tanto, la escritura como instrumento valioso de adquisición, almacenamiento de conocimiento y de desarrollo de ciertas capacidades cognitivas (Scribner y Cole, 1981; Cook-Gumperz, 1988) fue desde sus orígenes instrumento de poder y el arte de leer y escribir privilegio de élites.

El desarrollo de la civilización urbana en occidente a partir de los siglos XI y XII y la complejidad progresiva de las sociedades hizo cada vez más necesario el dominio de la escritura y de la lectura, incapacitando ya a los analfabetos para el ejercicio de determinadas actividades. El aprendizaje de las personas adultas tenía lugar en los monasterios, en las universidades recientemente creadas, en los gremios, en el núcleo familiar y en la vida cotidiana. Sin embargo, tanto el acceso a estas agencias como a los conocimientos que proporcionaban estaban -y continúan estando- distribuidos desigualmente en razón de la condición social, sexo de las personas, zonas rurales o urbanas, etc. (Federeghi, 1992).

Estas demandas de la sociedad, junto a la aparición de la industria papelera en el siglo XIII, que sustituyó al pergamino, y la invención de las lentes que facilitaban la lectura hasta edades avanzadas, nos pueden dar cuenta de la importancia que el conocimiento de la escritura iba adquiriendo, así como los procesos de desarrollo técnico y económico que se generaron en torno a ella.

La exigencia social y necesidad de consumo de nuevos productos fabricados unidos al ideal renacentista de hombre culto, al desarrollo progresivo de la burguesía, a la invención de la imprenta y al comienzo del proceso de secularización a que todo ello dio lugar, pueden explicar cómo poco a poco el conocimiento de la lectura se fue generalizando.

Generalización en la que posteriormente tuvo mucho que ver la Reforma Protestante que impuso a los fieles la obligación de conocer la Biblia, responsabilizando a los padres de enseñar a leer el libro sagrado a sus hijos. De modo que en los países protestantes podemos observar algunos fenómenos diferenciadores con relación a los países de religión católica, como son los índices menores de analfabetismo -aunque como señala Cipolla existan excepciones de zonas católicas con altos índices de alfabetización- y los altos índices de alfabetización de la mujer que explican, en parte, la independencia de la alfabetización de los procesos de escolarización al ser el hogar la principal agencia alfabetizadora. Alfabetización de la población que, aunque no tuvo igual incidencia en el aprendizaje de la escritura, jugará como nos muestra Weber (1969), junto con otras variables, un importante papel en el desarrollo industrial que caracterizó, precisamente, a los países protestantes. Pero, como diversos autores han observado, la Reforma protestante supuso también la introducción en occidente de otras formas de pensar, creer y actuar frente al monopolio de la iglesia romana.

Paralelamente en los países católicos, como es el caso de España, la Iglesia, para contrarrestar la influencia de las doctrinas protestantes, acentuó el control que siempre ejerciera sobre la educación y prohibió la libre interpretación de la Biblia. Es en ese período histórico cuando se crearon nuevas ordenes religiosas como los jesuitas, que en el siglo XIX jugarán un importante papel en la educación de las élites.

El siglo XVII, siglo de revolución científica e industrial no fue sin embargo un período afortunado en el desarrollo educativo sino todo lo contrario, puesto que los índices de alfabetización sufrieron un retroceso, probablemente debido al declive que experimentaron las ciudades (Cipolla, 1983). Declive de la instrucción que en España, debido al desgarramiento político y económico en el que el país se encontraba, se hizo sentir de forma especial. Sin embargo, como afirma Tiana (1991), serán tanto las transformaciones

económicas y sociales a las que dio lugar la Revolución Industrial como los cambios políticos e ideológicos que minaron el Antiguo Régimen los que, precisamente, posibilitaran posteriormente el desarrollo educativo.

1.1. Los orígenes de la institucionalización de la Educación de Adultos.

Flecha, López y Saco (1988) sitúan el origen de historia de la E.A. en el siglo XVIII, cuando en 1792 aparece en Francia el primer documento legal en el que el poder político se refiere a la enseñanza de las personas adultas. Es el famoso informe Condorcet a la Asamblea Nacional, que anticipa muchos de los conceptos de Educación de Adultos desarrollados posteriormente, como es el derecho de la mujer a la educación.

La influencia del informe Condorcet se verá reflejada en nuestro país en el Informe Quintana en el cual aparecen transcripciones casi literales de dicho informe. Es la primera vez que en nuestro país una minoría letrada -los ilustrados- empieza a preocuparse por la instrucción de las personas adultas -hombres y mujeres-, creándose las Sociedades Económicas de Amigos del País, primer modelo claro y específico de E.A.

Aunque en España el primer documento legal que hace referencia explícita a la E.A. no aparecerá hasta el siglo XIX, motivo este por el cual autores como Guereña (1992) sitúan el origen de la E.A. en este siglo y no en el XVIII.

Aunque, como hemos visto, la E.A. existiera con anterioridad para las elites, la universidad tenía ya una larga historia, los gremios formaban artesanos y la educación informal existió desde siempre. Sin embargo, el término de Educación de Adultos desde sus comienzos hace referencia no sólo a la edad de su público -que como veremos no era tan adulto-, sino a la educación del pueblo, a la adquisición de la clase trabajadora de los conocimientos considerados básicos por una sociedad en un momento histórico determinado.

A pesar de que el origen de la E.A. estuvo relacionado con el carácter paternalista de los ilustrados, con la función compensatoria o de beneficencia del Estado y con la

caridad de las iniciativas confesionales, la historia de la E.A. principalmente, como sostiene Jarvis (1993), es en sí misma la historia de un movimiento social, que, como educación de clases populares, ocupa en la historia el lugar marginal de los desheredados, de los sin voz. De ahí que Freire prefiera hablar de Educación Popular más que de Educación Adultos, entendiendo este autor por educación popular el esfuerzo de movilización de las clases populares con miras a la transformación social.

Y es que, en nuestra opinión, la E.A. forma parte de la historia lenta y progresiva -e inacabada- de las clases populares, de las mujeres y de las minorías étnicas, etc., por participar en el poder y por conseguir una distribución más justa del saber. Es la historia de la lucha por la conquista de una justicia distributiva, de defensa de los derechos frente a los privilegios existentes y por alcanzar la mayoría de edad de todos los hombres y mujeres que Kant proclamara.

Una reivindicación imparale en la que en España ejerció gran influencia el pensamiento ilustrado como el de Jovellanos y Quintana. En este sentido creemos, como afirman Beltrán y Beltrán (1996), que "el ámbito de la educación de personas adultas va a quedar enmarcado, de forma aproximativa, como uno de los efectos o consecuencias derivados del impulso crítico a que dio lugar la modernidad y el fenómeno de la ilustración" (p.26).

Así vemos como la E.A. en sus orígenes es una educación, como diría Jarvis (1989b), organizada desde arriba, aunque la finalidad de los ilustrados fuese la de emancipar al pueblo ignorante mediante el conocimiento y la de promover el progreso de la sociedad mediante la "instrucción" de todos los ciudadanos. No obstante, en nuestra opinión, es el pensamiento ilustrado el que plantea por primera vez la educación y la cultura de todos los seres humanos como derecho moral, abriendo así el camino de las reivindicaciones de los movimientos obreros en el XIX y de su posterior reconocimiento como derecho legal.

Pero, como tendremos ocasión de comprobar, la concepción de E.A., los fines y funciones que cumple, el público a quién se dirige, los actores y agencias que la organizan, las prácticas a que dan lugar los diversos programas de formación, etc. así como el

concepto de adultez irán evolucionando a través del tiempo. Sin embargo, el estudio de esta evolución se ve dificultado por el carácter histórico de marginalidad de la E.A. que explica la escasa documentación existente sobre ésta, cuando precisamente ocurre todo lo contrario con relación a la educación de adultos universitarios (Piqueras, 1983) o con relación a otros niveles educativos.

1.2. La Educación de Adultos en el s. XIX.

El XIX es un siglo clave para entender no sólo la educación en Europa, sino también en España en cuanto que, como afirma Turin (1967), los sistemas educativos se transformaron en sus principios y aplicaciones. En este siglo finalizó en Europa el proceso de secularización de la sociedad que había comenzado en el renacimiento. Es la etapa de la pérdida progresiva del poder de la Iglesia sobre la educación para acrecentarse cada vez más el papel del Estado, aunque en España este proceso de secularización finalizará mucho más tarde.

Hay que tener en cuenta, además, cómo el mismo hecho de extender la instrucción de los ciudadanos iba a transformar los caracteres de la cultura tradicional y agravar los antagonismos ideológicos ya existentes. Es el siglo del desarrollo industrial, de fuertes movimientos migratorios del campo a la ciudad, de la formación de la clase obrera, del nacimiento de los movimientos obreros y de las primeras reivindicaciones feministas. El siglo en el que en España se aprueba su primera constitución, cuando tiene lugar la alternancia política entre liberales -herederos de muchas de las ideas de los ilustrados- y conservadores, cuando se instaura- aunque fugazmente- la primera República y donde el proceso de secularización tan atrasado en nuestro país cobró nuevo impulso a partir de 1868.

Es el siglo de la linotipia, del desarrollo de la prensa, del abaratamiento del costo de los libros al que la fotografía y las nuevas técnicas de ilustración hacen más atractiva su lectura, apareciendo las novelas por entregas, modalidad popular de lectura que tuvo un gran alcance (Crouzet, 1958, Guereña, 1992).

Es cuando la intervención de los Estados en materia de educación será cada vez mayor, dando lugar no sólo a los sistemas educativos actuales sino al comienzo de la sociedad educativa.

Y cuando en España, tras la evidencia de la falta de escolarización y de las altas tasas de analfabetismo en nuestro país, se adquiere la conciencia de la necesidad de educación. De manera que en 1821 aparece la primera referencia a la E.A. en la legislación educativa española, aunque no será hasta la ley del 21 de julio de 1838 cuando, por primera vez, se hable concretamente de las escuelas de adultos. Sin embargo, es altamente significativo, como nos hace observar Guereña (1992), que dicha referencia aparezca en el mismo capítulo junto a otro nivel marginal de nuestro sistema educativo: las escuelas de párvulos, que también se pretendían entonces impulsar. No obstante, será a partir de 1840 cuando la E.A. empezará a pergeñarse y a concretarse. Estas primeras medidas legales son consideradas por Cabello (1993) como el reconocimiento en España de la E.A. como un derecho jurídico.

Pero, como afirma Guereña (1992), "... dichas enseñanzas iban a desarrollarse sin medios específicos, sin disponer incluso de indicaciones particulares sobre el contenido de las mismas, merced a las buenas voluntades de maestros, dependiendo casi únicamente de las posibilidades financieras de las colectividades locales, de particulares o de instituciones sometidas de hecho a iniciativas de tipo filantrópico. Las normativas oficiales se contentaban únicamente con sostener y propugnar la multiplicación de estas enseñanzas de adultos, que descargaban así las elementales, en número insuficiente e incapaces de escolarizar al conjunto de la población juvenil " (p. 281).

La indefinición que caracterizaba -y caracteriza aún hoy- a la E.A., como contrapartida, dio lugar a numerosas iniciativas que tuvieron finalidades y formas diversas, pero donde la alfabetización y la educación básica eran centrales. De este modo aparecen las Escuelas Municipales de Adultos (nocturnas o dominicales), diversidad de asociaciones y movimientos que crearon centros y promovieron actividades de distinta índole con relación a la E. A. como v.g. Ateneos, Círculos Católicos, Círculos Artesanos, Escuelas dominicales femeninas, Escuelas de Artes y Oficios, Casas del Pueblo, Universidades Populares y, las ya creadas, Sociedades Económicas de Amigos del País, etc.

Sin embargo, a pesar de esta indefinición, van surgiendo las primeras regulaciones de la E.A. De este modo, el Reglamento de 26 de Noviembre 1838 establecía los trece años como edad mínima de admisión en los centros de adultos. Lo cual nos muestra tanto la función compensatoria y de segunda oportunidad como la de paliar las disfuncionalidades de la enseñanza primaria. Es decir, su dependencia de este nivel educativo y el carácter de marginalidad de la E.A., situación ésta que aún hoy perdura. Como nos da cuenta el informe de enseñanza primaria realizado por la Inspección educativa llevado a cabo en 1851 y publicado en 1854, las escuelas de adultos "no se conocen sino como establecimientos destinados a suplir la falta de instrucción primaria que se recibe comúnmente en la niñez" y como "Escuelas que sirven de complemento a las elementales, ya para afirmar a los niños en la instrucción adquirida, ya para ampliarla en los ramos que tienen mayor aplicación en cada localidad, no se han establecido nunca" (cit. Guereña, 1992, p.283). Haciendo constar también este informe el poco interés mostrado por las administraciones locales en promover y mantener este tipo de escuelas.

No obstante, los datos estadísticos de 1855 muestran la existencia de 394 centros, de los cuales 299 eran públicos y 95 privados, de estos centros 238 fueron creados entre 1851 y 1855, lo que suponía un aumento del 50% en cinco años. Valencia, según dicha estadística, contaba con 75 escuelas.

La Ley General de 1857, traducción educativa de los moderados de las propuestas de los liberales, recoge lo ya existente sobre E.A., atribuyéndole las funciones de: formación inicial, permanente y profesional. A partir de ese año por impulso de la ley, el número de alumnos y de escuelas de adultos se incrementó; hablándose en 1865 de la existencia de maestros especializados en E.A. (Guereña, 1992).

Otra constante histórica de la E.A. española -al igual que en la enseñanza primaria- es la mayor atención de los gobiernos progresistas por la educación de las clases populares.

Un momento clave fue la revolución de 1868, donde el principio de libertad de enseñanza se acompañó con la invitación a los ayuntamientos, diputaciones, círculos y asociaciones filantrópicas diversas a estimular el desarrollo de la E.A. En la Ley de 2 de

junio de 1868 y en el Reglamento del 10 de junio, -que, por cierto, no fueron aplicados- se establecen explícitamente la obligatoriedad de escuelas de adultos allí donde hubiera una escuela primaria. Fijándose, además, por aquel entonces la edad de admisión en las escuelas de adultos en 16 años, y es que según afirma Piqueras (1983), la educación de trabajadores adultos rara vez sobrepasaba los dieciocho años.

Hay que tener en cuenta también el avance que supuso en aquel momento la creación de escuelas de adultos femeninas cuando la educación de las mujeres ocupaba un lugar muy secundario frente a la de los hombres, aunque ahora nos parezca retrógrado la separación de sexos. Y es que la coeducación tampoco existió en la educación de adultos -excepto honrosas excepciones como la de las escuelas anarquistas- hasta el s. XX. En el terreno de la educación de la mujer cabe destacar la creación por la Institución Libre de Enseñanza de la "Asociación para la Enseñanza de la Mujer" y todo lo que cualquier iniciativa de ese tipo significaba en esa época. Por consiguiente, a mediados del s. XIX podemos afirmar, como afirma Turin (1967), que "la cuestión de la educación de la mujer no estaba resuelta, pero si definitivamente planteada" (p. 237).

Es importante resaltar como, paradójicamente, en la historia de España serán los liberales los que -viendo los peligros de dejar la educación en manos de la iglesia- emprenderán la defensa de la intervención del Estado en la enseñanza promoviendo el desarrollo de la educación como servicio público frente a la privada confesional (De Puelles, 1980; Marichal, 1995).

Como también podemos constatar la creciente preocupación experimentada por la Iglesia y por la burguesía conservadora en la formación de los obreros con el propósito velado de contrarrestar las ideas revolucionarias que cobraron mayor fuerza tras el sexenio revolucionario (Piqueras, 1983), ofensiva que se acentuará sobre todo a partir 1880 (Marichal, 1995). Sin embargo, este desvelo de las clases acomodadas por la indigencia moral de la clase obrera no se correspondió con la preocupación por las duras condiciones de la vida de los obreros en general, y laborales, en particular. Esta doble moral de la burguesía en pleno desarrollo capitalista fue calificada por Engels de "pietismo burgués". Pietismo que en Valencia -como en otras ciudades- dio lugar a la creación de círculos obreros (como el de S. Vicente Ferrer o el llamado Patronato de la Juventud Obrera...) que

tenían por objetivo "contrarrestar y disipar si fuera posible las inquietudes obreras nacidas de la marginación" (Piqueras, 1983, p. 82).

Pero, juntamente a la iniciativa burguesa confesional, no hay que olvidar la tradición ilustrada que continuó durante el XIX representada por la burguesía liberal y, más concretamente, por los institucionistas. En el año 1857-58 se crea la Institución Libre de Enseñanza, institución de carácter militante que perseguía la transformación moral de nuestro país. Los institucionistas y, posteriormente, los regeneracionistas representan las concepciones educativas renovadoras de nuestro país, junto con las socialistas y las escuelas anarquistas. Aunque entre estas concepciones, evidentemente, existan diferencias notables que no deben ser pasadas por alto como son: el origen burgués u obrero de sus promotores, de su público, su preocupación por el individuo o por la concienciación de la clase obrera, su orientación ideológica, etc.

En resumen, como afirma Píqueras (1983), la iniciativa privada fue importante allí donde el Estado renunciara a llegar. Y es que la educación de los trabajadores desde su nacimiento se convierte en un poderoso instrumento para conseguir fines opuestos: el de mantener el orden vigente o el de emancipar a los individuos y transformar la sociedad.

No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados en la educación, en 1875 en España las tres cuartas partes de la población española continuaban siendo analfabetas, existiendo grandes desigualdades de alfabetización entre sexos y zonas geográficas. Siendo Valencia -a pesar de su riqueza, de su republicanismo y de ser pionera en la E.A- una de las zonas con un índice de analfabetismo más alto. Quizá una de las explicaciones posibles de este analfabetismo sea el carácter predominantemente agrario de la economía valenciana, puesto que las exigencias de las sociedades industrializadas estimularon la demanda de personas con instrucción promoviendo la inversión en la educación de los ciudadanos.

Sin embargo, el analfabetismo no fue un fenómeno exclusivo del "Levante", ya que, como afirmará Luzuriaga (1926 Cit. Escolano, 1992) en sus estudios sobre el analfabetismo en España, éste es un hecho nacional. El cual nos muestra el desinterés histórico por la educación y cultura de nuestro país y que, aún hoy, supone un lastre.

1.3. El siglo XX: De 1900 a 1939.

El siglo XX es calificado por Cipolla como un momento relevante para la educación debido al aumento de la demanda de los ciudadanos de formación y a la fuerza cada vez mayor que cobrará la intervención del Estado en este terreno.

Aunque, paradójicamente, en Europa aumentara el índice de analfabetismo en las zonas urbanas al no poder los municipios, ante el rápido aumento de la población, hacer frente a las demandas educativas.

En España durante los tres primeros lustros de este siglo, aunque se produjo un aumento de la producción, de creación de grandes empresas, de aparición de nuevas tecnologías, de trabajadores industriales y de estudiantes en todos los niveles educativos (Tuñón, 1973, 1976, Tortella, 1994), existió un clima de gran inestabilidad política y de fuerte conflictividad social que dificultó la tarea de gobierno del país y que hizo que los problemas educativos pasasen a ocupar un segundo plano. Como muestra de la inestabilidad política reinante y como explicación de la incidencia que las medidas políticas adoptadas pudieron realmente tener, están los 39 presidentes de gobierno y los 53 ministros de Instrucción Pública que se suceden de 1902 a 1923 (De Puelles, 1980).

No obstante, es precisamente en 1900 cuando se lleva a cabo una de las reivindicaciones constantes de los liberales: la creación de Ministerio de Instrucción y Bellas Artes. Pudiendo ver, una vez más, cómo una de las reivindicaciones progresistas es satisfecha, paradójicamente, por un gobierno conservador (De Puelles, 1980).

Y es que, a pesar de los antagonismos ideológicos existentes, muchas de las ideas liberales, que fueron motivo de fuertes enfrentamientos en el siglo anterior entre liberales y conservadores, han sido asumidas mayoritariamente por la población pasando a formar parte del imaginario social de aquel momento. De modo que ideas como la función docente del Estado, el derecho del poder público en la concesión de títulos y la idea de necesidad de la obligatoriedad de la enseñanza primaria fueron asumidas por la sociedad. Lo cual no significa que no continúen las grandes y viejas batallas en torno a: la enseñanza de la

religión, la libertad de enseñanza, la situación de los centros privados y el control del Estado sobre estos, la educación secundaria y la autonomía universitaria.

Hay que destacar la reforma de carácter liberal emprendida por el primer ministro de Instrucción Pública, el conservador García Alix, y su continuación por Romanones. Es también con Romanones cuando el Estado por primera vez en la historia se responsabiliza de los sueldos de los maestros, medida ésta que disminuía, en parte, el poder de los caciques sobre los maestros.

El caso de la reforma Romanones nos muestra otra de nuestras constantes históricas, la obstaculización ejercida por la Iglesia durante los gobiernos de signo progresista o liberal, en este caso, así como los retrocesos en el terreno educativo experimentados en los períodos de gobierno conservadores. Valga como ejemplo de estas actuaciones la derogación durante el bienio conservador (1913-1915) de la exigencia a los profesores de centros privados de titulación, que fue establecida durante el gobierno de Romanones.

En el campo de la E.A. en este siglo la actuación estatal se ve cuantitativamente acrecentada, apareciendo, como afirman Flecha, López y Saco (1988) un verdadero bombardeo legislativo. Es entonces cuando en España realmente se realiza el proceso de alfabetización de la población, dando lugar a los profundos cambios sociales, económicos y de mentalidad que dicho proceso implica. Es cuando la E.A. empieza a plantearse ir más allá de la mera alfabetización de las clases populares. De este modo, Romanones, en su discurso del 6 de marzo 1901, afirma: "De lo que estamos faltos es de obreros inteligentes, de obreros que tengan ese grado intermedio de cultura entre el que no sabe y el ingeniero y facultativo, que no pueden descender a las operaciones secundarias" (cit. Puelles, 1980, p. 249).

Romanones expone con toda claridad uno de los problemas claves -no resueltos todavía-, es decir, el de la preparación técnica necesaria para el desarrollo de la economía del país. Pero no hemos de olvidar que los gobiernos liberales representaban los intereses de la oligarquía más civilizada (Tuñón, 1976), calificada acertadamente por Galdós de "oligarquía parlamentaria" (Marichal, 1995). Oligarquía que, por otra parte, tuvo que hacer

frente a la oposición de la oligarquía más retrógrada que siempre vio la educación de las clases populares como una amenaza a sus privilegios.

Aunque en cierta medida estemos de acuerdo con la afirmación De Puelles (1980) de que "... en el discurso de Romanones late la convicción de los hombres de Cádiz, la creencia firme de que la democracia, libertad y educación son términos indisolubles e inseparables" (p. 247), no hemos de olvidar, so pena de ser un tanto ingenuos, que el conde de Romanones era, además de un poderoso liberal, como pensaba D. Miguel de Unamuno, un expertísimo cacique político (Marichal, 1995). Es más, no deberíamos confundir el liberalismo encarnado por Romanones o Melequiades Álvarez con el liberalismo de Unamuno, de Ortega o de Azaña.

La necesidad, de no limitar la E.A. a la alfabetización vuelve a ser expresada en 1910 por el socialista Núñez de Arenas, fundador de la Escuela Nueva, quien afirma que estas escuelas tienen que "atender las necesidades inmediatas de cultura para el mejor desempeño de un oficio, de utilizar nuevas formas de trabajo centradas en las necesidades de los trabajadores" (Tuñón, 1973 p. 164). Núñez de Arenas, como intelectual socialista convencido de la necesidad de participación de los obreros, expresa así una de las intenciones de todas las iniciativas promovidas por la clase obrera: la de satisfacer las necesidades de los trabajadores y no las necesidades que otros les atribuyen.

No obstante, esto no significa que los socialistas no intentaran superar el obrerismo haciendo extensiva la explotación a otras clases -pequeños talleres, funcionarios y empleados-, creándose una nueva entidad la "Asociación de Cultura" con sede en la Casa del Pueblo, que es calificada por Tuñón de Lara (1973) de centro de debate bastante objetivo y pluralista.

En 1931 se celebró en la Casa del Pueblo de Madrid el primer Congreso Pedagógico promovido por el institucionista Rafael Altamira; en el que se criticaron las tradicionales e ineficaces clases para adultos, se consideraron los movimientos encaminados hacia la formación profesional y se pretendió superar la "educación popular" (Tuñón de Lara, 1973). Sin embargo, este congreso fue considerado por las bases

socialistas como gesto bienintencionado de los intelectuales para extender la cultura burguesa a las capas populares.

Extensión cultural hacia los medios populares que fue promovida por la Escuela Nueva de Núñez de Arenas, por las escuelas anarquistas, por las Universidades Populares y por los institucionistas con la pretensión de "difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares con especial atención a los intereses espirituales de la población rural" (Tuñón de Lara, 1973, p. 212).

Aunque estas iniciativas, que responden al utopismo educativo de los ilustrados, tan arraigado, en nuestra tradición cultural, no tuvieron un verdadero impacto social. Sin embargo, forman parte de nuestra tradición renovadora en E.A. y no deberían, por ello, caer en el olvido.

Tras la Dictadura de Primo de Ribera los republicanos acceden al poder. En aquel momento la situación de la educación de nuestro país era penosa, siendo más del 44% de la población adulta analfabeta. En la segunda República -calificada de República pedagógica- la preocupación por la escuela primaria, la enseñanza secundaria y por la formación del profesorado, como afirma Tuñón de Lara (1973), "no significó el olvido de las generaciones adultas, sobre todo de los que vivían inmersos en aglomeraciones rurales de difícil acceso al mundo de la cultura" (p. 319). Testigo de esta preocupación es la creación mediante decreto del Patronato de las Misiones Pedagógicas, un mes y medio después de ser proclamada la República. Conviene resaltar el interés que a nuestro juicio tiene esta iniciativa para la Educación de Adultos, por las siguientes razones:

a) Por el carácter de su acción pedagógica, que llamaba a la conciencia social de todos los ciudadanos para que participarán en la creación de un nuevo clima social que supliese la actual penuria cultural y moral del país.

b) Porque las Misiones Pedagógicas valoran el conocimiento experiencial adquirido fuera de las aulas: lectura de libros, periódicos, conversaciones, música, bailes populares, fiestas, artesanía, los paseos por la naturaleza, teatro, museos, cine, conferencias, recitales, etc; unas experiencias de carácter informal que tienen lugar en ambientes diversos y son compartidas por públicos de diferentes edades, sexo y clases sociales. Es

decir, en nuestra opinión, las Misiones Pedagógicas son precursoras de la función de animación sociocultural y de participación ciudadana de la EA.

c) Por superar la visión "obrerista o populista", promoviendo el disfrute del uso de bienes culturales reservados hasta entonces a las élites cultas; la valoración de la cultura propia, la dignificación de la cultura popular. Pero también por la superación de ciertas actitudes provincianas y localistas incapaces de valorar otras culturas, otras formas de pensar. En este sentido, las Misiones transmitían la tolerancia y el cosmopolitismo como valores necesarios para una sociedad democrática.

d) La utilización de nuevas tecnologías v.g. gramófono, grabadoras, cine, etc.

e) Por ser precursora de la actual educación de adultos informal, que tanto tiene que ver con la actual concepto de la sociedad educativa o la educación comunitaria de la actualidad.

f) La coordinación o acción conjunta entre diferentes instituciones e iniciativas educativas. Puesto que, aunque las Misiones Pedagógicas no pretendían, en modo alguno, realizar una tarea escolar ni de formación profesional, sí que consideraban que las Misiones tenían más sentido allí donde había escuelas y maestros. En cuanto que venían a reforzar la tarea cultural y educativa realizada por los maestros, al tiempo que sacaban a estos de su aislamiento y las escuelas recibían una dotación material con la que podían continuar la labor realizada por las Misiones mediante la biblioteca, las audiciones musicales, conferencias, etc.

Otra de las medidas adoptadas por la II República fue la Orden de 1-XII-1932 por la cual se unificaron las clases de adultos nocturnas en régimen de coeducación.

Pero hay que admitir que, a pesar de la preocupación de los republicanos por la educación, como afirman Flecha, López y Saco (1988) "la educación de adultos no sufrió grandes cambios con respecto a épocas anteriores" (p. 81).

1.4. Siglo XX: Nuestra historia más próxima.

La historia más reciente de la E.A. puede ser dividida en dos grandes etapas: la de la dictadura franquista y la de la España democrática y de las autonomías.

1.4.1. La dictadura franquista.

Después de la guerra civil, el nuevo régimen tuvo como tarea principal la de desmantelar el sistema educativo republicano y la de depurar a la población de las ideas "disolutas, antipatrióticas y ateas" (Puelles, 1980, p. 369). Tarea esta última en la que la educación jugó un papel central. Se suprimió el laicismo, la coeducación, la enseñanzas de lenguas nacionales, las Universidades Populares y se estableció un fuerte control ideológico sobre centros, textos y profesores.

Respecto a la E.A., a pesar de la "demonización" de la Institución Libre de Enseñanza y de todo lo que guardase relación con la República, se decretó el restablecimiento de las "Misiones Educativas" organizadas por el gobierno y cuya finalidad era la de extender la cultura a los medios rurales (Ley de 17 de julio 1945). Aunque estas Misiones, evidentemente, nada tenían que ver con las de la II República por su finalidad encubierta de adoctrinamiento, por su contenido, metodología y por la obligatoriedad de asistencia para aquellos adultos que no tuviesen el Certificado de Educación Primaria.

Pero, la medida legislativa más importante de este período, como afirman Flecha, López y Saco (1988), fue el decreto del 10 de marzo de 1950 por el cual se creaba la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Los profesores encargados de llevar a cabo esta campaña fueron los maestros nacionales a los que se les daba una recompensa por cada adulto alfabetizado (Orden 20 de julio 1953). El Decreto de 1954 se establece una nueva organización de la E.A., dividiéndose en cuatro modalidades: alfabetización, enseñanzas para aquellos que no hubiesen recibido unos conocimientos básicos, ampliación cultural y clases de iniciación profesional.

No hay que olvidar que fue, precisamente, tras la segunda guerra mundial cuando la E.A. empieza a tener un lugar propio dentro de los sistemas educativos europeos y a ser considerada como un objeto de estudio académico y de investigación (Tiana, 1991). Recordemos también que la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos tuvo lugar en el año 1949 en Elsinor, y la influencia que ejercerán a partir de ese momento organismos internacionales como la UNESCO y el Consejo de Europa en nuestro país.

De manera tal que podemos aventurar la existencia de un cierto paralelismo entre las políticas educativas de los organismos internacionales y la de ámbito nacional. Influencia que aunque en España quedaba limitada al terreno de las declaraciones políticas, sin embargo, en general, tuvo un carácter positivo puesto que la E.A. cobró mayor relevancia y se incorporaron otros discursos. En este sentido, se experimentó un leve avance con relación a la estrecha concepción que de la E.A. se tenía en España.

Será a principios de la década de los sesenta cuando el régimen franquista, que intentaba ser reconocido por la Comunidad Internacional e incorporarse a Europa, imprima a su política general y económica una orientación, más aparente que real, de apertura. Así, en el terreno económico se creó el Plan de Estabilización y el Plan de Desarrollo promovido por los tecnócratas.

Es esta política de "nueva imagen" la que explica la autocrítica de las disfuncionalidades del sistema educativo que realizó por aquel entonces el gobierno franquista. Como consecuencia de esta política general, el Ministerio de Educación dirigido por Lora Tamayo (1962-1968) adoptará una dinámica diferente respecto a la educación en general, pero también con relación a la E.A.

Las nuevas necesidades económicas del país hicieron que la legislación referente a la E.A. tuviese como objetivo principal la preparación de mano de obra cualificada. Para ello se creó en 1963 la campaña Nacional de Alfabetización, en la que hay que destacar la provisión de nuevos maestros, los cuales recibían previamente unos cursillos de orientación así como la creación de escuelas especiales para la campaña. En esta campaña estuvieron implicadas diferentes instituciones oficiales y privadas -Ministerio de Educación, Fuerzas Armadas, Ayuntamientos, Sección femenina, Iglesia, etc.-. Un año después se puso en marcha el Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO). Mientras tanto, la campaña de alfabetización irá paulatinamente reduciéndose, hasta que en 1973 se clausuro el programa y con él se considero políticamente resuelto el problema del analfabetismo en nuestro país.

En 1970 con la Ley General de Educación el Estado pretendía acabar con la situación de penuria educativa. Esta ley incorporaba al discurso oficial el concepto de

Educación Permanente formulado en la conferencia internacional de Montreal (1960). Concepto que en nuestro país fue interpretado como sinónimo de educación de adultos y de escolarización permanente.

La exigencia a partir de ese momento de una cualificación mínima para acceder a cualquier puesto de trabajo y la falta o deficiente escolarización hará que la demanda de educación por parte de la población adulta se dispare. Demanda que dio lugar a la creación de aulas y centros de adultos, pero que también reforzó el carácter burocrático, la orientación escolarizante de la E.A. y el aspecto meramente técnico de la formación ocupacional y profesional. Aunque de todos es conocido el papel de adoctrinamiento que durante el franquismo realizaron las instituciones educativas arropadas, precisamente, con el lenguaje de la neutralidad ideológica de la técnica.

Así, la demanda social de E.A. fue asumida por el Estado en estos términos: "Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia impulsar, planificar y supervisar la Educación de Adultos, sin perjuicio de la competencia del Ministerio de Trabajo en lo referente a las actividades de preparación y readaptación funcional de los trabajadores, derivadas de las exigencias inmediatas de la política de ocupación y de promoción social, así como de aquella que corresponde al Ministerio de Agricultura dentro de la labor de extensión agraria". (Art. 45.2 de la L.G.E. de 1970).

Sin embargo, como afirma Beltrán (1987), aunque el Estado franquista estaba dispuesto a enmendar los fracasos del propio sistema educativo, éste continuará desempeñando un papel subsidiario de sí mismo.

En 1974 aparecieron las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, que constituyen, como afirma Cabello (1993), "la única publicación realizada hasta la fecha por el Ministerio de Educación y Ciencia en la que se encuentran referencias concretas sobre el Diseño y Desarrollo Curricular para Educación de Adultos" (p. 44).

Legislación esta que casualmente aparecerá dos años después de la celebración de la Conferencia Internacional de Tokio sobre "la Educación de Adultos en el contexto de

la Educación Permanente". En esta conferencia, tras la revisión de las diferentes tendencias existentes en E.A. se hicieron a los gobiernos, entre otras, las siguientes recomendaciones:

a) Inscribir las políticas de E.A. en el marco de desarrollo socio-económico y educativo de cada país.

b) Crear sistemas integrados de aprendizaje que incluyesen la educación formal, la educación complementaria, la orientación profesional y la educación en medios rurales.

De especial interés para este trabajo de investigación son las declaraciones realizadas en la Ley de 1970 en el art. 45.1 que dice así:

"La planificación de las actividades de Educación Permanente de Adultos se basará en investigaciones sobre necesidades y aspiraciones de los diferentes grupos sociales y de las diferentes comarcas, sobre el contenido de los programas de perfeccionamiento profesional, sobre los métodos que requiere la acción en función de la diferente índole de las profesiones, los diferentes niveles de cualificación, las condiciones específicas de las técnicas de comunicación, la psicología de los adultos y los valores e ideales básicos de la sociedad".

De esta forma, desde las instancias oficiales surge un discurso que reconoce la necesidad de una planificación de las actividades educativas fundamentada teóricamente y basada en investigaciones empíricas sobre las necesidades de poblaciones concretas. Esta perspectiva tecno-burocrática orientó tanto las estructuras organizativas como las prácticas de centro/aula y de investigación. Rompiendo desgraciadamente, según Cipolla (1983), con la convicción imperante hasta el s. XIX de que "la educación no podía ni debía consistir solamente en la comunicación de informaciones técnicas" (p. 136).

Sin embargo, durante la dictadura también existieron grupos ideológicamente opuestos al franquismo que adoptaron teorías y prácticas contrahegemónicas. Sobre estos grupos ejerció una influencia especial la teoría de la liberación de Freire y sus propuestas de alfabetización. De modo que, en pleno franquismo surgieron diversos movimientos de renovación pedagógica relacionados con asociaciones de vecinos, casas de cultura, etc.

y vinculados a opciones ideológicas de carácter progresista que dieron lugar a la aparición de numerosos proyectos renovadores de Educación de Adultos.

No obstante, tanto el discurso de la profesionalización propio de paradigma técnico -que orientara la Reforma Educativa de 1970- como las prácticas renovadoras apenas han sido estudiadas en la Educación de Adultos.

Tras la muerte del general Franco se abre el período histórico de la transición hacia la democracia marcado por la incertidumbre y la esperanza.

1.4.2. La España democrática y de las autonomías.

En el estudio de este momento histórico, por ser presente más que pasado, deberíamos adoptar un giro en nuestro enfoque, haciendo que éste, más que ser, como dice De Puelles (1989), una historia prematura carente del distanciamiento necesario, constituya una tarea de información sobre la situación actual que incite a la reflexión y a la comprensión sobre la realidad como paso previo a la acción.

Consideramos que esta historia próxima es un momento clave -no sólo para la E.A., sino para la educación en general-. Será en 1978, cuando con la promulgación de Constitución Española la educación, como afirma De Puelles (1980), pasa a ser: "un derecho de la persona cuya legitimación ha alcanzado carta de naturaleza en todas las Constituciones Modernas, pero también se reviste de un significado claramente público: la educación interesa al Estado, a la sociedad, a la familia, a las confesiones religiosas, etc. Es esta dualidad la que convierte en la actualidad a la educación en un problema público y privado, que en consecuencia afecta prácticamente a todos los ciudadanos, bien en cuanto a tales, bien en cuanto a sujetos de la educación en algún modo (como alumnos, padres o como profesores)" (p. 481).

Derecho a la educación que no se limita al derecho a un puesto escolar, sino también a la calidad de la enseñanza. Es más, este derecho hace referencia al desarrollo integral de la persona lo cual implica que las ofertas educativas para adultos no deberían limitarse, en absoluto, a lo académico y a la formación continua.

Para Beltrán (1993), 1980 es considerado otro de los momentos claves para la E.A. en España, puesto que es en este año cuando el proceso de configuración autonómica del Estado español empezó a desarrollarse y cuando los gobiernos autonómicos con competencias educativas comenzaron a elaborar sus propias políticas de E.A. Por lo tanto, a partir de este momento para tener un conocimiento sobre la E.A. en el Estado español es preciso, además, estudiar la realidad socio-política y educativa de cada comunidad. Cuestión esta que excede a este trabajo de investigación, aunque en la actualidad disponemos de estudios sobre la E.A. en las diferentes autonomías como el coordinado por Requejo (1993).

En 1985 se celebró en París la IV Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Entre sus aportaciones cabe destacar la siguiente definición de la E.A.:

"La expresión de educación de adultos designa la totalidad de procesos organizados de educación, sea cual sea su contenido, nivel y método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socio-económico y cultural equilibrado e independiente". (cit, Marzo y Figueras, 1990, p.17)

Nueva definición que, como podemos observar, amplía considerablemente la visión que se tenía de la E.A. hasta ese momento.

Otro hito importante para la E.A. en España fue la publicación en 1986 del Libro Blanco de la Educación de Adultos (M.E.C.1986), que se adelantó al Libro Blanco de la Reforma Educativa que aparecerá en 1989. En éste se analiza tanto de la situación de la E.A. en nuestro país como de los diferentes modelos existentes de E.A., haciendo propuestas concretas para el actual contexto español democrático y autonómico. Este Libro Blanco publicado, no sin reticencias, por el Ministerio fue el resultado de los debates

-felizmente no cerrados- entre colectivos de E.A. cuyas ideas básicas se incorporaron posteriormente al Libro Blanco de la Reforma Educativa.

El Libro Blanco de la Educación de Adultos, muy influenciado por las corrientes europeas del momento, nos muestra la E.A. como un campo teórico/práctico dinámico y de creciente complejidad donde los esquemas de análisis centrados en "lo escolar" resultan totalmente inadecuados. Como reconoce Fernández (1996), el Libro Blanco fue un documento muy crítico y tremendamente ambicioso que se ha convertido en un referente obligado de toda experiencia educativa de E.A. (Marzo y Figueras, 1990). De su contenido hemos de destacar:

- a) Las aclaraciones terminológicas y precisiones conceptuales.
- b) El análisis crítico de la situación de La E.A. en España, la aportación de información de modelos de E.A. de otros países y la propuesta de alternativas para nuestro país.
- c) La consideración del adulto como agente responsable tanto de su propio aprendizaje y del desarrollo de la comunidad. Éste como sujeto responsable de su aprendizaje elabora su propio programa de formación en función de sus necesidades e intereses. Hipótesis esta que de ser aplicada supondría un cambio radical del sistema curricular actual (Libro Blanco Educación de Adultos, 1986, p. 25).
- d) La ruptura con la concepción escolarizante y compensatoria de la E.A. al abrirse los centros a diferentes tipos de programas.
- e) La constitución de la E.A. como un subsistema del sistema educativo, considerando la E.A. como un subconjunto del proyecto global de la educación permanente.
- f) La necesidad de planificación coordinada de los distintos ministerios con competencias en E.A.
- g) La necesidad de disponer de una ley marco que regule la E.A.
- h) Un modelo territorializado de la E.A.

No obstante, al Libro Blanco habría que criticarle, en primer lugar, el que no diera paso inmediatamente a esa ley marco de la que se habla en sus páginas, en segundo lugar, la inconcreción con que se trata la Reforma Educativa de la E.A. y, por último, el

distanciamiento, cada vez mayor de la educación ocupacional y continúa de las otras modalidades de la E.A.

El proceso de reforma del sistema educativo español iniciado con la llegada de los socialistas al poder, por una lado, arrastra la remora de su pasado más inmediato del que parte y, por otro, como afirman Beltrán y Beltrán (1996), por primera vez prácticamente la totalidad del profesorado de E.A. y la propia administración asumieron la situación de la que partían, emprendiendo su revisión. Como estos autores relatan, desde la administración socialista se alentaron experiencias y proyectos innovadores, se dotó a los centros de una mayor autonomía que les permitiese la elaboración y desarrollo de proyectos educativos propios y se crearon programas de formación permanente del profesorado (CEPs).

Proceso de reforma que se plasma en diferentes documentos oficiales, entre los que hay que destacar tanto el Libro Blanco de la Reforma (1989) como la LOGSE (1990). En ambos documentos aparece la educación permanente como uno de los principios básicos de la Reforma del sistema educativo, diferenciándolo del concepto de educación de adultos al que la ley dedica el Título III.

El concepto de Educación Permanente pasa a formar parte de uno de los principios de la LOGSE, aunque, como se afirma en el Libro Blanco de la Educación de Adultos (MEC, 1986), dicho concepto "no ha encontrado todavía cuerpo social alguno que le acoja con todas sus consecuencias" (p. 131). Es más, la educación permanente, como vimos, ha sido frecuentemente identificada con escolaridad permanente, siendo esta deformación un obstáculo para conectar la E.A. con otras instituciones educativas, con diversas fuerzas sociales y con otros agentes educativos no escolares.

También en la LOGSE la E.A., como se venía reivindicando, se integra en el sistema educativo. Sin embargo, dicha integración está totalmente disvirtuada por su dependencia de otros niveles educativos del sistema y por la falta de coordinación con otros sectores. Cuando lo que se pretendía era conseguir una integración en la que la E.A. quedara, al mismo tiempo, formalmente diferenciada.

Aunque la LOGSE afirme la especificidad curricular de las diferentes áreas formativas y la peculiaridad organizativa de la E.A., ésta, como afirman Beltrán y Beltrán (1996), "no es ajena al espacio que dibuja la Reforma, ni a los presupuestos en que se basa, sino todo lo contrario" (p.30).

En efecto, muchos de los problemas que actualmente aquejan a la E.A. están estrechamente relacionados con la nueva estructuración de los niveles educativos, de sus D.C.B, de la formación inicial y permanente del profesorado, de la política de materiales, de plantillas, centros, etc.

Precisamente, una de las características más definitorias de la E.A. hasta este momento, como es la no obligatoriedad está viéndose seriamente afectada por la afluencia de los fracasados y rebotados del sistema educativo. Estos constituyen una población joven con muchos años de experiencia escolar nada grata, que acuden a los centros de E.A. obligados por sus padres, por el contrato laboral o por la necesidad de una titulación mínima que les permita incorporarse al mundo del trabajo. Un público que, como hemos visto, no es nuevo en la historia de la E.A. por su edad, sino por haber vivido en un momento histórico de universalización de la educación básica. Las consecuencias de la afluencia de este público no se han hecho esperar, creando problemas hasta ahora desconocidos en los centros de adultos que alteran, en ocasiones, profundamente su cultura organizativa.

En el ámbito universitario hay que destacar el aumento de los estudios e investigaciones sobre la E.A. y la presencia por primera vez de materias sobre E.A. en los Nuevos Planes de Estudios de la Universidad, aunque dicha presencia sea a todas luces insuficiente (Moreno, 1994).

Sin embargo, si queremos conocer bien un campo que precisamente se caracteriza por la diversidad de agencias y ofertas formativas, culturales, de ocio, etc., que existen en las sociedades desarrolladas dirigidas a la población adulta, hemos de dar cuenta de:

a) La E.A. institucionalizada regulada desde las instancias administrativas, que no se agota en las actuaciones del Ministerio y Consellerías de Educación, sino que se extiende a los Ministerios de Justicia, Trabajo, Agricultura y Ejército, los cuales desarrollan

también programas paralelos. Como tampoco hemos de olvidar la intervención de otras instancias administrativas como son los municipios y las diputaciones provinciales.

b) La E.A. orientada a satisfacer las necesidades y demandas de las personas adultas donde el control es ejercido, principalmente, por los complejos mecanismos de oferta y demanda del mercado. Dicha E.A. es asumida tanto por entidades privadas con ánimo de lucro (academias, centros de estudios, centros culturales, talleres diversos, universidades privadas...) como por organizaciones no gubernamentales sin ánimo de lucro que, de forma gratuita o a precio de coste, satisfacen las demandas de la población adulta.

En resumen, como ya afirmara Piqueras refiriéndose a la E.A. en el s. XIX, podemos decir que la iniciativa privada se desarrolla sobre todo allí donde el Estado renuncia a llegar, y es que cada vez más la E.A. es un gran negocio (Collins, 1995).

La E.A. a finales del siglo XX cobra cada vez una mayor importancia, debido entre otras, a las siguientes razones: mayor expectativa de vida de la población adulta, asunción de que el aprendizaje es posible durante todo el ciclo vital de una persona, necesidad de actualizar continuamente los conocimientos ante el cambio acelerado, exigencia cada vez mayor de titulaciones para incorporarse al mundo del trabajo, necesidad de ocupar el tiempo libre o el tiempo de paro, de comunicación entre las personas, de información y comprensión crítica de la realidad de forma que las personas estén capacitadas para la participación en los asuntos públicos, etc.

Hay que destacar cómo la E.A. cumple otras funciones que, aunque no declaradas, no permanecen ocultas a un observador mínimamente perspicaz, como son: la de ser un instrumento de domesticación, de encubrimiento del paro o de incitar a las personas al consumo continuado de cursos y títulos. Consumo que es promovido, principalmente, por el mercado que ante el descenso de natalidad busca sustituir la clientela.

Es, precisamente, este aumento progresivo de la población adulta el que ha dado lugar a que la adultez, hasta ahora apenas estudiada como etapa del desarrollo humano con características propias, esté siendo el foco de interés de psicólogos, médicos,

sociólogos, economistas, educadores, etc., ante los nuevos problemas sociales y económicos originados por el envejecimiento de la población.

No obstante, la situación de la E.A. refleja las tremendas paradojas de las sociedades desarrolladas, puesto que, cuando la institucionalización de la educación ha llegado a ser un fenómeno social universal que se ha incorporado a las estructuras de la sociedad (Jarvis, 1993), cuando la educación formal va dejando paso a la educación no formal e informal y cuando, por fin, la E.A. alcanza un reconocimiento social mayoritario, entonces la educación pública básica salta hecha pedazos (Stock, 1996).

Y es que las actuales políticas neoliberales con su cuestionamiento de la intervención del Estado en las políticas sociales están dando lugar a que la E.A. sea uno de los campos educativos en los que se deje sentir más fuertemente la actual crisis política y económica. Medidas neoliberales que, como todo el mundo sabe, perjudican principalmente a los grupos sociales más desfavorecidos, generando no sólo mayor desigualdad, sino nuevas desigualdades sociales (Flecha, 1990) que cuestionan seriamente el funcionamiento democrático de una sociedad (Gimeno, 1997, 1998; De Puelles 1997; Álvarez Uría, et al. 1998).

Otra de las constantes históricas observadas en los centros públicos de nuestro país es la participación de un público que, en su mayoría, pertenece a grupos de nivel económico y socio-culturalmente bajos, en contraste con la participación en otros países de la clase media (Kozol, 1990), aunque nuestra E.A. continúe, también, sin atraer a los grupos más marginales y necesitados de educación.

No obstante, hay que destacar como rasgo diferenciador de la E.A. en España de finales de siglo la feminización de su público. Es esta característica la que hace, precisamente, que pensemos en una educación de mujeres al hablar de la E.A. Por lo tanto, conocer y comprender la educación de personas adultas supone ineludiblemente prestar una atención especial a la problemática de la mujer.

En resumen, aunque desde el gobierno socialista, como hemos visto, en un principio se impulsara la E.A., creemos que este impulso no fue suficiente. Perdiéndose

la oportunidad de convertir la E.A. en un proyecto político emancipador que tuviese como meta tanto el desarrollo de la autonomía personal como la de contribuir a la configuración del tejido social. Una E.A. que, frente al discurso imperante del individualismo, fuese capaz de arraigar a las personas en sus comunidades más próximas, sin caer por ello, necesariamente, en el provincianismo ni en el tribalismo.

Ahora, trece años después de la publicación del Libro Blanco y nueve años después de aprobarse la Reforma y con un gobierno del partido popular en el poder, la E.A. ha sufrido en la Comunidad Valenciana un retroceso, dado que:

a) No se ha desarrollado la Ley de Adultos de 1995.

b) La partida presupuestaria dedicada a E.A. se ha visto reducida considerablemente.

c) La E.A no es contemplada en el mapa escolar ni su profesorado es tenido en cuenta en los concursos de traslados.

d) El funcionamiento de la toma de decisiones es cada vez menos democrático.

La E.A. ha ido perdiendo cada vez más el carácter de proyecto político emancipador que las prácticas renovadoras habían aportado, Y es que, como Allman (1988) nos recuerda, el poder de los grupos contra-hegemónicos es cada vez más frágil, en cuanto que el neo-capitalismo imperante no hace concesiones en contra de sus intereses.

Mientras, recientemente, en el marco de las declaraciones internacionales la Comisión sobre la Educación de la UNESCO, en un documento titulado "La educación o la utopía necesaria", más conocido como "el informe Delors" (1996), se habla tanto de la importancia del concepto de "la sociedad educativa" como del de "educación a lo largo de la vida", puesto que es la educación la que permitirá a las personas aprovechar la información y responder a los cambios acelerados de la sociedad del s. XXI. La educación, según este informe:

"Debe dar a cada individuo la capacidad de dirigir su destino en un mundo en que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de mundialización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el espacio y con el tiempo" (p.113).

En el informe Delors la UNESCO, como ya hiciera en el "Informe Aprender a Ser" (Faure, 1973), vuelve a proclamar la necesidad de: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

En este sentido, en la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos que tuvo lugar en Hamburgo (U.N.E.S.C.O, 1997), se examinó el amplio y complejo campo de la E.A centrando sus debates en los aspectos siguientes:

1. E.A. y democracia: el desafío del siglo XXI
2. La mejora de las condiciones y de la calidad de la E.A.
3. Garantizar el derecho universal a la alfabetización y a la enseñanza básica.
4. La E.A., igualdad y equidad en las relaciones entre hombre y mujer: una mayor autonomía para la mujer.
5. La E.A. y el cambiante mundo del trabajo.
6. La E.A. con relación al medio ambiente, la salud y la población.
7. La E.A. cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información.
8. La educación para todos los adultos: los derechos y aspiraciones de los distintos grupos.
9. Los aspectos económicos de la E.A.
10. Fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad internacional.

Adquiriendo los países participantes, entre los que se encontraba España, 61 compromisos concretos respecto a los apartados anteriores.

Sin embargo, como podemos comprobar, estas declaraciones no se ven correspondidas con medidas políticas que las conviertan en realidad. Lo cual nos muestra, una vez más, las contradicciones existentes entre las declaraciones de los foros internacionales y las políticas nacionales y autonómicas, entre los discursos y los hechos.

2. TEORÍA, PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS: PROBLEMAS Y CONTRADICCIONES DE UN CAMPO DE CONOCIMIENTO EMERGENTE.

Ya hemos visto como, a pesar del interés creciente por los problemas educativos de las personas adultas en los países desarrollados y de los avances políticos experimentados en el reconocimiento de la E.A. como un derecho, ésta continúa siendo una realidad marginal, diversa en sus propósitos, formas y agentes, dinámica, contradictoria y aún por delimitar, que ha experimentado tímidos avances como objeto de conocimiento y de investigación.

Es más, la mayoría de estos avances son el resultado de problemas planteados desde situaciones prácticas. Y es que, el pragmatismo es, precisamente, el que domina la producción teórica y la investigación en este campo (Kidd y Titmus, 1989; Nordhaugh, 1991). Lo cual no significa que las diversas prácticas de enseñanza, aprendizaje, de investigación, políticas, organizativas, etc. que configuran la E.A. carezcan de intencionalidad o de reflexión, sino que las ideas que guían la acción se sustentan, generalmente, en creencias. Es decir, en conocimientos intuitivos más que en teorías formales. Como afirman Titmus (1989), Entwistle (1989) o Jarvis (1994), han sido precisamente las ideas de carácter religioso, político-social o económico más que las teorizaciones propiamente educativas las que han marcado la trayectoria histórica de la E.A.

En realidad, el origen de los estudios teóricos y la investigación de E.A. es muy reciente. Coincidiendo, en parte, con el interés de algunos gobiernos en su desarrollo y con la creación de diversos organismos internacionales tras la segunda guerra mundial. Estos organismos han jugado un papel muy importante en la configuración y desarrollo del campo de la E.A. al favorecer la comunicación entre países, los debates sobre metas y funciones, la elaboración de programas, la provisión de recursos, el establecimiento de definiciones consensuadas, de estándares, etc. Por lo tanto, la extensión de la E.A. se explica, en parte, por el grado de apoyo que ha recibido -y recibe- de fuerzas económicas, religiosas, sociales y políticas, las cuales pretenden conseguir unas metas que, frecuentemente, entran en conflicto entre sí.

Por lo tanto, debido a esta diversidad de intereses y a la amplitud de este campo de estudio la teorización e investigación en E.A., como reconocen varios autores, es extremadamente difícil. Dificultad que explica, en parte, la pobreza teórica que caracteriza a la E.A., y que hizo que Barbier en la década de los setenta calificara a este campo de "desierto conceptual". Esta penuria teórica es la que, a su vez, ha hecho que las investigaciones realizadas sean, en su mayoría, de carácter meramente descriptivo.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que en la actualidad contamos con diferentes teorías. Aunque, como Bright (1989) afirma, éstas sean, en su mayoría, superficiales y farragosas. Es decir, suelen ser burdas simplificaciones de teorías o perspectivas más complejas provenientes de otras disciplinas -generalmente de la psicología-. Es por ello, por lo que quizás, ahora, más que de la ausencia de teorización, debemos hablar de la naturaleza de las teorizaciones e investigaciones existentes. Con otras palabras, la E.A. necesita definir la naturaleza de su conocimiento y su status epistemológico.

Pero, la reflexión epistemológica ha sido, hasta hace bien poco, inexistente en este terreno. De modo que las cuestiones epistemológicas, ya de por sí problemáticas en las ciencias sociales, resultan, aún si cabe, más espinosas en un campo de estudio emergente y de gran complejidad como es la E.A.

Bright (1989), por el contrario, afirma que la ausencia del debate epistemológico se debe más al desinterés y a la irresponsabilidad mostrada en estos temas que a la dificultad que encierra en sí este tipo de debates. Es más, este autor denuncia la situación de "vandalismo epistemológico", en la que se encuentra la E.A., vandalismo que hace referencia a la falta de rigor y a una actitud en general conformista más que de compromiso ante las cuestiones y problemas epistemológicos de la E.A. como objeto de estudio. Si bien es cierto, como él mismo Bright afirma, que este "vandalismo epistemológico" podría ser interpretado como movimiento de contestación y resistencia, lo cual indicaría una cierta vitalidad y salud en la E.A. como campo de conocimiento, pero esto, desgraciadamente, no es así.

Sin embargo, a pesar de estar de acuerdo con Bright en la falta de reflexión teórica y de rigor epistemológico de la E.A., consideramos que su análisis no refleja las

condiciones socio-históricas en las que la E.A. se ha desarrollado, ni las complejas relaciones existentes entre poder y conocimiento, ni establece las oportunas matizaciones del grado de rigor o de compromiso existente en las diversas concepciones de E.A.

En resumidas cuentas, a pesar del aumento de las investigaciones, del tímido desarrollo teórico/práctico y de los recientes debates y reflexiones epistemológicas llevadas a cabo por Usher y Bryant (1992), Amstrong (1989), Paterson (1989), Griffin (1989), Brookfield (1989) y por el mismo Bright (1989 b), la E. A. como campo de conocimiento está todavía en una fase de confusión y de crisis de identidad en la que no hay acuerdo en las respuestas dadas a preguntas como: ¿Cuál es su objeto o campo de estudio? ¿Cómo conocemos? ¿Qué tipo de conocimiento es? ¿Qué finalidad persigue? ¿Qué relación tiene la E.A. con otras disciplinas? ¿Cuál es la relación existente entre la teoría y la práctica? ¿Qué implicaciones prácticas tienen determinadas asunciones teóricas?

En E.A. actualmente existen diferentes perspectivas epistemológicas que rivalizan entre sí. Sin embargo, este pluralismo propio de las ciencias sociales es contemplado por unos autores como muestra de la debilidad epistemológica, mientras que para Piaget y Mackenzie (1976), Forquin (1989), Popkewitz (1988) o Griffin (1989), entre otros, constituye más bien un signo de vitalidad y dinamismo.

También, Shulman (1989) considera enriquecedora dicha pluralidad porque "el peligro para cualquier campo de las ciencias sociales o educacionales, reside en su potencial corrupción (o lo que es peor aún, trivialización) por situarse en una visión paradigmática única" (p.11).

Pero igualmente trivial sería, por nuestra parte, el no distinguir los matices que existen entre las diferentes concepciones de E.A., las cuales generan prácticas educativas totalmente distintas. Y es que, en nuestra opinión, no es sostenible el principio del anarquismo gnoseológico de "todo vale".

Como afirma Grundy (1991), si rascamos en la superficie de las prácticas educativas no encontramos leyes de carácter universal, sino creencias y valores, es decir,

ideología. De forma que la adopción de una determinada perspectiva da lugar explicaciones de la realidad, a políticas específicas y a una metodología propia. Por lo tanto, deberemos analizar qué concepciones del mundo, de las personas, de aprendizaje, de educación, de relación interpersonal, etc. subyacen a determinadas prácticas educativas y qué implicaciones prácticas hay tras cada modelo de racionalidad.

2.1. La educación de adultos y su relación con otras disciplinas: el problema de la fundamentación.

En primer lugar, ante la cuestión de si la E.A. es una disciplina autónoma o no, hay que recordar que los antecedentes epistemológicos de la E.A. con relación a otras disciplinas es, como afirma Hirst (1982 cit. Dearden), de dependencia. Según Hirst la E.A. sería un conocimiento aplicado. Es decir, un conocimiento técnico que aplica los conocimientos teóricos de las teorías fundamentantes, lo que da lugar a la separación entre la teoría y la práctica.

Esta tradición de dependencia, aunque con matices importantes respecto a la mantenida por Hirst, es sostenida en la actualidad por autores tan distintos entre sí como Paterson (1989), Brookfield (1989), Jarvis (1989) o Bright (1989). Los cuales afirman que la E.A. no es una disciplina independiente, sino "un campo de estudio", cuyo conocimiento de carácter interdisciplinar se deriva de otras disciplinas independientes. Por consiguiente, para estos autores el conocimiento de la E.A. representa la integración del conocimiento que aportan las disciplinas principales (Bright, 1989; Jarvis, 1994). Aceptar que la E.A. es un campo de estudio implica que ésta debe seleccionar, relacionar, integrar y contextualizar el conocimiento que le proporcionan las disciplinas fundamentantes con el propósito de resolver las cuestiones o problemas que se le plantean desde un contexto socio-cultural determinado. Esta posición supone una relación de equilibrio y madurez entre las disciplinas, totalmente distinta de la epistemología convencional de Hirst, que niega la posibilidad de la relación interdisciplinar.

En segundo lugar, Usher y Bryant (1992) afirman que la E.A. es una rama del conocimiento educativo y como tal es un campo de conocimiento teórico/práctico. Estos

autores aceptan que disciplinas como la psicología, la sociología ... son conocimientos necesarios en la educación, sin embargo conciben la relación disciplinar en términos pragmáticos, coincidiendo en esto con Castell y Freeman que definen la E.A. como un campo socio-práctico. Diferenciándose así de aquellos que sostienen que el conocimiento proporcionado por otras disciplinas es el fundamento epistemológico de la E.A.

Usher y Bryant (1992) rechazan el concepto mismo de fundamentación del conocimiento de la E.A. porque "supuestamente un fundamento semejante proporciona criterios universales frente a los cuales es posible juzgar todas las afirmaciones e interpretaciones" (p. 73). Frente a esta concepción apriorística de la racionalidad que encierra la fundamentación, estos autores adoptan la racionalidad dialógica como alternativa.

Bright (1989) critica que la E.A., en su afán por adquirir una identidad profesional propia, no reconoce su dependencia de otras disciplinas, apropiándose tanto de los contenidos como de los métodos de las disciplinas fundamentantes con el objetivo de constituirse en disciplina autónoma. Lo cual plantea problemas epistemológicos de rigor académico y de validez del conocimiento obtenido de esas disciplinas independientes. Para este autor éste es un problema de vandalismo epistemológico que no existiría si la E.A., como ocurre por ejemplo con la medicina, aceptase su dependencia.

Precisamente es la cuestión de la dependencia -no siempre aclarada- de la E.A. uno de los problemas que afectan seriamente a la teoría e investigación en este campo. Puesto que no todos los autores, debido al carácter fuertemente normativo de la educación, están de acuerdo con equiparar la educación a la medicina. Problema de dependencia que, por otra parte, se reduce a la dependencia de una sola disciplina: La psicología.

Bright (1989) también critica la relación de la E.A. con la psicología tanto por ser una simplificación de las teorías psicológicas a las que recurre como por su eclecticismo burdo que no considera las asunciones ni las implicaciones de los aspectos que se incorporan de teorías tan diversas como las de Rogers (1972), Maslow (1975), Erickson

(1986) Riegel (cit. Merriam y Caffarella, 1991) y por establecer falsas dicotomías -como v.g. las de la teoría andragógica de Knowles (cit. Usher y Bryant 1992) entre infancia y adultez-.

Además, nos encontramos con el problema añadido de que, mientras que la psicología ha elaborado numerosas investigaciones y teorizaciones sobre la infancia y sus diferentes estadios evolutivos, en cambio sus aportaciones sobre la adultez son aún muy pobres. No hay que olvidar que hasta hace bien poco se caracterizaba al adulto en términos de "declive". Estas teorías, como afirman Usher y Bryant (1992), forman parte también de "una red de prácticas en psicología, educación y en general en la sociedad las cuales privilegiaban a los niños y a la escolarización convencional. Así quedaban marginados los adultos y la dotación de oportunidades educativas" (p. 64).

El reciente interés de la psicología por el estudio e investigación de la adultez es debido, en parte, al aumento de la esperanza de vida de las personas y a los problemas tanto individuales como colectivos a que han dado lugar los rápidos cambios socio-económicos-políticos y culturales experimentados en el mundo actual. Siendo, precisamente, esta complejidad y dinamismo de la sociedad las que exigen que los estudios de la adultez sean realizados desde una perspectiva interdisciplinar.

No obstante, la relación de interdisciplinariedad en educación debe resolver, entre otras cuestiones, no sólo el problema de entre qué disciplinas se establece la relación, sino también el de elegir entre las diferentes teorías psicológicas, filosóficas y sociológicas existentes. Para ello es necesario, como ya vimos, la elaboración de un marco teórico global capaz de integrar los diversos conocimientos disciplinares.

Una tercera posición, es la que mantienen Griffin (1989) y Armstrong (1989), quienes frente al sistema epistemológico convencional, que considera la E.A. como un conocimiento aplicado, adoptan una posición radical oponiéndose a considerar la E.A. como disciplina dependiente. La E.A. representa para ellos el mismo modelo científico de análisis lógico, de investigación, de métodos y clase de conocimiento que las disciplinas llamadas principales. Consideran, además, por una parte, que los defectos que Paterson (1989), Bright (1989) y Brookfield (1989) atribuyen a la E.A. son, más bien, tensiones lógicas entre disciplinas y, por otra, que el sistema epistemológico convencional es

erróneo, con lo cual deberíamos definir la naturaleza del conocimiento de la E.A. desde fuera de este sistema. Para Griffin (1989) el conocimiento no debe ser evaluado en términos de verdadero o falso, sino con relación a si éste es crítico o acrítico.

2.2. La naturaleza del conocimiento de la Educación de Adultos: la relación teoría/práctica.

En E.A., como vimos, coexisten diversos modos de racionalidad y no una única forma como pretende la racionalidad científica. Pero, la pluralidad epistemológica no significa que ¡valga todo! ni que la comunicación entre paradigmas no exista, sino que es necesaria la deliberación y la comunicación.

Por consiguiente, en este intento de deliberación seguiremos la teoría de los intereses cognoscitivos -técnico, práctico y emancipador- de Habermas, que fue utilizada a partir de la década de los ochenta por numerosos investigadores de educación -como Popkewitz (1988), Grundy, Carr y Kemmis (1988) o Mezirow (1990) Usher y Bryant (1992) en E.A.- como instrumento de análisis de las teorías, prácticas e investigaciones educativas existentes.

No es de extrañar que, en una sociedad saturada por la tecnología, el paradigma más difundido en E.A. sea el empírico-analítico. De forma que, como Giroux (1983) ha señalado, esta racionalidad impregna la vida cultural de la sociedad de tal forma que nuestra comprensión del mundo social y de las instituciones educativas, acaba siendo, sin darnos cuenta, una comprensión tecnológica. De igual modo, nos resulta muchas veces difícil desenmascarar la existencia de dicha racionalidad en las teorías y prácticas de E.A. v.g. la teoría andragógica de Knowles, ciertas propuestas de aprendizaje autodirigido, propuestas de la administración y prácticas de aula realizadas por profesores que incluso se muestran muy críticos con este paradigma.

En su intento por conseguir una mayor racionalidad para las teorías educativas hasta entonces sometidas a los métodos de la filosofía tradicional -que no diferenciaba entre las afirmaciones subjetivas y los datos empíricos (Carr y Kemmis, 1988)-, la

racionalidad técnica establece la separación entre el conocimiento subjetivo y el objetivo. Por consiguiente, el conocimiento educativo científico es axiológicamente neutral y comprobable según el método empírico-analítico, que nos proporciona principios universales cuya función es la de explicar, predecir y controlar la acción. Esta racionalidad establece la jerarquización entre el conocimiento teórico y el práctico, los contextos de producción/decisión y los de aplicación, entre fines y medios, entre los que saben - expertos- y los que aprenden -clientes-.

De este modo, la investigación empírico-analítica sustentada por las prácticas institucionales se caracteriza por lo que Torbert denomina "esfuerzo de control unilateral" (cit. Usher y Bryant, 1992, p. 109) en el que los investigadores deciden cual es conocimiento significativo, qué problemas son relevantes desde el principio, de modo que el diseño preestablecido pueda ser aplicado con la mayor eficacia posible. Además, debido al propósito generalizador de estas investigaciones, sus hallazgos resultan poco útiles para comprender las situaciones específicas que caracterizan a las acciones educativas. En resumen, es un conocimiento descriptivo y descontextualizado que no permite a los profesores captar el sentido propio de sus experiencias ni les proporciona medios adecuados para mejorar su práctica.

Ante la inadecuación de la racionalidad técnica, la alternativa es la racionalidad práctica y la racionalidad crítica, o como dice Beltrán (1992), el paradigma alternativo es el de la interpretación y el de la conversación.

La adopción de la racionalidad práctica supuso un giro importante en las teorizaciones, prácticas e investigaciones realizadas en la E.A. Desde esta perspectiva la educación es una actividad práctica donde la cuestión de los fines y valores no debe separarse de la elección de los medios. Es decir, es una actividad intencional de carácter situacional y con un alto componente normativo, donde el conocimiento experiencial y la subjetividad pasan a un primer plano, frente al conocimiento objetivo y formal de la racionalidad técnica. El fin que persigue es el de comprender y el dar sentido a las experiencias, así como el de proporcionar orientaciones -no prescripciones- que ayuden a tomar decisiones no sólo eficaces, sino también éticamente correctas.

En esta perspectiva el profesor es un práctico reflexivo, un investigador en la acción. Acción práctica que se caracteriza por la reflexión centrada en el sujeto, en la situación, en la acción misma y en la provisionalidad de las deliberaciones. La teoría desde esta perspectiva no es prescriptiva sino un valioso instrumento de reflexión y comunicación, que se limita a entender los significados de los individuos interactuantes sin desenmascarar la ideología subyacente y a proporcionar a los individuos la comprensión necesaria para iniciar el cambio en su vida (Usher y Bryant, 1992).

El paradigma interpretativo intenta superar el problema de la falta de relevancia del conocimiento e investigación empírico analítico, otorgando un papel primordial a las teorías no formales o teorías prácticas. Viendo en el concepto de teoría no formal la posibilidad de superar el dualismo existente entre teoría y práctica. Así pues, como hemos visto, la teoría no se concibe como un conocimiento generalizado y abstracto, sino como una teoría situacional. Esta se construye sobre los conocimientos previos, lo cual facilita que los sujetos mediante la reflexión y la acción integren nuevos conocimientos. Es decir, es una teoría que al tiempo que genera unas prácticas es generada por éstas (Schön, 1983). Al contrario de lo que ocurre en la perspectiva técnica, aquí los problemas de investigación son intrínsecos al contexto práctico y desde él son identificadas las necesidades con el fin de realizar acciones efectivas (Usher, 1989). Siendo, precisamente este enraizamiento en el contexto su fortaleza y su debilidad, puesto que la situacionalidad puede obstaculizar la reflexión crítica (Usher y Bryant, 1992), debido, en parte, a que las teorías no formales son el producto de hábitos, de tradiciones y creencias generalmente de carácter implícito, no articuladas (Carr y Kemmis, 1988) y fuertemente arraigadas. En efecto, la solución al problema de la relación teoría/práctica dado por la racionalidad práctica es insatisfactorio por priorizar en exceso el conocimiento experiencial o práctico en detrimento de la teoría formal.

Además, aunque la racionalidad práctica llame la atención sobre aspectos olvidados por la racionalidad técnica como son: la subjetividad, la importancia del contexto socio-cultural en el desarrollo de la personalidad, los símbolos y los significados, los procesos, lo no visible, el conocimiento experiencial, los valores, la reflexión ética y las metodologías cualitativas. También, presenta algunos puntos débiles. De este modo, la razón práctica centrada en el paradigma de la conciencia deja de lado los aspectos macrosociales y la

relación dialéctica existente entre los individuos y la sociedad. Es decir, olvida tanto los conflictos y las contingencias a las que las personas están sometidas como su papel de sujetos históricos. Y es que, como afirma Popkewitz (1988), estas teorías no son instrumento de transformación social sino que son "esencialmente contemplativas". Sin embargo, Elliot (1990) se defiende de estas críticas afirmando repetidamente que la teoría de la investigación-acción no sigue el modelo de la pedagogía crítica, pero tiene y ejerce su propia crítica.

A pesar de las críticas que se le puedan realizar, hay que reconocer que el giro hermeneúico ha representado un notable avance tanto en las teorizaciones como en las investigaciones de E.A. en cuanto que las cuestiones y problemas tratados parten de los problemas y situaciones reales; valora las teorías no formales de profesores y alumnos; dirige nuestra atención hacia lo inconsciente (Freud, 1967), lo simbólico (Mead, 1990; Gadamer, 1988) y las zonas ocultas de la realidad (Jackson, 1968), enriqueciendo la teoría, la práctica y la investigación al incorporar tanto los principios de la filosofía y de la psicología humanista como las técnicas etnográficas de la metodología cualitativa.

Por último, la racionalidad crítica o dialógica es un esfuerzo por comprender las rápidas transformaciones sociales que tienen lugar en la sociedad actual y por dar respuesta a los numerosos y complejos problemas de hoy. Pero, también es un intento por superar algunos de los puntos débiles de las otras perspectivas.

La teoría crítica en E.A. cuenta con representantes tan destacados como Freire, Griffin, Mezirow o Lovett, entre otros. Aunque existen matices diferenciadores entre los autores que adoptan la perspectiva crítica, ésta se caracteriza a grandes rasgos por:

Considerar que el conocimiento teórico/práctico de la E.A. es una construcción socio-histórica, es decir, ha sido construido por los hombres y mujeres a través del tiempo. Por lo tanto, en esta perspectiva cobra gran importancia el papel de las personas como protagonistas de su propia historia, otorgando valor tanto a la teoría no formal como a la teoría formal. La educación como actividad intencional está guiada por teorías -no siempre explícitas-, que enraizadas fuertemente en el mundo de la vida nos sirven para dar sentido a nuestras experiencias, como base de entendimiento con los otros, orientar nuestras

acciones y elaborar nuevo conocimiento, que surge de la revisión o, como diría Freire, de la problematización.

Es la relación de interlaminado entre teoría y práctica adoptado por la perspectiva crítica la que permite superar el dualismo tradicional existente entre ambas, valorando la teoría no formal por su función relacional y la teoría formal por el papel de problematización del conocimiento y de elaboración de teorías más potentes.

Desde esta perspectiva la E.A. es una actividad ética y política que tiene un fuerte componente utópico y crítico. Es utópica porque es esperanzadora, es crítica porque lejos de la ingenuidad tiene en cuenta las constricciones existentes pero es capaz de vislumbrar alternativas posibles en un mundo de limitaciones. Es política porque los hombres y mujeres se comprometen en transformar la sociedad mediante la acción colectiva y el diálogo.

En resumen, la E.A. es esencialmente un instrumento de concienciación y emancipación. Sin embargo, dentro de esta perspectiva hay que destacar matices significativos entre las posiciones más humanistas que obvian el análisis de clases sociales, las de carácter más economicista, las perspectivas post-estructuralistas basadas en análisis micropolítico de las relaciones de poder o las recientes teorizaciones neomarxistas que integran las aportaciones de las diferentes corrientes. En el siguiente apartado nos proponemos revisar la situación en que se halla actualmente la teorización e investigación sobre el tema central de este trabajo, a saber: las necesidades humanas y las razones que motivan a las personas adultas a participar en la E.A. y sus expectativas.

3. TEORÍAS E INVESTIGACIONES SOBRE NECESIDADES Y MOTIVOS DE PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

El tema de las necesidades está estrechamente relacionado con la cuestión de los motivos o razones de participación de la población adulta en las diferentes modalidades y programas educativos, en primer lugar, porque, como veremos más adelante, las necesidades y deseos son uno de los motivos que mueven a las personas a actuar. Y, en

segundo lugar, porque la mayoría de programas de los centros de E.A. justifican sus ofertas, precisamente, argumentando que éstas responden a las necesidades o demandas de las personas adultas.

Existiendo investigaciones aisladas de ambos problemas, que trataremos a continuación:

3.1. La investigación sobre las necesidades.

Venables (cit. Jarvis, 1989) sugería que la E.A. debía responder a las necesidades y demandas de tipo personal, económicas, vocacionales y sociales. Clasificación está que como comenta Jarvis (1989) si bien es bastante artificial y los ejemplos aportados están mal situados tiene la virtud de concebir la E.A. en términos de necesidades y demandas. Es decir, nos muestra que ningún curriculum de E.A. debería estar divorciado de los problemas y exigencias sociales más amplios.

Sin embargo, como sugieren los trabajos de Mee y Wiltshire (1978) (cit. Jarvis 1989) la E.A. en realidad responde más a un modelo de proveedores de lo que nos podemos imaginar, lo cual explica, en parte, el fracaso de los modelos de E.A. orientados a la satisfacción de necesidades de la población adulta. Según Mee y Wiltshire, habría que pensar más seriamente en los presupuestos teóricos que sustentan la práctica y la investigación de E.A. de forma que ésta fuese un agente de cambio social más activo, puesto que el concepto de necesidad está estrechamente relacionado con la función social que desempeña la E.A.

Pero el primer problema con que nos encontramos es con la falta de precisión conceptual del término necesidad. La necesidad, como afirma Jarvis, (1989, 1990), es un concepto polémico sobre el cual no hay acuerdo y que, con frecuencia, es utilizado como sinónimo de deseo, aspiración, motivo, interés, etc. Sin embargo, desde que Mee y Wiltshire reconocieran la necesidad de pensar con mayor rigor sobre los presupuestos teóricos, en E.A. se han realizado diversos análisis teóricos sobre estos conceptos.

Y es que el concepto de necesidad es cada vez más utilizado en educación, siendo con frecuencia uno de los principales argumentos empleados para explicar las conductas humanas, justificar un curriculum, la oferta de cursos y para legitimar decisiones políticas.

Dearden (1982), ante la ambigüedad que caracteriza a este término, afirma que es necesario explicar a qué nos referimos cuando usamos el vocablo "necesidad" y establecer una serie de criterios definitorios. Para este autor, la ausencia de un estado de cosas concebido es uno de los criterios que mejor definen a una necesidad. Pero la necesidad es mucho más que eso. Es decir, la falta de algo no crea necesidad a no ser que la ausencia no deba existir, que no se cumpla alguna meta o que quede algún nivel prefijado sin alcanzar. En resumen, Dearden mantiene que la necesidad es un concepto normativo y, como tal, las necesidades no pueden ser determinadas solamente mediante el análisis empírico. Son normas de carácter social que presuponen un estándar de vida diferente según cada sociedad y que no deben permitir que nadie quede por debajo de él. Otros rasgos distintivos atribuidos a las necesidades por este autor son: la explicitación de la norma, que ésta no se haya satisfecho y que las personas necesariamente no tienen porque ser conscientes de ellas.

También, Dearden, juntamente con Peters (1982), diferencia entre el concepto de querer y el de necesidad. El criterio que diferencia la necesidad del querer, con palabras de Dearden (1982), es que "lo que se dice que se necesita debe ser realmente la condición pertinente para alcanzar lo que la norma prescribe" (p. 64). Pero es, precisamente, este carácter normativo de las necesidades el que da lugar a diferentes modos de pensar cómo deberían ser las cosas y que, frecuentemente, da lugar a conflictos. Dearden expone como la diferencia de opiniones sobre las necesidades sólo pueden ser resueltas mediante el consenso.

En nuestra opinión, aunque Dearden es uno de los autores que en educación ha abordado el tema de las necesidades con más seriedad, quedan algunos aspectos sobre los que profundizar como son v.g. la diferencia entre querer, desear y necesitar, quiénes deciden y cómo lo que es una necesidad y lo que es un deseo, a quién corresponde la obligación de satisfacer las necesidades de las personas, qué derecho tienen las personas a ver satisfechas sus necesidades o el grado de universalización de los derechos.

En E.A. el tema de las necesidades es abordado por Jarvis (1989). Éste tras revisar los trabajos de Maslow, Knowles y Lawson, considera de poca utilidad teórica/práctica sus aportaciones. Valorando, sin embargo, las aportaciones que Schutz y Luckman realizan sobre las necesidades desde un enfoque sociológico más potente, puesto que aborda el tema de las necesidades humanas dentro de las complejas relaciones existentes entre la estructura social y los individuos; es decir, quedan enmarcadas en una teoría de la acción humana.

El propio Jarvis tras una breve revisión crítica sobre algunas teorías de las necesidades, afirma que:

a) Las aspiraciones son declaraciones de intenciones de carácter filosófico, es decir, metas. Mientras que los objetivos tienden a ser intenciones a más corto plazo y más específicas. Son metas y objetivos para alcanzar necesidades. Jarvis diferencia aquí entre dos formas de decidir las metas y necesidades: "desde arriba" propia de la perspectiva liberal en E.A. y "entre iguales" que se corresponde con la E.A. radical. Evidentemente, cada una de estas perspectivas concibe que la E.A. tiene unas funciones sociales que cumplir. Así pues, mientras que la E.A. liberal tiene la función de adaptar a los individuos a las demandas de la sociedad y de reproducir el status quo, para la E.A. radical o crítica su función principal es la de la emancipación individual y colectiva. Aunque Jarvis conciba las necesidades como metas u objetivos y aborde la cuestión de quién decide las metas, su exposición deja muchas cuestiones sin resolver como son, entre otras, la relación o conexión existente entre las metas y los objetivos; la diferenciación entre metas individuales que persiguen planes de autorrealización y las metas de una sociedad o de la humanidad; y en virtud de qué criterios se establece dicha diferenciación y quién está legitimado para decidir.

b) La necesidad, afirma Jarvis, es la ideología, mientras que la demanda es la práctica, aunque frecuentemente ambos conceptos se confundan. Esta afirmación, evidentemente, poco nos ayuda a avanzar en la precisión y el rigor del concepto de necesidad que venimos buscando, puesto que no describe con precisión qué es lo que diferencia a una necesidad de una demanda ni que entiende por ideología.

También, Jarvis crítica la falta de teorización, la orientación pragmática de la investigación y la falta de medios dedicados a investigación en E.A. Señalando cómo la

dificultad de los propios profesores para llevar a cabo investigaciones de mercado de forma sistemática ha dado lugar a formas de actuación meramente intuitivas calificadas por Newman (cit. por Jarvis 1989, p.95) como "método de probar y ver".

Hemos de destacar que en España, entre los pocos trabajos existentes sobre las necesidades en E.A., dos de ellos, han sido realizados, precisamente, en el País Valencià.

Uno, es el realizado por Moragues (1988) sobre las necesidades de la población adulta con la finalidad de servir de base para la elaboración de un nuevo marco curricular para la E.A. El trabajo, realizado en el año 1985-86 en cuatro centros de EPA de Valencia y dos de la provincia de Castellón, utiliza como metodología la encuesta, la cual fue aplicada a una muestra de 1.283 sujetos. Con esta encuesta se pretendía: **a)** obtener información sobre las características personales de los alumnos de EPA con el fin de obtener un perfil del público que acude a los centros de adultos en la Comunidad Valenciana; **b)** conocer las motivaciones por las que las personas adultas acuden a EPA; **c)** saber las opiniones de los alumnos relacionadas con los aspectos organizativos de los centros; **d)** obtener información sobre el nivel de participación e integración de los alumnos en las actividades de los centros. La encuesta cuenta con diferentes apartados para recabar información sobre estos aspectos, contemplándose además las variables de: edad, sexo y situación laboral. Los resultados de la encuesta nos muestran tanto los valores absolutos como los relativos, pero al carecer de un marco teórico estos no sólo son meramente descriptivos, sino que al no realizar ningún cruce entre variables quedan sin explotar gran cantidad de datos. Sin embargo, a pesar de la pobreza del trabajo de investigación, éste tiene el valor de aportar datos estadísticos que sirvan de referencia a posteriores estudios en un campo donde esto, hoy en día, aún es un lujo.

El otro trabajo, al que nos referíamos, es el de Beltrán (1997). Si el trabajo de Moragues es totalmente empírico, el de este autor es meramente teórico. En este trabajo desde una perspectiva socio-crítica Beltrán, en la línea seguida por Jarvis (1989), afirma que la reflexión y la investigación sobre las necesidades -necesidad social- es clave en E.A., entre otras cosas, porque como ya vimos, éste es un problema que está estrechamente relacionado con la funciones que la E.A debería cumplir en la sociedad actual y con el proyecto cultural que toda E.A es.

Al igual que Jarvis, Beltrán considera que las necesidades son construcciones socio-históricas y que si la necesidad es la ideología, la demanda es la práctica. Sin embargo, Beltrán aunque tampoco defina con precisión el término de necesidad sí que avanza en la reflexión conceptual diferenciando entre las necesidades básicas y las necesidades inducidas de las sociedades desarrolladas; es decir, entre demandas que expresan auténticas necesidades y aquellas que expresan falsas necesidades. Afirmando que las necesidades responden a deseos o intereses y que, cuando estos coinciden con imperativos morales y, por lo tanto, con intereses colectivos se convierten en auténticas necesidades. Las auténticas necesidades se elevan de este modo a normas sociales de las que uno de los mejores exponentes es la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Con relación al rango de norma social que tienen las auténticas necesidades Beltrán plantea dos cuestiones claves:

a) La E.A. no puede limitarse a responder acríticamente a todas las demandas del público, sino que ha de tener un papel activo como agente social, facilitando la explicitación y reflexión individual y colectiva de las demandas sentidas de forma que las personas adultas deseen aquello que es lo mejor para ellas, aquello que más les interesa.

b) El tema de la provisión institucional y de la función social que la E.A. debería tener.

Evidentemente, aunque el trabajo de Beltrán supone un avance en la tarea, por él propuesta, de redefinir políticamente el concepto de "necesidad", quedan todavía muchos aspectos sin tratar. Por lo tanto, la tarea de redefinición debe continuar a la luz de las numerosas aportaciones teóricas que últimamente se han realizado sobre las necesidades, pero también mediante la realización de investigaciones empíricas y prácticas de enseñanza/aprendizaje guiadas por estos marcos teóricos más complejos.

3.2. La investigación sobre los motivos de participación.

Otro de los aspectos sobre el cual se centra esta investigación, es el de las motivaciones que los adultos tienen para participar en E.A. y sus expectativas. Pero,

contrariamente a lo que pasaba con el tema de las necesidades, éste es uno de los problemas de E.A. sobre el cual se han realizado más investigaciones empíricas. Algunas de estas investigaciones continúan siendo de carácter meramente descriptivo al carecer de un marco teórico, mientras que la inmensa mayoría se fundamentan exclusivamente en teorías psicológicas. Estas investigaciones a pesar de su enfoque reduccionista han ido evolucionando hacia esquemas cada vez más comprensivos.

De estas investigaciones, que estudian tanto las decisiones y motivaciones para ingresar, permanecer o abandonar una organización como los comportamientos de los individuos con relación a la organización, nos centraremos en aquellas que se basan en los modelos procesuales de psicología de las organizaciones, dejando de lado las investigaciones centradas en el contenido o resultado como las de Murray y McGregor (cit. Peiró, 1991).

Estos modelos procesuales de la motivación que tienen su origen en las organizaciones empresariales y comerciales han ido evolucionando desde las teorías del campo de Lewin y Tolman pasando por las teorías de las expectativas de Mahoney, Georgopoulos, la teoría de las valencias de Vroom, Lawler, Graen y Suttler entre otros, hasta desarrollar marcos teóricos de mayor complejidad.

3.2.1. Teorías sobre las expectativas.

Las investigaciones sobre los motivos de participación han ido ganando en complejidad desde la teoría de las valencias y expectativas de Vroom (1964, cit. Peiró, 1991), que explica el comportamiento de los individuos en función de dos variables:

- a) El valor percibido de los resultados de la acción.
- b) La expectativa o creencia de que el esfuerzo permitirá la consecución de los resultados esperados.

Es decir, según esta teoría el esfuerzo se relaciona fuertemente con el valor que damos a lo conseguido mediante nuestra acción. Valoración que está, además, fuertemente influenciada -aunque no determinada- por la valoración social de cada época. No obstante, hay que advertir que el modelo de Vroom formulado en términos de

percepciones o expectativas no considera aspectos clave como son: la historia o experiencia previa de los individuos, la dirección o intencionalidad de la acción ni grado de esfuerzo exigido, entre otras cosas.

Lawler, Campbell, Pritchard y Graen (cits. Peiró, 1991) ampliarán el modelo de Vroom introduciendo el concepto de "rol" considerado como ejecución de tareas, teniendo además en cuenta las presiones tanto intrínsecas como extrínsecas a las que las personas de una organización están sometidas. Las presiones internas a las que se exponen las personas adultas están relacionadas con el peso o valor que tiene para cada individuo tanto el trabajo realizado en sí como con los resultados o recompensas obtenidos por dicha realización. Mientras que las presiones externas hacen referencia al nivel de esfuerzo que otras personas esperan de él. Creemos que resulta de sumo interés la consideración, introducida por Graen, de la influencia ejercida por determinados miembros de la organización sobre otros, en cuanto que hace referencia al poder en las organizaciones.

No obstante, hay que señalar cómo estos autores, por una parte, ignoran otras presiones ejercidas sobre los individuos tanto internas como externas, como pueden ser condiciones laborales, presión familiar... y, por otra, no tienen tampoco en cuenta las presiones externas a las que está sometido cada centro, como son: las regulaciones administrativas, las condiciones de trabajo.

Lawler y Suttler (cit. Peiró, 1991) aumentaron el grado de complejidad de las variables del modelo de Vroom, al considerar que el esfuerzo que un individuo emplea en el desempeño de una tarea es una función multiplicativa de tres factores:

- a) La expectativa de que el esfuerzo dará buenos resultados.
- b) La expectativa de recompensa.
- c) El valor que dé a esas recompensas.

Estos autores, además, de introducir estas variables relacionadas con el esfuerzo, tienen en cuenta la importancia que tiene en la realización de las tareas tanto la habilidad del sujeto como la estrategia elegida en su realización. Viendo, también, como interviene en el nivel de esfuerzo de los individuos la experiencia anterior y las características de la

personalidad (autoestima), estableciéndose circuitos de retroalimentación sobre la adecuación de las expectativas, la posibilidad de recompensa y de castigo y los procedimientos de ejecución de tareas.

Estas teorías sobre las expectativas más evolucionadas han alcanzado gran popularidad en el mundo laboral, empezando a ser consideradas recientemente en el campo de la E.A. De modo que se han realizado numerosas investigaciones sobre expectativas en diversas poblaciones adultas como las de:

Bogstrom (1980, cit. Howard, 1989) que estudia la relación entre la valencia (satisfacción de necesidades) y las expectativas (sentimiento de capacidad de los individuos respecto a la probabilidad de finalizar con éxito un curso) de las personas adultas, con la finalidad de determinar el grado de abandono y fracaso en un curso. Sin embargo, como nos muestra Howard (1989), estas investigaciones han dado lugar a resultados confusos y no concluyentes, aunque todas ellas vienen a coincidir en que las variables de valencia-instrumentalización-expectativas por sí solas no son predictivas. Según Howard (1989), estos resultados pueden deberse tanto a problemas de carácter metodológico como a la falta de un modelo teórico lo suficientemente comprensivo que describa mejor las relaciones entre el proceso de generación de expectativas y otras variables.

Howard (1989) en su investigación adopta el modelo más complejo de la teoría de las valencias-expectativas, que no es otro que el desarrollado por Lawler y Suttler en sus investigaciones en el mundo laboral. La investigación realizada por Howard, además, de tener implicaciones prácticas en las diferentes fases del proceso de aprendizaje adulto (pre-aprendizaje, aprendizaje y post-aprendizaje), plantea las siguientes hipótesis:

- a) Las expectativas del aprendiz deberían cambiar y llegar a ser más precisas y consistentes mediante la experiencia.
- b) El éxito en el aprendizaje debería de dar lugar a aumentar las expectativas y el fracaso a su disminución.
- c) La falta de ajuste entre los premios y la percepción de la necesidad debería dar lugar a la disminución de la expectativa R-N (premio-necesidad)
- d) La habilidad de un sujeto debería ser mejor predictor del éxito de lo que es.

A pesar de sus indudables aportaciones, la investigación de Howard, en nuestra opinión continúa siendo mecanicista en cuanto que:

a) No tiene en consideración la importancia que el contexto macrosocial e histórico ejerce sobre los individuos y las instituciones ni las numerosas y complejas relaciones existentes entre estos niveles.

b) Su concepción del sujeto es determinista o al menos no da cuenta cómo las personas pueden influir también en los diferentes contextos.

c) Olvida variables tan importantes como el sexo, la edad o la etnia.

En resumen, podemos decir que su "*comprehensive expectancy motivation model*" deja muchos aspectos sin comprender.

3.2.2. Teorías sobre las metas.

Otro de los modelos teóricos es el que intenta dar cuenta del esfuerzo laboral de los sujetos, son las llamadas teorías de las intenciones o metas. Locke (cit. Peiró, 1991), con relación a las organizaciones laborales, afirma que las metas son las que determinan el nivel de esfuerzo de los individuos, siendo las intenciones la primera fuerza motivadora del esfuerzo. Sus investigaciones empíricas centradas en la ejecución de tareas muestran la importancia del establecimiento formal de metas para aumentar el nivel de realización, aunque evidentemente este autor, al centrarse en contextos laborales, hace referencia a la productividad de los individuos. Locke señala que las metas deben estar claras y que cuando mayor es su precisión mayor es su eficacia, considerando que los objetivos generales son poco eficaces para motivar. Sin embargo, el comportamiento de los individuos está también en función de la percepción del camino a seguir, de los condicionantes, posibilidades personales y del contexto (Georgopoulos, cit. Peiró, 1991) y del grado de implicación o del conflicto entre sus metas y las metas de la organización.

En E.A. el único trabajo realizado que conocemos en esta línea es el de Boshier (1989), quien, basándose en el modelo de congruencia de metas, afirma que las acciones de los adultos están orientadas por metas, existiendo una congruencia entre la percepción que tienen los individuos de sí mismos, la percepción que tienen de ellos otras personas y los elementos del entorno educativo. Este autor considera que los aspectos socio-

económicos influyen en el tipo de metas de los individuos, distinguiendo entre los individuos que participan para remediar una deficiencia, que, generalmente, son de clases sociales bajas y los individuos de clases socio-económicas más elevadas que tienen como metas la actualización. Existiendo con frecuencia discrepancias entre las expectativas de los sujetos y la realidad.

Sin embargo, a pesar de la introducción de los aspectos socio-económicos, algunos investigadores han criticado a Boshier por dar una importancia excesiva a los aspectos psicológicos.

3.2.3. Teorías complejas de la participación

Dentro de esta línea de investigación más compleja de la participación en E.A. hay que destacar los trabajos realizados por:

Beder y Valentine (1990) sobre los motivos de participación en E.A. de las personas con bajos niveles de alfabetización. Estos autores elaboraron una escala de 62 ítems para medir las motivaciones a una muestra de 323 individuos a los que se les realizaron entrevistas en profundidad.

Mediante un análisis factorial de datos, por una parte, se identificaron diez dimensiones sobre los motivos de participación:

1. Desarrollo personal
2. Responsabilidades familiares
3. Diversión
4. Desarrollo de la alfabetización
5. Implicación en la comunidad e iglesia
6. Mejoras en el trabajo
7. Plataforma de ascenso social
8. Necesidades económicas
9. Desarrollo cultural y educativo
10. Animados por otras personas

Y, por otra, establecen 6 grupos de personas según: edad, sexo, raza, estado civil, con hijos, con quién vive, lugar de residencia, motivos, situación laboral, nivel de estudios, nivel socio-económico.

Estos autores llegaron a la conclusión de que el esquema por ellos elaborado permite dar cuenta de la diversidad de motivaciones. Sin embargo, en nuestra opinión, el esquema de Beder y Valentine, además, de que continúa siendo poco comprensivo, no establece una distinción clara entre lo que se persigue (lo que nosotros hemos denominado "motivos para") y razones por las que acude ("motivos porque").

En España, Vega y Mateos (1988), en esta línea de la reformulación de las teorías de las valencias y expectativas, realizaron una investigación sobre la motivación de las personas adultas en el sector agrícola y ganadero de la provincia de Salamanca. Estos autores, mediante una adaptación del modelo formal de orientación exclusivamente psicológica de Fishbein y Azjen, realizan un estudio sistemático de la población participante y no participante de dicho sector, centrándose en el concepto de "motivación para aprender" de los sujetos y las presiones de distinto signo de personas que ejercen influencia sobre ellos. De dicha investigación sólo se ha publicado un informe previo que, como afirman los autores, es el inicio de un estudio sistemático de las motivaciones de la población adulta en nuestro país.

Cookson (1986), tras afirmar, una vez más, que es la falta de marcos teóricos comprensivos la que impide la integración de conocimientos y el avance de la investigación en E.A., se propone elaborar un marco teórico que solucione estas insuficiencias. El modelo de Cookson considera que es necesario integrar los conocimientos aportados por diferentes disciplinas incorporando todas las variables relevantes psicosociales y situacionales.

Su modelo establece como variable dependiente la participación de las personas adultas en E.A. y seis variables independientes como son: los factores contextuales externos; los antecedentes y roles sociales; la personalidad e inteligencia; la actitud; el conocimiento almacenado y las variables situacionales, como nos muestra la figura 1.

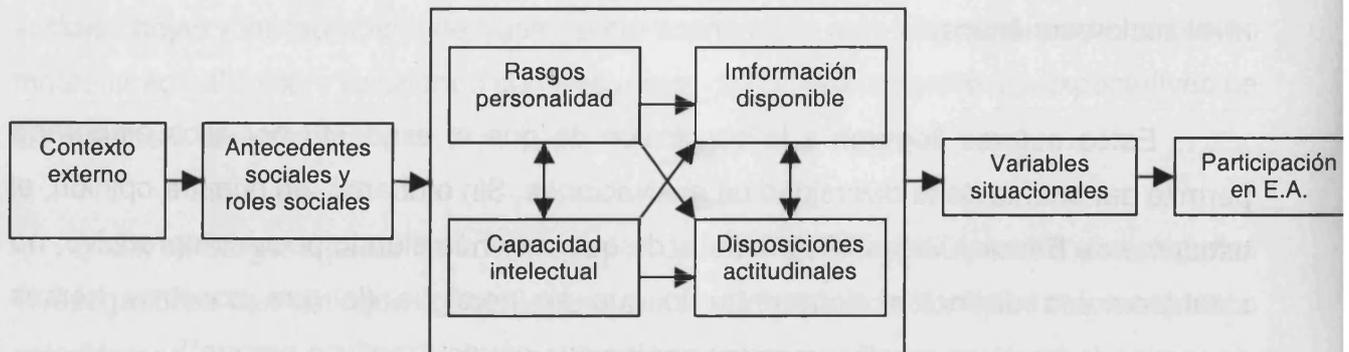


Fig.1. Esquema de factores que influyen en la participación de las personas en E.A según Cookson (1986, p.131)

En efecto, aunque su modelo AEP (Adult Education Participation) es un modelo más integrador quedan muchos aspectos por determinar como, v.g es el papel del sujeto como agente, la consideración de conductas no racionales, la influencia indirecta de las instituciones, etc. Pero hemos de advertir que toda la información que tenemos sobre el marco teórico de Cookson se reduce a un breve artículo, en el que este autor, evidentemente, no desarrolla en profundidad su teoría.

Hayes y Darkenwald (1990) trabajaron sobre las actitudes de los adultos hacia la educación y su importancia en la participación en E.A. La actitud, como reconocen estos autores, es un constructo clave en las teorías de las conductas de participación de las personas adultas, sin embargo a pesar de ello son muy pocos los estudios e investigaciones realizados en este campo.

Hayes y Darkenwald parten de la teoría de Rokeach (1968), para quien las actitudes deberían influir en las conductas de participación de los individuos. Éste define la actitud como "la organización relativamente estable de creencias sobre un objeto o situación que predisponen a responder preferentemente de una determinada manera" (cit. por Hayes y Darkenwald, 1990, p. 158). Actitudes que, como afirman diversos autores, son constructos multidimensionales, que precisan tanto de fundamentación teórica como de técnicas de medición apropiadas.

La teoría de las dos actitudes de Rokeach (1968) nos muestra la existencia de dos tipos de actitudes, una hacia el objeto y otra hacia la situación donde el objeto se encuentra. Según este autor, es la interacción entre ambas actitudes la que explica la conducta social. Las técnicas de medición utilizadas en la investigación de Rokeach son escalas tipo Likert, las cuales, según Hayes y Darkenwald, precisamente pueden oscurecer la multi-dimensionalidad de las variables. Las investigaciones realizadas sugieren que los individuos con niveles educativos y económicos más bajos tienen índices de participación menor en E.A.

Darkenwald y Hayes (1988) (cit. Hayes y Darkenwald, 1990) siguiendo el modelo de Rokeach, hallaron diferencias significativas entre la actitud y la conducta participativa de las personas adultas según sexo, nivel educativo y nivel de ingresos. Sin embargo, ante la insuficiencia teórico/práctica de este modelo, ampliaron el enfoque de Rokeach introduciendo los siguientes variables: le gusta/no le gusta; bueno/malo; Utilidad/no utilidad.

Este modelo se propone investigar en un grupo de personas una variable (actitud en este caso) y describir a las personas de acuerdo con unas características personales (factores). Estos factores hacen referencia a características personales y a variables como edad media, nivel educativo, atención a la familia y presión del entorno hacia el aprendizaje, los cuales nos proporcionan información adicional. Estos autores elaboran una tipología de los individuos que participan en E.A. con el propósito de que sirva a los profesores para diseñar estrategias instructivas apropiadas.

La investigación de estos autores centrados en muestras de poblaciones adultas con altos niveles de estudios descubre que:

a) En los grupos existen diversidad de actitudes, las cuales reflejan parcialmente el sistema de valores y normas de la sociedad.

b) La oferta de la E.A. no cubre las necesidades y deseos de algunos sectores del público.

c) La percepción positiva hacia la E.A. es clave para la participación en ella, siendo incluso esta imagen positiva de la E.A. más importante que el gusto por aprender.

d) Existe un grupo de adultos que ven necesaria la E.A. pero que no disfrutan con las actividades de aprendizaje.

Hallazgos estos que, como los autores nos muestran, tienen utilidad e implicaciones prácticas para administradores y profesores.

Henry y Basile (1994), desde una perspectiva también psicológica, han realizado una de las últimas investigaciones sobre la participación de las personas adultas en educación formal con el fin de elaborar un perfil del público participante y no participante. Estos autores se centran tanto en el estudio de los motivos como en el de los determinantes u obstáculos que los adultos tienen para participar en la E.A.

Para ello, realizan una revisión sobre las dos líneas de investigación existentes incorporando todas las aportaciones realizadas en torno a:

a) Motivos. Partiendo de los trabajos pioneros sobre motivos de Johnston y Rivera (1963) (cit. Henry y Basile, 1994) y los estudios posteriores del National Center of Education Statics intentan elaborar un perfil del participante en E.A. formal. Estudios estos que muestran que las principales razones son las de encontrar trabajo o un trabajo mejor coincidiendo la participación de un 83% de los adultos con cambios en su vida. En todos estos estudios sobre los motivos de participación, como afirman Henry y Basile (1994), fueron de gran utilidad las teorías de la acción razonada que introducen los conceptos de creencia, actitud e intención, aunque, según ellos, estas teorías priorizaron en exceso la intencionalidad y las conductas previas dejando de lado comportamientos del presente.

b) Determinantes. A la hora de analizar las barreras con las que se encuentran las personas adultas para participar en E.A. Henry y Basile tendrán en cuenta la aportación de otros estudios sobre el tema. De este modo, de: Johnston y Rivera (1963) toman prestado el concepto de barreras situacionales relacionadas con situación externa de los individuos (tiempo libre, situación económica...) y el de barreras disposicionales referidas a actitudes y creencias de los individuos; de Cross (1981) (Cit. Henry y Basile, 1994) incorporarán el término de barreras institucionales que tienen en cuenta los aspectos de la institución que desaniman a la participación (horarios, localización del centro, aparcamientos etc.), y de Darkenwald y Merrian (1982) cit. Henry y Basile, 1994) adoptarán el concepto de barreras informacionales para referirse tanto a la negligencia de las

instituciones como a la incapacidad de los adultos para informarse de las posibilidades existentes y utilizar dicha información.

Henry y Basile amplían notablemente el esquema teórico que guía su investigación, haciéndolo más complejo que los marcos existentes en ese momento, como podemos ver en la figura 2.

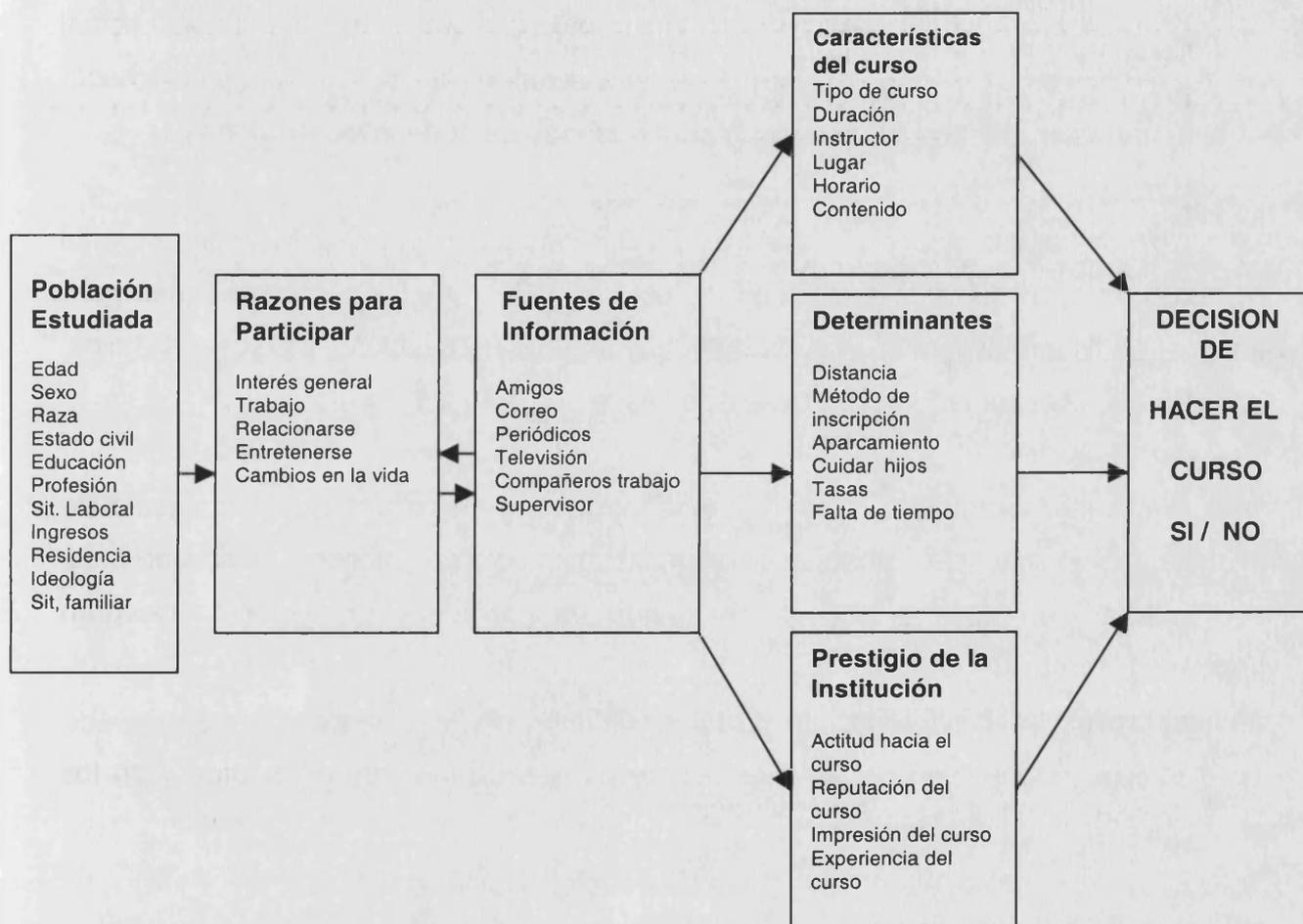


Fig.2. Factores que influyen en la participación de las personas en E.A. Según Henry y Basile (1994,p.71)

Las conclusiones a las que llegaron estos autores en esta investigación son las siguientes:

1. La participación de los adultos es una decisión compleja que no se realiza teniendo como base la motivación, sino que intervienen otros elementos, como son los determinantes, el momento vital de la persona, etc.

2. Una de las dificultades más frecuente y de mayor influencia para participar es el precio de los cursos.
3. Las motivaciones de los adultos participantes en E.A. difieren notablemente en el tipo y en la fuerza de las de los adultos que no participan.
4. El interés por participar en la E.A. formal está motivado por razones vocacionales. Afirmando que los motivos de participación de la mayoría de personas está orientada a: conseguir trabajo, a promocionar en el trabajo actual o conseguir un trabajo mejor, acceder a estudios de nivel superior y para hacer amigos. Resultados estos que confirman los de otras investigaciones.

Además de estas conclusiones, Henry y Basile realizan un conjunto de sugerencias prácticas con el fin de eliminar algunos de los obstáculos que las personas tienen para acudir a la E.A. formal como: Necesidad de mayor publicidad, parking, precios más bajos, necesidad de obtener más apoyo de la administración y de los directores.

Sin embargo, aunque Henry y Basile introducen en su análisis un conjunto de variables sociológicas que no habían sido tenidas en cuenta en anteriores investigaciones, estos autores, en nuestra opinión, no tienen en consideración aspectos de gran importancia como:

- a) Las acciones no conscientes de los sujetos.
- b) Las expectativas de éxito en las metas que se marcan los sujetos y en los esfuerzos que estos realizan.
- c) El papel del sujeto como agente de transformación social.
- d) No profundizar en el tratamiento de los aspectos macrosociales y su relación con lo microsocioal.
- e) No conceder la importancia que merecen tanto la historia individual como la colectiva

En resumen, a pesar de que, como hemos visto, los marcos conceptuales son cada vez más complejos, hoy por hoy, las teorizaciones e investigaciones de carácter comprensivo en EA., como afirma Welton (1995) con relación al aprendizaje adulto, continúan siendo un lujo.

De modo que uno de los retos con los que se encuentre la E.A. como campo de conocimiento en la actualidad sea, precisamente, el de elaborar marcos teóricos más potentes que nos proporcionen un conocimiento y una comprensión mayor sobre las necesidades y los motivos de participación de las personas adultas. Y es que, como afirma Courtney (1992) es necesario que las teorías de la participación en E.A., primero, diferencien entre motivación y motivos y, segundo, enmarquen los estudios de la participación en E.A. más que en teorías motivacionales en una teoría de la acción.

Por ello, tras haber realizado una revisión de las teorías e investigaciones existentes sobre las necesidades y motivos de participación en E.A., en el siguiente capítulo desarrollaremos el marco teórico que informa esta investigación.

CAPÍTULO II.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.

1. EXPLICITACIÓN DEL MARCO TEÓRICO QUE INFORMA ESTA INVESTIGACIÓN: PERSPECTIVA SOCIO-ANTROPOLÓGICA.

"Los instrumentos conceptuales abren y cierran campos de posible, catalizan universos de virtualidad". (F. Guattari, 1996, p.154)

"Las ciencias sociales se extravían si quienes las practican no las conectan directamente con problemas filosóficos". (A.Giddens, 1995a, p.19)

El tema de las necesidades y motivos de participación de las personas adultas en E.A., en el que se centra esta investigación, requiere un marco epistemológico capaz de capturar la complejidad y dinamismo de las sociedades desarrolladas y de los hombres y mujeres que habitan en ellas a finales del siglo XX.

Sin embargo, los conceptos manejados por los sociólogos y antropólogos han sido contruidos para analizar otras sociedades de características bien distintas a las actuales. Por lo tanto, para poder estudiar estas sociedades hay que inventar nuevos conceptos, un nuevo paradigma (Ibañez, 1986; Castells, 1994, 1997), pero ésta es una tarea aún por realizar.

No obstante, disponemos de diferentes modelos de racionalidad y de teorías inscritas en ellos entre los que elegir, o recurrir al eclecticismo en la elaboración de un marco teórico capaz de proporcionarnos un mejor conocimiento y comprensión sobre los hombres y mujeres, en general y, en particular, sobre sus necesidades y deseos. Este conocimiento de la modernidad, según autores como Habermas, Heller y Todorov, sólo puede hacerse desde una perspectiva antropológica.

La antropología a la que nos referimos no es una antropología cultural ahistórica y consagrada al estudio de sociedades lejanas y arcaicas, sino una antropología global, de carácter transdisciplinar que incluye en ella las dimensiones de la economía, sociología, psicología, historia, filosofía, ética, política, biología, ecología, el mito (Morin, 1995) y, por supuesto, la dimensión educativa.

Esta antroposociología -o antropología de los mundos contemporáneos, como gusta denominarla a Augé (1995), o la antropología ética de Heller (1977,1996)- es, en nuestra opinión, la que puede ayudarnos a evitar la ceguera de los espíritus parcelarios situando las informaciones y los saberes en el contexto que les da sentido y en la realidad global y virtual de la que forman parte. Proporcionándonos, además, elementos para valorar pensamientos y acciones, para anticipar acontecimientos considerando sus riesgos y posibilidades. Esto es posible dado que es una antropología que "se sitúa a mitad camino entre las ciencias humanas y la filosofía. Sin oponerse a ninguna de las dos, constituye, más bien, un puente que les permite encontrarse o un espacio intermedio que facilita su articulación. Se distingue de disciplinas como la psicología, sociología o etnología porque, en lugar de centrarse en la observación de una forma o un aspecto de las actividades humanas, intenta aportar claridad a la definición implícita de lo humano mismo, a las intuiciones no formuladas de esas ciencias" (Todorov, 1995, p.9).

El objeto principal de esta antropología es lo simbólico, es decir, se preocupa de la constitución de la identidad y de la alteridad. Afirmar esto significa que la antropología está "esencialmente preocupada por la cuestión del sentido, en la medida que desde el punto de vista del antropólogo, el sentido es el sentido social, a saber, el sentido directamente preescrito e indirectamente significado de las relaciones de los hombres entre sí" (Augè, 1995, p. 84).

Sin embargo, de todos es sabido que existe entre las diversas disciplinas una tensión en torno al objeto de estudio o terreno específico que abordan y que cada una considera como propio. Aunque un campo disciplinar sea construido por el enfoque epistemológico adoptado y, en consecuencia, también por los problemas que se estudian y por los procedimientos de investigación utilizados por las diversas comunidades científicas. Pero esta antropología por su carácter transdisciplinar nos incita precisamente a liberarnos, por una parte, de la rigidez de los límites disciplinares abriéndose a nuevos terrenos, siendo seguramente, como nos dice Ricoeur (1996), las mutuas interferencias entre disciplinas las que serán más fructíferas; y, por otra, puesto que pretende poner de relieve lo que es común a campos de investigación hasta ahora separados, está "también fatalmente impulsada hacia la búsqueda de un lenguaje común" (Todorov, 1995, p.10).

En esta perspectiva antropológica global, como es lógico, han tenido lugar algunos deslizamientos de la mirada respecto a la antropología clásica (Augé, 1995) que conviene destacar

1.1. El espacio histórico.

Así, tenemos que si la antropología originariamente se situaba en el espacio, y el lugar de la historia era el tiempo, si el antropólogo utilizaba los testimonios directos de personas y el historiador debía recurrir a los diversos testimonios del pasado, ahora esta distancia entre historia y antropología se acorta. Esta antropología considera que el espacio antropológico, del que venimos hablando, es necesariamente histórico (Augé, 1995), es un espacio que las personas llenan de sentido, es decir, es un espacio simbolizado.

Sin embargo, dicho deslizamiento puede dar lugar a lo que Augé denomina tentación culturalista en la que caen autores como Mauss y Geertz, según los cuales es posible leer una cultura, conociendo a través de esta lectura tanto lo social como lo individual. Esta perspectiva culturalista es calificada por Augé (1995) de sustancialista puesto que coagula nociones y prioriza de forma exagerada el discurso de la diferencia. Lo cual es positivo en cuanto valora otras culturas, otras formas de ser y estar en el mundo, pero también puede dar lugar a la aceptación acrítica de cualquier rasgo cultural, a la exclusión o, sea, al gueto.

Por el contrario, esta antropología -frente a las perspectivas ahistóricas que nos hablan de la condición humana de una manera esencialista y estática- se centra en el análisis de las numerosas contradicciones que caracterizan al ser humano en la modernidad. Es una antropología que recupera al sujeto en relación dialógica con los otros y con el entorno en que vive. Una antropología que no acepta el determinismo histórico pero que tampoco permanece al margen de la historia.

1.2. Una antropología de lugares próximos.

La antropología occidental a partir del siglo XIX descubre que la alteridad y la pluralidad social están presentes dentro de sus sociedades, es decir, si admitimos el concepto de pluralidad, ésta debe hacer referencia a todas las diversidades y no sólo las consideradas como "exóticas", por lo tanto, es una antropología de lugares próximos, familiares que nos da cuenta de las múltiples maneras de ser de las personas en las sociedades modernas (Geertz, 1996).

1.3 Cambio de escala.

Al enfrentarse al reto de dar cuenta a la vez de la pluralidad y de la unidad que caracterizan a las sociedades actuales, la antropología tiene que adoptar un cambio de escala. Cambio que consiste en cierto modo en des-institucionalizar la tarea antropológica y en elaborar un concepto de estructura de clases que nos ayude a prestar mayor atención a las trayectorias individuales.

El individuo como tal reaparece de nuevo ante la mirada socio-antropológica, desde el momento en que el interés de ésta no se centra exclusivamente en las instituciones y deja de considerar la cultura como el todo del que necesariamente había que partir para comprender las singularidades (Augé, 1995). Junto a la preocupación por la trayectoria individual reaparece el interés por la conciencia individual y por los complejos procesos de construcción de la realidad. Esta elaboración individual de representaciones debe ocupar un lugar primordial en la antropología desde el momento en que estamos en una época en que precisamente "las retóricas intermediarias decaen y se desorganizan" (Augé, 1995, p. 128). Entendiendo por retóricas intermediarias, junto con este autor, los elementos discursivos que hacen referencia tanto a las cosmovisiones tradicionales como a los cuerpos intermediarios de las sociedades modernas (sindicatos, partidos políticos...) que antes daban un sentido al mundo y a la vez constituían esquemas intelectuales de interpretación y de relación con los demás.

En la actualidad, han aparecido nuevas modalidades de simbolización, dispositivos rituales, elaboraciones particulares y todo un conjunto de instituciones de carácter oficial que intervienen en redes de información esforzándose por establecer significaciones, que deberán ser consideradas juntamente con las antiguas retóricas intermedias, que aún perviven, si queremos conocer y comprender las sociedades y las personas adultas de nuestro tiempo.

Ante esta situación de desencantamiento de las grandes cosmovisiones de y fragmentación con que se nos aparece la realidad, el individuo en la actualidad se convierte en recurso necesario para comprender las sociedades modernas en cuanto que como actor/autor de la vida social se halla en la intersección de espacios de comunicación plurales, siendo por ello un testigo privilegiado para mostrarnos los efectos de totalización. Y es que, como dice Castoriadis (1995), "todos somos en primer término fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad, fragmentos complementarios, somos sus "partes totales" como diría un matemático" (p.68).

Es decir, el individuo, narrándose a sí mismo, nos muestra la representación de su existencia -que comprende, en parte, las representaciones que de él tienen los demás- a la vez que nos ofrece una imagen de la sociedad en la que vive.

Pero, hay que advertir que este cambio de mirada no significa, en absoluto, que consideremos que los fenómenos macrosociales sean plenamente explicables mediante micromecanismos como mantiene el individualismo metodológico, sino que lo que se pretende es tener conocimiento de los diversos modos en que las vidas individuales intersectan con la estructura social (Bourdieu, 1991b; Wright, 1993; Giddens, 1995b, Giner, 1997).

De este modo lo organizativo institucional y lo macrosocial aparecen como realidades que penetran y desbordan a los individuos que, a su vez, las reproducen y reconstruyen. Constituyendo el retorno al sujeto una necesidad de demostración tanto empírica como metodológica (Augé, 1995).

1.4. Distancia e implicación: un equilibrio necesario.

El sujeto, que había sido excluído de las ciencias sociales por considerar su intromisión en el proceso de investigación como una falta de objetividad, tras las aportaciones críticas de la corriente de la sociología francesa, retorna ahora. Y como afirma López Petit (1996), es, precisamente, la muerte del hombre la que abre las puertas a una teoría del sujeto. Teoría en la que el ser humano se convierte a la vez en objeto y sujeto de conocimiento.

De tal manera que del papel de mero espectador que adoptaba el investigador en la antropología clásica, se pasa a ser actor/autor. El antropólogo desde esta perspectiva -consciente de la no neutralidad de las ciencias sociales y de que el conocimiento no sólo perpetúa y genera las desigualdades, sino que, también, puede ejercer un papel de cambio- se implica en el proceso de transformación (Geertz, 1996; Monreal, 1996) personal y social a que toda investigación social debería dar lugar.

1.5. La necesidad de dimensión normativa.

Otro de los "deslizamientos", sobre el que Augé y Mafessoli nos alertan, es el del peligro de confundir el punto de vista normativo que corresponde por derecho propio a la filosofía con el punto de vista descriptivo y explicativo propio de las ciencias sociales. Sin embargo, nosotros pensamos, como Heller (1982) o Giddens (1995a), que sólo es posible una ciencia social relevante para la praxis social si ésta viene guiada por una filosofía y, es que todo conocimiento es conocimiento para algo (Lamo de Espinosa, 1996). Por lo tanto, ésta necesita de valores y metas sin los cuales carece de sentido.

Por consiguiente, consideramos que la inclusión de la normatividad en este trabajo de investigación es necesaria, entre otras, por las razones siguientes:

a) La ciencia social libre de valores no existe. Es más, la neutralidad funciona como un mito para oscurecer las relaciones de poder y subordinación, a la vez que constituye un magnífico instrumento de control social (Beltrán, 1986; Monreal, 1996). Pero, juntamente

con esa función de control también han existido y existen enfoques críticos que son expresión de sistemas normativos alternativos.

Por lo tanto, la elección de un enfoque teórico en el que se enmarque ésta, y cualquier, investigación tiene consecuencias ético/políticas, puesto que determina las cuestiones que se formulan, cómo se van a tratar y el uso que se puede hacer tanto de las elaboraciones teóricas como de los datos empíricos obtenidos.

b) La E.A. como campo teórico/práctico tiene un carácter fuertemente normativo en cuanto que su principal finalidad no es la de describir, explicar y comprender la realidad socio-educativa sobre la que actúa, sino transformarla. Aunque para ello, como es obvio, se precise un cierto grado de conocimiento y comprensión. Por consiguiente, uno de los ejes de esta investigación será la reflexión sobre los fines y valores que orientan la acción humana y sobre sus consecuencias.

c) Hablar de normatividad supone abordar la cuestión, no menos importante, del poder. El poder, entendido como la capacidad del Estado, de las personas o grupos para ejercer influencia en las ideas y comportamientos de otras personas. El poder como violencia institucional que es ejercida cada vez más sutilmente sobre las personas disciplinando y normalizando sus cuerpos y mentes, sus ideas y comportamientos, es decir, imponiéndoles una identidad (Foucault, 1990).

d) El individuo autónomo también tiene la capacidad de proyectar y autolegislar. No sólo sus acciones están orientadas hacia fines, sino que es creador de fines, es decir, tiene un cierto poder sobre sí mismo. Poder que implica un proceso continuo de reflexión, conocimiento y acción.

De modo que la inclusión de los aspectos normativos cumplen, digamos, una doble función: la de reflexión y la de orientación tanto de la acción educativa como de la propia vida y la de cuestionar y la de desenmascarar la normatividad que coacciona y aliena.

En resumen, la reflexión crítica sobre los valores y normas constituye una herramienta imprescindible para el análisis, la interpretación y la acción -individual y colectiva

Sin embargo, hay que advertir que esta antropología se diferencia de lo que comúnmente se conoce como filosofía por: **a)** no limitarse a la reflexión sobre principios

y posibilidades del conocimiento; **b)** poseer un objeto empírico, el ser humano; **c)** nutrirse de las observaciones y descripciones que le aportan las diferentes ciencias sociales y de la naturaleza (biología, psicología, sociología, economía...). Por consiguiente, es a la vez una antropología concreta y general.

Los deslizamientos de la mirada antropológica de los que venimos hablando, aunque han sido fuertemente contestados son totalmente comprensibles. Es más, son exigidos por los problemas de unidad y de pluralidad, por la complejidad de las relaciones sociales y por el proceso de aceleración histórica, todos ellos, específicos de nuestra época. De manera que, como nos dice Lamo de Espinosa (1996), "no sólo el espacio social deviene incierto (pues lo extraño está dentro y yo soy extraño en mi propia casa) sino que también el tiempo se torna incierto, pues por primera vez en la historia tenemos la certeza creciente de que el futuro no reproduce el pasado" (pp. 76-77).

Por tanto, podemos afirmar con Augé (1995) que "es pues el estado del mundo el que parece informar las categorías de observación" (p.27).

1.6. Vida cotidiana y modernidad.

La E.A., como campo de conocimiento teórico/práctico, en nuestra opinión, no debe adoptar los modelos de las ciencias naturales ni los modelos formales porque, en contraste con las matemáticas puras o la lógica formal, opera en dos niveles al mismo tiempo: el nivel empírico y el nivel teórico. Es decir, debe existir lo que Elias (1994) califica de "constante y fértil contraste dialéctico" entre la teoría, la práctica y la investigación, donde el desarrollo de la teoría estimula tanto las prácticas renovadoras como la investigación empírica y viceversa (Usher y Bryant, 1992). Por ello, creemos que no debemos permanecer fieles, en este sentido, a la tradición filosófica donde "el último resorte de su propio razonamiento es el anclaje de la certeza" (Elias, 1994) o, dicho con otras palabras, nuestras teorías deben ponerse en cuestión -y si es preciso cambiarlas- como resultado de nuevas observaciones o mejores argumentaciones y no convertirlas en dogmas secularizados.

Por consiguiente, para que esta relación sea posible es imprescindible que las cuestiones teórico/prácticas que se planteen estén enraizadas en el contexto socio-histórico de la modernidad. Para ello requerimos marcos conceptuales capaces de capturar las numerosas interrelaciones existentes entre el mundo social y la vida de las personas adultas, entre lo macro, lo micro y los niveles intermedios de religación. Pero esto sólo es posible partiendo del análisis de la vida cotidiana a través de las trayectorias individuales puesto que, como mantiene Heller (1991), "en el mundo moderno la condición humana reside en la vida cotidiana" (p.62).

Sin embargo, las ciencias sociales de nuestros días hasta hace bien poco no han contado con numerosos estudios sobre la vida cotidiana puesto que frecuentemente despreciaban esta "zona intermedia" concreta por considerarla como meramente empírica. Pero actualmente, autores de adscripción epistemológica tan diversa como Mafessoli, Schutz, Berger y Luckman, Lefebvre, Aranguren, Heller, Habermas o Bruner, entre otros, afirman que las ciencias que quieren interpretar y explicar la acción humana deben comenzar con una descripción de la vida diaria comprensible para todos nosotros. Es más. como Ibañez (1986) pensaba, ese paradigma, aún por crear, necesario para pensar la "post-modernidad", del que hablábamos en párrafos anteriores, sólo puede surgir del contacto y de la descripción de la vida cotidiana.

Así pues, consideramos que el conocimiento de la vida cotidiana en la que, en gran medida, se centra esta perspectiva antropológica resulta clave para la E.A. por las siguientes razones:

a) El conocimiento de la vida cotidiana hace referencia a los conocimientos experienciales o preteóricos que todo adulto posee, por lo tanto partir de él supone tener en cuenta los conocimientos previos de las personas adultas. Pero, además, éstas en su cotidianidad viven experiencias plurales -familiares, profesionales, como ciudadanos- que les plantean problemas de índole muy diversa. Partir de la vida cotidiana es partir de las necesidades, aspiraciones, contradicciones y problemas a los que las personas adultas realmente se enfrentan haciendo posible que su aprendizaje tenga sentido y significado.

b) El conocimiento de la vida cotidiana al ser un conocimiento compartido es un punto de entendimiento mutuo, una base sobre la cual construir relaciones de comunicación más democráticas (Habermas, 1988; Welton, 1995). Supone valorar

igualmente los diferentes saberes, reconociendo que todas las personas somos conocedoras e ignorantes, expertas y legas al mismo tiempo. Con lo cual no existe una persona que enseña y otras que aprenden, sino que todos podemos enseñar y aprender algo (Freire, 1993).

c) El conocimiento y su análisis no puede ser confinado al análisis del conocimiento llamado científico, dejando de lado otras formas de conocimiento e interpretación de la realidad que coexisten y que son calificadas de "irracionales" (Berger y Luckmann, 1968; Elias, 1994; Giddens, 1995a, Bochetti, 1996) o emocionales, cuando, como afirma Goleman (1996) y Marina (1996), en la inteligencia humana intervienen fuertemente los sentimientos.

El estudio de la vida cotidiana se convierte así en el terreno de encuentro de las ciencias parcelarias -sociología, psicología, economía...- al tiempo que pone de manifiesto el lugar de los conflictos de nuestra sociedad actual entre lo racional e irracional (Lefebvre, 1984).

d) La problematización del conocimiento de sentido común propio de la vida cotidiana mediante la reflexión teórica rigurosa nos permite avanzar en la resolución de problemas de forma evolutiva. Exigiéndonos cada vez un nivel mayor de evidencias, de conocimiento e implicación, porque, como dice Freire (1993), "Partir del "saber de experiencia vivida" para superarlo no es quedarse en él" (p.67). Es decir, el conocimiento popular o de sentido común que caracteriza a la vida cotidiana requiere ser explicado, no descalificado (Bruner, 1991). Para ello la E.A. necesita de la aportación de la filosofía, puesto que complementa el conocimiento de sentido común con la reflexión crítica de lo cotidiano (Lefebvre, 1984; Paterson, 1989).

e) El estudio crítico de la vida cotidiana nos aporta conocimiento y comprensión de la modernidad. De forma que para que la cotidianidad, en la que estamos instalados, pueda ser estudiada críticamente debe relacionarse con la modernidad. Porque la vida cotidiana y la modernidad son, nos dice Lefebvre (1984), dos realidades tan solidarias y poderosas como poco conscientes.

f) Nos permite tender ese puente que acerque el conocimiento de los especialistas al de la mayoría de la población de forma que facilite a las personas una base viva, sólida y diferenciada para la comprensión sobre este mundo. Para ello, es necesario que los especialistas se esfuercen por presentar sus conocimientos de una forma clara haciendo asequible el conocimiento a un público cada vez más amplio, mejorando así

considerablemente el flujo de comunicación entre los especialistas y el mundo exterior (Elias, 1994; Bruner, 1991, Collins, 1995). Acercamiento que no significa, en absoluto, el abandono de teóricos e investigadores del trabajo conceptual riguroso necesario para el avance y profundización del conocimiento.

g) Nos ayuda a recuperar las voces silenciadas de los adultos, siendo, precisamente, esta recuperación de voces, como afirma Monreal (1996), "una tarea antropológica" (p.118).

Resumiendo, partir del conocimiento de la vida cotidiana tiene como hemos podido ver numerosas e interesantes consecuencias teórico/prácticas para la educación. Puesto que si la E.A. desprecia este conocimiento, si no parte de él perderá el hilo de Ariadna del sentido común que es el único que puede guiar con seguridad al adulto a través del laberinto de sus propias conclusiones (Arendt, 1995). Es decir, si no partimos del conocimiento de la vida cotidiana no obtendremos comprensión, sino, a lo sumo, tan sólo conocimiento.

1.7. Conocer y comprender.

Comprender y conocer no es lo mismo, aunque estén estrechamente interrelacionados, puesto que la comprensión se fundamenta en el conocimiento, pero éste no puede proceder sin una comprensión preliminar, generalmente, de carácter implícito. Así, en cierto modo, podemos decir que hay dos tipos de comprensión, la que precede al conocimiento y la que lo prolonga. Sin embargo, ambas tienen en común la función de proporcionar sentido (Arendt, 1995).

La comprensión al estar estrechamente relacionada con la acción en el mundo, es decir, con la resolución de problemas prácticos, como afirman Usher y Bryant (1992), "no se deriva de una teoría abstracta o de unos principios generales, sino que es situacional y está orientada por la acción" (p.86).

Otro rasgo interesante de la comprensión, así entendida, es su carácter dinámico e inacabado. La comprensión, como afirma Arendt, no puede producir resultados

definitivos porque en tanto que distinta a la correcta información y del conocimiento científico no puede nunca dar lugar a procesos inequívocos. Comprensión que está fuertemente enraizada en el conocimiento de sentido común propio de la vida cotidiana. Por lo tanto, si como investigadores queremos trascender el propio conocimiento científico debemos escuchar atentamente la voz de los adultos para poder establecer el nexo necesario entre conocimiento y comprensión y no quedarnos en el mundo de la mera especulación teórica.

El fin de la comprensión es para cualquier persona, ya sea experto o lego, el de crear sentido, en cuanto que, como dice Arendt (1995), intentamos reconciliarnos con lo que hacemos y padecemos. Sin embargo, este sentido de reconciliación no debe ser entendido en absoluto como resignación, sino que hace referencia a ese anclaje en la realidad -natural, socio-cultural e individual- que debemos tener si no queremos ignorar, quiénes somos, dónde estamos, para qué y contra qué luchamos. Además la comprensión nos capacita para distinguir lo bueno de lo malo, para enjuiciar, tomar decisiones, proyectar y actuar de forma autónoma y responsable. El ejercicio de pensar propio de la comprensión se convierte así en una exigencia no sólo de los filósofos y científicos, sino de cualquier persona con independencia de su grado de erudición e inteligencia. De ahí la necesidad de la comunicación fluida entre los especialistas y legos de la que ya hablamos en párrafos anteriores y que una antropología crítica debe a toda costa facilitar.

Este trabajo es también un esfuerzo por superar el pensamiento simple en la E.A. e ir elaborando un pensamiento más complejo mediante el continuo diálogo entre ideas, entendido éste como "asociación de instancias complementarias y antagónicas a la vez" (Morin, 1994 p.67). Es decir, se trata de adoptar una racionalidad crítica que, abierta a la pluralidad de voces hasta ahora silenciadas, haga frente a las contradicciones desde el análisis teórico/empírico de los problemas.

Por último, es un pensamiento que, consciente de la dificultad que entraña toda tarea de investigación socio-antropológica en la modernidad, sabe de lo fragmentario, limitado y provisional de sus aportaciones. Es decir piensa, con Mafessoli (1993b), que "... si existe la utopía del conocimiento, si es legítima, no se puede olvidar con todo que, en su pretensión de exhaustividad, choca con la dura realidad de lo complejo del mundo

social que siempre se aleja cuando uno cree haberlo capturado definitivamente" (p.46). Pero que no renuncia, por todo ello, a una pedagogía de la esperanza que construye su discurso y acción sobre el conocimiento no ingenuo de la realidad (Freire, 1993).

En resumen, este trabajo de investigación sobre las necesidades educativas y los motivos de participación en E.A. de las personas adultas en la modernidad tardía se estructura en torno al diálogo siempre abierto entre las ideas nucleares de individuo, naturaleza, sociedad, cultura y educación

La estructura de este texto se ve evidentemente condicionada por la intencionalidad de diálogo entre las ideas y por la apertura intelectual. Es decir, aunque en un determinado apartado sea una idea o problema, la que digamos, tiene la palabra, veremos como esa misma idea matizada, cuestionada... reaparece en otros apartados. Sin embargo, como en toda conversación existe un hilo conductor -en nuestro caso el problema de investigación y las preguntas que se formulan- de forma que, aunque aparecen diversos temas entrelazados y se escuchen diferentes voces a la vez, hay una coherencia. En el texto aparecen también varios niveles discursivos que van desde la teorización más abstracta, pasando por la reflexión práctica, a los datos empíricos. Pero todo ello no significa, como ya hemos dicho, que no exista un hilo en la conversación.

Como hablantes nos responsabilizamos de nuestras afirmaciones, de lo relatado. Pero, digamos que no somos unos contertulios especialmente testarudos, sino que capaces de escuchar a los otros estamos predispuestos a modificar ideas y comportamientos a la luz de argumentos mejores pero, también, a reafirmar y a defender argumentativamente nuestras convicciones.

2. EL CONTINUO DIÁLOGO ENTRE INDIVIDUO, NATURALEZA, SOCIEDAD Y CULTURA.

La identidad de las personas adultas y las condiciones naturales y socio-culturales en las que viven están íntimamente relacionadas. Y, es que las sociedades y las culturas no se originan, se conservan y evolucionan sino por medio de los individuos que las

componen. Al tiempo que estos necesitan para su desarrollo como seres humanos vivir -o haber vivido- en sociedad. Siendo, además, una de las características de las sociedades humanas la de poseer una cultura organizada y organizadora.

De este modo, la cultura de un grupo social constituye el tejido de significaciones en función de la cual cada individuo interpreta sus experiencias y guía sus acciones. Pero al tiempo que los individuos son influenciados por el contexto socio-cultural y natural donde viven, la cultura del grupo social es, a su vez, función de la cultura de los individuos. Relación dialógica que no hace sino reflejar el carácter dinámico existente entre naturaleza, individuo, cultura y sociedad.

Por consiguiente, el concepto de cultura será uno de los conceptos básicos en nuestro intento por conocer y comprender el comportamiento de las personas adultas en relación con el proceso histórico. Sin embargo, dicho concepto es ampliamente utilizado y con alcances muy diversos tanto en el lenguaje científico, filosófico y de las ciencias sociales como en el lenguaje de la vida cotidiana. Por ello, nos vemos obligados a realizar alguna precisión conceptual, concretando, para empezar, qué entendemos nosotros por cultura.

2.1. Cultura: un todo dinámico y plural.

Utilizaremos no una de las numerosas definiciones convencionales cerradas de cultura sino, como afirma París (1994), la potencia abierta de la idea de cultura, puesto que según este autor, la idea de cultura como un totalidad dinámica, no sólo condiciona nuestra vida, sino que penetra en ella y le ofrece posibilidades. La cultura es un todo dinámico y plural, en cuyo interior anidan subculturas de clase, de género, etnia y edad, un todo no exento de contradicciones que, además, está abierto a complejas relaciones con el mundo y con otras culturas.

Así entendida, la cultura "comprende desde las prácticas y materiales tecnoeconómicos hasta las representaciones del mundo, los códigos morales y las realizaciones expresivas pasando por los procesos de comunicación, las formas de

organización y las pautas reproductoras, en un tejido de relaciones internas cuyo papel y fuerza determinante ha dado lugar a opuestas teorías" (París, 1994, p.70).

Sin embargo, si queremos continuar profundizando en el concepto de cultura deberemos establecer todavía alguna precisión más. Por una parte, habremos de distinguir entre la cultura subjetiva entendida ésta como la vivencia individual de una cultura y su posterior concreción en la práctica humana y lo que constituye su proyección exterior o cultura objetiva, que crea un nicho cultural habitado por todo aquello que definimos anteriormente como cultura (París, 1994). Diferenciación sobre la que volveremos al tratar cuando hablemos sobre los procesos de subjetivación y objetivación de la realidad como construcción psico-social. Y por otra, distinguir dentro de la cultura objetiva o cultura de un grupo entre dos conceptos: el de acervo cultural de una sociedad y el de cultura compartida.

El acervo cultural, según Mosterin (1993), es la suma o totalidad de cultura, o sea el máximo nivel cultural que podemos hallar en cualquiera de los miembros de un grupo, aunque, nos advierte este autor, sólo la posea un sólo individuo. Y es que, para Mosterín, la cultura de un grupo esta configurada por la cultura actual de los individuos que la componen, entendida ésta, en sentido estricto, como almacenamiento de información y, en sentido débil, como la capacidad de buscar, obtener y adquirir nueva información. Pero esta definición hace referencia tan sólo al potencial cognitivo de algunos individuos de una sociedad pero en absoluto al acervo cultural, en sentido amplio, de dicha sociedad. Sin embargo, el acervo cultural en sentido amplio sí que guarda una estrecha relación con lo que podríamos denominar "cultura potencial" de un grupo, pero en nuestra opinión, ésta es mayor que la máxima información adquirida por algunos de sus miembros a la que se refiere Mosterín; es decir, existe una cultura ingente acumulada durante siglos no reducida a saber o información que, digamos, está disponible o en reposo y que, por motivos muy diversos, parte de ella ha caído en el olvido, pero que puede ser en cualquier momento activada (Elias, 1994).

La reducción del concepto de cultura que aparece en la definición de acervo cultural de Mosterín (1993) es comprensible puesto que él identifica la cultura solamente con la información adquirida y transmitida socialmente, es más, dicha reducción es llevada al

límite cuando afirma que "sólo la información y no los productos u objetos o procesos materiales a los que su aplicación da lugar, constituye la cultura" (1992, p.32). Y es que, la obra de Mosterín es un ejemplo de la perspectiva subjetiva de la cultura, cuyos resultados son, como afirma Bueno (1997), claramente reduccionistas, al no considerar que los bienes que no constituyen información sean cultura.

Además, el concepto de acervo cultural tal como es definido por Mosterín no nos aporta información suficiente sobre el tipo de conocimiento, ni el grado de totalización del conocimiento poseído en el sentido que dan Schutz y Luckmann (1973) a este concepto.

El otro concepto es el de cultura compartida, entendida ésta como la cultura poseída por la mayoría de los individuos de un grupo. Cultura que, como veremos posteriormente, enlaza con el saber del mundo de la vida cotidiana o conocimiento de sentido común. Aunque, como nos advierte Giddens (1995a), no deban confundirse ambos conceptos, puesto que, no necesariamente, la cultura compartida en su totalidad tiene porque reducirse al conocimiento aproblemático de sentido común.

A pesar de las críticas realizadas en párrafos anteriores a la restricción del concepto de cultura de Mosterín, su diferenciación entre "acervo cultural" y "cultura compartida" -teniendo en cuenta que nosotros hemos definido la cultura como totalidad compleja- nos resulta útil en cuanto que nos lleva a plantearnos tanto el problema del grado de desarrollo cultural alcanzado en una sociedad en un momento dado y el nivel cultural de la mayoría de sus miembros o, sea la cuestión de la distribución cultural. No obstante, ambos conceptos son también insuficientes para abordar una cuestión clave en nuestro estudio: las relaciones de poder/saber que dan lugar a la selección, valoración y distribución de bienes materiales y culturales en sociedades desarrolladas como la nuestra.

2.2. Diferencia y relación entre los conceptos de cultura y sociedad: relaciones de y fuerza relaciones de sentido.

Aunque los conceptos de cultura y sociedad estén estrechamente relacionados, es conveniente diferenciarlos porque en una sociedad existen tanto los principios culturales

que la conforman como la estructura social -la relación entre instituciones y la estratificación social- que la define. Diferenciación necesaria si no queremos caer en el mismo error de algunas de las teorías de la reproducción cultural de identificar cultura con clase. Puesto que, las relaciones de clase, nos dice Bernstein (1990), no agotan la cultura, aunque si producen un sesgo en las características culturales y actúan selectivamente sobre todo a la hora de la distribución del capital cultural de una sociedad con el fin de reproducir las relaciones sociales de dominación.

Bourdieu y Establet (cits. Augé, 1996) también diferencian ambos conceptos viendo la sociedad como "relación de fuerza" y a la cultura como "relación de sentido", puesto que constatan que todas las prácticas están determinadas por lo social. Más lejos va Augé (1996) cuando afirma -frente a posturas culturalistas como las de Geertz- que "lo social trasciende lo cultural incluso cuando lo cultural se concibe de forma muy sustantiva" (p.19). Y es que la sociedad no es otra cosa que los individuos concretos, vivientes, pero estos individuos, en cuanto seres humanos, sólo pueden vivir como individuos socializados, es decir, como individuos que han interiorizado la cultura -culturas- de esa sociedad. De ahí que, como el mismo Augé señala, en determinados momentos encontremos dificultad en calificar tajantemente un hecho como "social" o como "cultural", puesto que ninguno de los dos términos resulta del todo pertinente.

No obstante, creemos que las percepciones, valoraciones, ideas y acciones de las personas adultas dependen, en gran medida, del lugar que se ocupe en la estructura social, puesto que según la posición se perciben unas posibilidades y unas limitaciones del contexto socio-cultural y se construye la propia identidad (Giddens, 1995b). Es decir, lo que estamos afirmando es la necesidad de analizar la realidad social en términos de clase y para ello precisamos de una teoría de clases sociales que, como sistema clasificatorio, sea formal y materialmente adecuada para las cuestiones planteadas en esta investigación.

2.2.1. La estructura de clases en las sociedades del capitalismo avanzado y su vinculación a la vida de los individuos.

Antes de adentrarnos en reflexión conceptual alguna sobre la problemática cuestión de las clases sociales, consideramos conveniente explicar más detenidamente la pertinencia del análisis de clases en esta investigación, así como precisar la función que queremos que cumpla esta teoría de las clases sociales (Van Parijs, 1993)

Creemos que el análisis de clases hoy, lejos de lo que algunos autores afirman, continúa siendo una tarea esencial para comprender no sólo la estructura de una sociedad determinada y los cambios que se han producido en la sociedad capitalista desde comienzos del siglo XX, sino también para entender cómo influye dicha estructura en la vida de los individuos en razón de su posición social.

Sin embargo, hemos de aclarar que no pretendemos que esta teoría de clases tenga en sí carácter normativo, aunque sí que andamos buscando un concepto de clase con potencial teórico capaz de explicar tanto los estilos de vida, los intereses de clases, la consciencia de clase como la capacidad de acción colectiva de las personas adultas en las sociedades desarrolladas de la modernidad tardía. Puesto que una de las intenciones de este trabajo es comprender precisamente la relación entre la clase y las necesidades y deseos de las personas.

Por lo tanto, precisamos de un marco conceptual de análisis de clases mucho menos abstracto que los existentes que nos permita comprender cómo los contextos macroestructurales condicionan los procesos individuales de las personas adultas y cómo las acciones de estas personas, en menor medida, afectan a lo macroestructural.

Sin embargo, las teorías clásicas de clases sociales -tanto marxistas como weberianas- resultan totalmente inadecuadas para analizar las sociedades actuales. Aunque hoy existen numerosos trabajos de reconceptualización realizados desde ambas perspectivas, todos ellos presentan serios problemas teóricos y empíricos (De Francisco, 1993). A pesar de estos problemas no resueltos, hemos optado entre las diversas teorías neomarxistas existentes por el análisis de clases de Wrihgt (1993)

El habernos basado fundamentalmente en los trabajos de este autor se debe a:

a) La adecuación de su enfoque macro/micro para abordar algunas de cuestiones que se plantean en esta investigación, como son: las categorías no productivas de amas de casa, parados, jubilados etc. a las que pertenecen mayoritariamente el público de E.A., o los conceptos de trayectorias de clase, las experiencias de vida, las posiciones contradictorias de clase, etc. en relación con las necesidades.

b) Su coherencia teórica y por la introducción de nuevas conceptualizaciones y relaciones que nos permiten dar cuenta de algunas de las complejidades de las estructuras sociales de las sociedades del capitalismo avanzado

c) La posibilidad de operacionalizar dichas categorizaciones frente a la dificultad que presenta en este sentido, por ejemplo, la teoría del espacio social de Bourdieu (1985a).

Sin embargo, la teoría de Wright, como veremos más adelante, presenta algunas problemas. Por lo tanto, aunque sigamos fundamentalmente el marco teórico de análisis de clases elaborado por Wright, creemos que se pueden subsanar algunas de sus deficiencias mediante la incorporación aportaciones de otras teorías de clases. Es por ello, por lo que contrariamente, a lo que mantiene Wright, nosotros hemos optado por sacrificar, en cierta medida, la coherencia del marco teórico en aras de una mayor comprensión de la realidad social.

En este sentido, creemos que el concepto de espacio social de Bourdieu realiza un conjunto de valiosas aportaciones a la teoría marxista clásica de clase, pero también en algunos aspectos a otras teorías neomarxistas, por romper con:

a) La tendencia que privilegia las sustancias que considera "la clase social construida" o teórica definida como clase real en favor de las relaciones sociales (Bourdieu, 1985a).

b) La visión economicista del campo social convirtiéndola en un espacio multidimensional.

c) El objetivismo que ignora las luchas simbólicas que tienen lugar en los diferentes ámbitos, incorporando el lado subjetivo de los esquemas de percepción y valoración disponibles en un determinado momento.

De este modo, el espacio social es descrito por Bourdieu (1985a) como un espacio multidimensional constituido por la distribución de las diferentes clases de capital económico, cultural y social que permite a los individuos apropiarse de los productos acumulados definiendo tanto las oportunidades que cada posición tiene como las relaciones de poder entre los agentes. Aportaciones estas que utilizaremos para complementar el marco analítico de Wright y matizar las interpretaciones que se realicen.

Resumiendo, utilizaremos el análisis clases de Wright, pero introduciendo algunas de las aportaciones de Bourdieu (1985a, 1991b) y, en menor medida, de Giddens (1979).

Así pues, empeñados ya, en la tarea de exponer el marco teórico que guiará nuestro análisis de clases, pasamos a hablar de los elementos que componen dicho análisis: Estructura de clases, formación de clases, consciencia de clase y lucha de clases.

Primero. El concepto de estructura de clases. Este es, juntamente con la formación de clases, la consciencia de clases y la lucha de clases, uno de los elementos que, en interacción con los otros, compone el análisis de clases. Para Wright este componente debe ser central en cualquier análisis puesto que "la estructura de clases es un determinante tan poderoso como sistemático de la acción individual y el desarrollo social" (1993 p.18).

Por lo tanto, la primera cuestión que hemos de clarificar es la de qué entendemos por estructura de clases. Sin embargo, la definición de estructura de clases del marxismo tradicional como el lugar que se ocupa en las relaciones de producción, ocupando cada individuo una y sólo una posición en esa estructura de clases, no es apropiada. Por una parte, por el elevado nivel de abstracción de este concepto macroestructural que al hacer referencia a los modelos puros de producción no considera otras variables que intervienen en la estructura de clases en las sociedades neocapitalistas y, por otro, porque al afirmar que los individuos ocupan posiciones únicas en la estructura social resulta inadecuado para dar cuenta del problema de las posiciones estructurales de la clase media o de las llamadas "nuevas clases" en las sociedades capitalistas avanzadas.

Por esto, Wright (1993) intenta construir desde un marco teórico marxista un concepto de estructura de clases macro capaz también de analizar los procesos micro a un nivel relativamente concreto de forma que nos permita profundizar en las relaciones causales existentes entre los diferentes elementos del análisis de clases y captar los cambios concretos que tienen lugar en la estructura de clase. Para ello, establece una relación entre el nivel macro y el micro de manera que nos ayude a comprender cómo "los contextos macroestructurales constriñen los procesos individuales y cómo las estrategias de los individuos a nivel micro afectan a los estados macroestructurales" (Wright, 1993, p.27).

En sus últimas reformulaciones introduce una mayor complejidad a su concepción inicial de estructura de clases entendida como "conjunto de posiciones relacionalmente definidas que son ocupadas por individuos de tal forma que una posición equivale a un "empleo" (Wright, 1993, p. 89), con el fin de que ésta tuviese un mayor potencial analítico no sólo para explicar el problema de la clase media, sino también el de la vinculación de las estructuras de clase a las vidas individuales.

Por consiguiente, aunque Wright continúe otorgando mayor relevancia al trabajo y a la producción en la especificación de la estructura de clases, elabora un marco conceptual en el que las relaciones entre individuos y estructura se establece en torno a tres ejes:

a) Posiciones individuales de clase. Wright, al intentar resolver lo que él calificó como de "enigma de la clase media", introdujo en su definición de posición de clase la complejidad a que dan lugar las situaciones de pluriempleo y posesión de propiedades y ahorros en que se encuentran algunos empleados. Afirmando que, los intereses interrelacionados con la posición de clase tienen "un carácter de clase múltiple y contradictorio" (Wright, 1993, p. 121).

b) Redes de clase. Las relaciones sociales no productivas son denominadas "posiciones mediatas". Posiciones estas que vertebran las redes de parentesco y la estructura de clases.

Dicho concepto intenta resolver la cuestión de los intereses de las clases no productivas como son niños, amas de casa, parados, pensionistas, estudiantes, etc. puesto que, aunque no podamos definir la clase de la esposa atribuyéndole la clase del

marido, si que existen diferencias empíricas evidentes (v.g. entre una ama de casa casada con un albañil o la casada con un directivo de banca). Lo que nos viene a decir Wright es que los intereses globales de los individuos resultan de algún tipo de combinación entre sus posiciones directas y las mediatas. En resumen, según este concepto las estructuras de clase no están constituidas exclusivamente por la relación directa de las personas adultas con la producción y el empleo.

No obstante, el concepto de posiciones mediatas, sin embargo no es totalmente adecuado, como él pretende, para los análisis micro, en primer lugar, porque no da razón suficiente del problema del paro, ya que ignora, entre otras cosas, que el paro no sólo es la falta de un empleo y, en consecuencia de unos ingresos mensuales, sino también la pérdida de derechos y oportunidades como el de recibir una pensión en el futuro o la solicitud de préstamos, etc., pero sobre todo por no tratar la significación social e individual que el paro tiene, encubriendo los graves problemas de integración social, de dependencia de otras personas y de autoestima que la situación de paro genera en las personas (Van Parijs, 1993). En segundo lugar, porque al centrarse en el análisis de las relaciones de producción se velan otros "antagonismo transversales" (Guattari, 1990), como los de género, etnias, religiones, etc. Y, por último, porque no aborda adecuadamente el factor edad, puesto que aunque éste sea analizado indirectamente mediante el concepto de "posiciones temporales" de los individuos dicho análisis vuelve a limitarse al mundo laboral -carrera- o a las relaciones indirectas o mediadas, quedando fuera otros ámbitos de la vida de las personas.

c) Dimensión temporal. La dimensión temporal resulta especialmente relevante cuando se consideran los intereses como rasgo central de las posiciones de clase, dado que, al ser los intereses intrínsecamente un concepto prospectivo, hace que el análisis de clase no se centre exclusivamente sobre el presente, sino que se abra al futuro, evitando así el carácter estático de la mayoría de los análisis de clase.

Hay que advertir que este análisis de la temporalidad es aplicable tanto a las posiciones directas de clase como a las posiciones mediatas. En este sentido Wright nos muestra la utilidad de este concepto en el análisis de clase de mujeres casadas -y hombres casados añadiríamos nosotros- por las determinaciones de lo que este autor sugiere denominar como "clase sombra", v.g. clase que ocuparían en el caso de separación/divorcio o viudedad. La "clase sombra" es con frecuencia el origen de temores, ilusiones, reflexiones, previsiones y decisiones en las personas.

Pero también, las trayectorias de clase nos muestran que ni el comportamiento de las personas es tan simple ni éstas están inexorablemente sometidas a los condicionantes socio-económicos y culturales, sino que las posiciones de clase o grupo han de ser analizadas desde perspectivas temporales que expliquen las trayectorias. Éstas pueden referirse: primero, a la "movilidad intergeneracional" que hace referencia a la movilidad existente en una familia de una generación a otra. Si bien es cierto que en las sociedades avanzadas de la modernidad tardía el peso ejercido por la familia se ha visto restringido, ésta continua ejerciendo una influencia considerable en razón de su capital económico, social y cultural. Aunque la influencia de las familias ha de considerarse en interacción con el sistema de oportunidades de una sociedad y las características individuales.

Segundo, a las trayectorias individuales no en el sentido que da Wright a su concepto de "posición temporal" de "carrera", sino en el sentido más amplio que Bourdieu da a la trayectoria social, cultural y económica de los individuos. Especialmente interesantes con relación a las trayectorias de las personas adultas es el reciente trabajo que sobre la edad y el género ha realizado Gil Calvo (1996). En éste se analizan las condiciones reales de vida de las diferentes cohortes generacionales que viven en un determinado momento histórico, la significación social que las diferentes etapas vitales de las personas tienen en una determinada sociedad y cómo dicha significación afecta de forma desigual a hombres y mujeres.

Y, por último, a las trayectorias colectivas en referencia a las condiciones y estilo de vida que se están operando en las clases sociales o grupos en la modernidad, v.g. proletarización de clases medias, empobrecimiento de los más pobres relacionados con la globalización de la economía, con las nuevas formas de estructuración familiar, inmigración, envejecimiento de la población, etc.

Además, estas trayectorias de clase/grupo nos indican las tensiones que a lo largo de la vida se establecen entre posiciones de clase, aspiraciones y realizaciones, que llevan a las personas adultas o grupos a ajustar sus aspiraciones o metas a unas posibilidades objetivas, resignándose a su condición, pero también a rebelarse contra ella luchando por modificar tanto las disposiciones personales como las condiciones sociales de forma individual y colectiva.

En este sentido es de gran interés la consideración que hace Bourdieu (1985) sobre la influencia que ejerce la ideología en las trayectorias sociales. Este autor nos muestra cómo los miembros de una familia, a pesar de estar sometidos a procesos idénticos de

inculcación ideológica -morales, religiosos, políticos...-, adoptan posturas divergentes en materia religiosa y política a causa de sus relaciones diferentes con el mundo social. Resultando interesante observar la dispersión de trayectorias individuales dentro de una misma unidad doméstica. Y, es que las posiciones ideológicas de las personas influyen fuertemente en sus aspiraciones y acciones, dado que una visión del mundo implica actitudes de resignación o lucha, de esperanza o desesperanza.

Por eso creemos que es preciso introducir en el concepto de estructura de clases y de *habitus* un espacio -ampliable- para la acción individual y colectiva, contrarrestando de este modo las críticas de determinismo que algunos autores, no sin razón, hacen a las perspectivas estructuralistas. Es decir, las trayectorias no son totalmente azarosas, sino que en su dinamismo influyen las condiciones y la acción de las personas.

No obstante, el concepto de temporalidad de Wright, al contrario de lo que ocurre con el concepto de *habitus* de Bourdieu, parece hacer más hincapié en el análisis del presente y del futuro que en el del pasado. Pasado que no hay que olvidar puesto que condiciona o posibilita, en gran medida, el presente y el futuro de las personas y sociedades. Pero, también porque su conocimiento nos sirve para comprender el porqué ahora las cosas son así. Por lo tanto, la dimensión temporal en nuestro análisis de clase de las personas adultas tendrá en cuenta tanto el pasado y el presente como el futuro

Sin embargo, a pesar de la mayor complejidad que la teoría de Wright adquiere con la introducción de estos conceptos, como él mismo apunta, necesita introducir toda "la gama de complejidades que estructuran los intereses de clase de los individuos en el tiempo y en el espacio" (1993, p. 122), si lo que queremos realmente es realizar un examen de los efectos de la posición social sobre la consciencia individual de las personas adultas.

Para ello, Wright da un mayor potencial analítico a su teoría al considerar también un conjunto de mecanismos cuyos efectos dan lugar a otros de los elementos a considerar en un análisis de clase: la formación de clase.

Segundo, formación de clases. Una vez definida la estructura de clase como posiciones múltiples en la estructura social, hay que describir los mecanismos reales o procesos generadores de efectos comunes que hacen que una clase sea una clase.

Análisis este aún más necesario si tenemos en cuenta que no hay un acuerdo sobre qué mecanismos son más definitorios a la hora de establecer qué es una clase.

Es más, el mismo Bourdieu (1985a) cuestiona incluso la utilización del concepto marxista de clase social ("clase en el papel"), no porque niegue la existencia de clases, sino por no corresponder en la actualidad con la clase real. Afirmando que, a lo sumo, deberíamos hablar de "clase probable". Por consiguiente, sustituye el término de clase por el concepto de grupo en el sentido de "un grupo movilizado para la lucha" (p. 725), porque, según él, dicho concepto no reduce -como la clase- las diferencias existentes en un espacio social objetivo determinado por incompatibilidades y compatibilidades, por proximidades y distancias.

Grupo que no sólo se define por la posición ocupada en las relaciones de producción, sino también por un conjunto de características secundarias que actúan -tanto de forma explícita como tácita- como principios reales de selección o exclusión. De esta forma, el grupo otorga valor tanto a cada propiedad (capital objetivado) como a los efectos que estas propiedades producen. Pero, en la formación de un grupo existen criterios divergentes. Por lo tanto, para dar cuenta de la diversidad de prácticas sociales que configuran a un determinado grupo no deberíamos seguir un criterio único, sino que, como afirma Bourdieu (1991b), hay que emprender la tarea de reconstruir redes capaces de capturar "las relaciones enmarañadas presentes en cada uno de los factores" (p.105), reflejando de este modo que, tras la unidad del concepto de clase social, existe una multiplicidad de prácticas sociales y culturales que el análisis micro debería desvelar (Bourdieu, 1985a, 1991b; Monreal, 1996).

De este modo, el campo social donde las personas adultas se desarrollan es, esencialmente, un espacio de relaciones entre grupos que existe como espacio geográfico. Pero, este mundo social puede ser percibido y construido de diferentes maneras de acuerdo con los diferentes principios existentes de visión y división (distribución de las diferentes clases de capital según género, etnia, lugar donde se vive, edad y clase social) que definen a un grupo. Por lo tanto, tenemos la posibilidad de crear grupos mediante estos criterios, aunque no debemos olvidar las diferencias fundamentales creadas por las variables económicas y culturales, porque de acuerdo con Bourdieu, pensamos que tienen

mayor estabilidad los grupos contruidos en términos de distribución de capital (social, económico y cultural) que los creados en términos de raza, género o nación, etc.

Pero, para definir qué es una clase social es prioritario que determinemos los efectos más relevantes a que dan lugar los diversos mecanismos o prácticas que intervienen en la formación de una clase. Siguiendo a Wright (1993) los efectos más relevantes generados directamente por los mecanismos de clase son: a) Intereses materiales; b) Experiencia vivida y c) Capacidad para la acción colectiva.

a) Intereses de clase. Nosotros preferimos utilizar el término más genérico de intereses de clase en el cual incluimos también los intereses por poseer un capital social y cultural, en lugar de los conceptos más restrictivos de "intereses materiales", "bienestar económico" y "poder económico" usados por Wright (1993), que reducen el amplio espectro de los intereses humanos a los intereses económicos y de poder político.

Por lo tanto, cuando hablamos de los intereses como mecanismos definitorios de una clase social, nos estamos refiriendo a los mecanismos determinados por las relaciones de producción de capital mediante los cuales los individuos consiguen apropiarse no sólo de los bienes materiales, sino también de los sociales y culturales accediendo al producto social generado por dichos bienes o recursos. Teniendo todas las personas interés por poseer: bienestar y poder.

El bienestar es entendido por Wright no sólo como el nivel de ingresos obtenido y de la capacidad de consumo, sino por la capacidad de conseguir un equilibrio entre trabajo, consumo y tiempo de ocio. Aunque evidentemente este autor haga referencia a tiempo no productivo con una clara conexión al plus trabajo de Marx, no aborda de forma directa la cuestión de los intereses o necesidades educativas y culturales de las personas que, nosotros consideramos, forman parte de los bienes de la humanidad. Sin embargo, hablar de que una clase tiene intereses comunes respecto a su bienestar económico, social o cultural no significa que los individuos de una determinada clase tengan el mismo nivel cultural, idénticas relaciones sociales o el mismo nivel de bienestar económico real. Como tampoco quiere decir que personas con un nivel de renta igual tengan los mismos intereses, sino que estos pueden ser distintos e incluso opuestos, dependiendo tanto de los mecanismos mediante los cuales se obtiene la renta -capital físico, fuerza de trabajo manual o no manual- como de la ideología.

Las relaciones sociales de producción dan lugar a una distribución de poder desigual sobre el control del excedente de producción de bienes materiales, pero también sobre la información y el conocimiento. Es decir, los intereses de clase están vinculados no sólo al bienestar material individual, sino a las diversas instancias de poder social y cultural. Con lo cual el análisis de intereses de clases es especialmente significativo en nuestro intento por vincular los niveles macro y micro de la estructura de clases.

No obstante, la cuestión de los intereses nos remite a una cuestión clave en el análisis social: el de la distribución desigual o, utilizando una terminología marxista, de explotación. Así, la apropiación desigual de excedentes de producción hace que unas clases sociales tengan niveles de bienestar más altos, en detrimento del bienestar de otras clases. Sin embargo, creemos que en las relaciones de producción no sólo se dan situaciones de explotación -apropiación de excedentes- sino relaciones de poder desigual -dominación- que nosotros no reducimos al ámbito laboral. De modo que entre las diferentes clases sociales existe una pugna por apropiarse de los diversos tipos de bienes o capitales, lo cual da lugar a conflictos de intereses entre las clases sociales.

De modo que indagar sobre la clase social centrándonos en los intereses o en la propiedad de capital supone responder a las preguntas de: ¿Por qué un individuo pertenece a una clase y no a otra? ¿Quiénes obtienen qué? ¿Cómo y por qué lo consiguen? y ¿en detrimento de quién?

El tema de "los intereses de clase" también nos lleva a plantearnos la cuestión de quién determina cuáles son los intereses de una clase, dado que al afirmar que "los intereses de clase son un rasgo común decisivo" es frecuente observar como teóricos y políticos parecen saber lo que conviene a una clase mejor que los propios individuos de dicha clase (Wright, 1993). Esta cuestión es relevante para la E.A. en general, pero en especial para el tema de las necesidades de las personas adultas, dado que en la mayoría de los proyectos educativos se justifican metas, contenidos, actividades, etc. en nombre de pretendidos intereses y necesidades de los adultos.

b) La experiencia vivida. Ahora bien, las personas, al ocupar unas determinadas posiciones en la estructura de clases, están expuestas a una serie de prácticas generadoras de experiencias comunes, que, a su vez, constituyen un conjunto de comprensiones compartidas sobre el mundo al que alude el concepto de experiencia vivida de Wright. Concepto al que también conceden gran importancia Bourdieu (1991a, 1985a) y Giddens (1979).

La experiencia vivida constituye, como ya vimos, otro de los efectos producidos por los mecanismos de clase, que a su vez sirven para enclasar. Centrar el análisis de clases en la experiencia vivida supone un giro en la formulación de nuestras preguntas, que ahora interrogan sobre ¿Qué percepciones tiene el sujeto? ¿Qué hace el sujeto? y ¿por qué?

A pesar de su importancia, el concepto de experiencia vivida de Wright, ha sido fuertemente criticado porque la abstracción de este concepto no es capaz de incorporar simultáneamente la dimensión sexo, etnia, edad, nivel de estudios... llegando a ser un concepto "neutro". Pero también porque limita el ámbito experiencial al mundo del trabajo -al empleo- cuando la vida cotidiana de los seres humanos se desarrolla en diversos escenarios institucionales -trabajo, familia, comunidad, ocio...-.

Mientras que el concepto de *habitus* de Bourdieu(1991a,1991b) como principio generador de prácticas se refiere también a la experiencia vivida pero, frente a la conceptualización de Wright, éste no reduce las experiencias vividas al ámbito laboral de las personas, sino que se extienden a los diferentes escenarios de la vida cotidiana. El *habitus* es, así, una categoría que agrupa a las personas que se encuentran situadas en unas condiciones de vida homogéneas y producen sistemas de disposiciones que hacen posibles unas prácticas que poseen propiedades objetivadas.

c) Capacidad para la acción colectiva. Hablar de la capacidad de acción colectiva nos remite directamente a la cuestión de la identificación o consciencia de las personas con una clase o grupo. Concienciación que lleva a dichas personas a movilizarse con el fin de conseguir unos intereses -no necesariamente estratégicos-. De tal manera que identificarse con una clase es "percibir el mundo a través de determinadas categorías, sobre causas y consecuencias de la pertenencia a una clase, y es dar al menos algún sentido evaluativo a los intereses vinculados a la clase" (Wright, 1993, p. 282).

Sin embargo, el problema de las fronteras de clases no está resuelto, sino que en la actualidad en las sociedades avanzadas, precisamente, los límites se han hecho más borrosos que en el siglo pasado debido a las mejoras del nivel de vida, a la posesión de bienes de consumo, a la universalización de la educación, de la sanidad, de las pensiones, etc. pero, también, a la institucionalización del conflicto de intereses y a la manipulación de las personas por los medios de comunicación (Beck, 1998).

Todo ello ha hecho que la estructura de clases -y el espacio generador de prácticas sociales- haya cambiado en las sociedades capitalistas avanzadas dando lugar a las posiciones múltiples, posiciones contradictorias de clase y a las llamadas nuevas clases

en referencia a la infraclase, nueva clase obrera, nueva clase media o incluso a la afirmación de la inexistencia de las clases sociales.

Pero hemos de tener en cuenta que estas categorizaciones son el producto de luchas simbólicas que expresan las relaciones de poder entre diferentes clases sociales. O sea, son el origen de constantes luchas y conflictos entre grupos por poseer la hegemonía y la legitimidad de definir e imponer una determinada visión del mundo, en cuanto que dicha cosmovisión al ser internalizada pasa a formar parte del sentido común, de las creencias que dirigen las percepciones y acciones de las personas en su vida, influyendo por lo tanto en la formación de la identidad colectiva y personal.

Así pues, nos encontramos con que hoy, por regla general, la conciencia de conflicto entre intereses de clases y, por lo tanto, la conciencia de clase de las personas adultas es menor (Giddens, 1979). Dado que, aunque existen numerosos conflictos, estos no suelen adoptar la forma de los viejos antagonismos de clase del s. XIX, ni de la defensa a ultranza de una ideología, sino que las causas de referencia para la acción se extienden a los dominios más variados, que van desde la defensa de la naturaleza a las reivindicaciones de derechos y libertades relacionadas con el género, la etnia, la edad, el sexo, etc. creándose movimientos de múltiples facetas (Guattari, 1990), pero también han resurgido fundamentalismos de distinto signo que creíamos ya erradicados. En realidad el espacio social, como afirma Bourdieu (1985a), es un conjunto abierto de campos que son relativamente autónomos en su transformación y funcionamiento, y donde dentro de cada uno de los sub-espacios los ocupantes de las posiciones dominadas están continuamente ocupados en luchas de diferente clase, sin constituir, necesariamente, grupos antagónicos.

De modo que, como afirma Giddens (1979), los límites entre las clases sociales no pueden ser establecidos como las líneas en un mapa, sobre todo si queremos que las categorías de clases elaboradas sean algo más que "clases en el papel".

Sin embargo, por razones de análisis teórico y empírico precisamos establecer una división de clases. Por ello, para el análisis macro seguiremos la clasificación básica de clases en la que, según Giddens (1979) y Wright (1993), se pueden dividir las sociedades capitalistas avanzadas, a saber: clase baja/obrera o infraclase, clase media, clase alta.

No obstante, en esta división introduciremos a su vez como principio clasificatorio el concepto de capital de Bourdieu categorizando a las personas adultas en razón tanto de su capital económico como por sus relaciones sociales y capital cultural. Pasando una vez establecidas estas clasificaciones, a utilizar el concepto de grupo de Bourdieu para profundizar en el análisis de carácter micro.

Como afirma Guattari (1990), al fin y al cabo lo importante es conocer los diversos mecanismos de producción de subjetividad que da lugar en las personas adultas a la conciencia de clase la cual actúa resingularizando a los individuos y a los grupos frente a los mecanismos cada vez más potentes de homogeneización y pasividad de las sociedades en la modernidad tardía ejercidos por quien tiene el poder hegemónico.

Ahora bien, aunque la única forma de actuación colectiva en esta sociedad plural sea la de movimientos múltiples, estos carecen frecuentemente de estructuras organizativas adecuadas para hacer frente a la complejidad y dinamismo de las redes y flujos del poder económico y político que tiene, precisamente, como estrategia contra los movimientos sociales la división de los diferentes grupos y el aislamiento de los ciudadanos. Como Freire (1993) nos hace notar, las personas adultas tenemos pendiente el aprendizaje, entre otras cosas, de lo que él denomina unidad en la diversidad, que supone ver lo que nos une y no sólo lo que nos diferencia, pudiendo así, tal vez, iniciar acciones conjuntas. En este sentido, como expondremos al final de este capítulo la E.A. tiene una importante función que cumplir.

2.2.2. Relaciones de poder.

Aunque al hablar de la estructura social evidentemente hemos tratado de las relaciones de poder, éstas no se reducen a las relaciones de clase/grupo, sino que se extienden a todos los ámbitos sociales y situaciones de la vida.

Por lo tanto, en este apartado pretendemos clarificar qué entendemos por poder, puesto que este concepto es utilizado frecuentemente de forma ambigua o es entendido exclusivamente como poder político. Sin embargo, lo que nosotros llamamos poder no es sino un aspecto presente en todas las relaciones humanas (Elias, 1994), puesto que, las

personas, como afirma Foucault (1986), se ven atravesadas por complejas relaciones de poder. El poder es el signo distintivo mediante el cual algunas personas o grupos pueden determinar en mayor o menor medida la conducta de otras personas (Foucault, 1990).

De forma que, cuando hablamos de poder no sólo nos referimos al poder político y económico que resulta a todas luces evidente, sino también al poder cultural, al control del conocimiento, y al poder que se extiende a todas las relaciones humanas, el cual se da en situaciones muy diversas revistiendo formas y grados muy variados de explotación y dominación. Así una misma persona, en un momento dado y en el transcurso de su vida, puede tener experiencias muy distintas de relaciones de poder, puesto que éstas no son únicas ni estables, sino múltiples y dinámicas.

Como tampoco consideramos que las relaciones de poder necesariamente deban ser consideradas como malas en sí, si tenemos en cuenta que las entendemos como la capacidad de influir en los comportamientos de las otras personas y en los nuestros propios. Aunque el poder, frecuentemente, dé lugar a situaciones de dominación continua caracterizadas por el abuso y la humillación, sin embargo, en la vida siempre existen pequeños espacios de resistencia y de libertad para el ser humano (Foucault, 1994).

No obstante, hay que hacer notar cómo las estructuras sociales influyen de forma determinada en las ideas y comportamientos privados y públicos de los individuos concretos de un país. Elias (1989, 1994) nos muestra empíricamente cómo los comportamientos del presente no son algo fortuito, sino que tienen una explicación en las estructuras sociales del pasado cristalizadas en el presente que, también, nos dejan ver las huellas de cambios y retrocesos, es decir, las tensiones y contradicciones socio-históricas.

El poder está siempre presente en las diversas situaciones en las que los seres humanos se relacionan entre ellos, siendo tremendamente difícil que se dé la relación de simetría total propuesta por Habermas como situación ideal de comunicación -situación que es calificada de utópica por Foucault e irónicamente por Mugerza (1990) de "comunidad de los santos"-. Y es que la realidad es bien distinta, en la sociedad existen

conflictos de intereses, relaciones de poder, oposición y resistencia a estas relaciones, constituyendo todo ello parte del dinamismo social.

Aunque el reconocimiento de la existencia de relaciones de poder no significa, en absoluto, por nuestra parte su aceptación acrítica y la pasividad ante las numerosas situaciones de injusticia, sino que las relaciones de poder han de ser tenidas en cuenta, estudiadas en sus formas concretas y desenmascaradas; proponiendo prácticas individuales y sociales que aseguren el desarrollo autónomo de las individualidades en sociedades realmente democráticas.

2.3. El conocimiento como poder o el poder del conocimiento.

Especial interés para este trabajo tiene el tema del conocimiento como poder, dado que el conocimiento y la información constituyen, cada vez más, instrumentos de poder. Por lo tanto, el control sobre la selección, valoración y distribución del conocimiento y de la información entre los individuos de una sociedad se ha convertido en fuente de continuas luchas.

Así pues, en las sociedades postcapitalistas el conocimiento es una mercancía, un valor de cambio que está sometido a las leyes de oferta y demanda del mercado y, como tal, está a merced de los vaivenes de valoración y devaluación del conocimiento, a los conflictos de intereses y a la relación de fuerza existente entre los diferentes grupos sociales.

En resumen, como afirman Schutz y Luckmann (1973): "En las sociedades históricas, está predeterminado en su mayor parte, cuales son los problemas típicos, a quiénes conciernen, quién debe transmitir las soluciones y a quién son transmitidas. Las respuestas a estas preguntas son a su vez, elementos del acervo social de conocimiento. Por este medio, la transferencia de conocimiento socialmente significativo se inserta en la estructura social" (p. 278)

Por lo tanto, la transmisión y distribución del conocimiento, al formar parte de la estructura social, están estrechamente vinculadas a los roles sociales "biográficamente impuestos", como son los roles asociados con el status social, económico, género, edad, etc. existiendo, así conocimientos reservados sólo a aquellos que desempeñan roles sociales específicos.

Pero conviene no olvidar que tanto las agencias de control de la información, las de transmisión y las formas de comunicación como los usuarios de determinados conocimientos varían no sólo de una sociedad a otra, sino dentro de una misma sociedad a través del tiempo (Schutz y Luckmann, 1973, Elias 1994). De este modo, lo que, por ejemplo, en una época era considerado como conocimiento reservado a los hombres, en la actualidad es propio de ambos géneros o el período de aprendizaje institucionalizado anteriormente limitado a niños y jóvenes se extiende ahora a lo largo de todo el ciclo vital.

En la sociedad actual que, precisamente, ha sido calificada de sociedad informacional por Castells (1994) o de sociedad del conocimiento por Lamo de Espinosa (1996), la reflexión sobre el conocimiento adquiere pues una gran importancia dado que:

a) Los conocimientos imprescindibles para llevar una vida normal en las sociedades desarrolladas son cada vez mayores. De tal forma que los niveles de conocimiento considerado como "básicos" han pasado a ser obligatorios. La gratuidad de los niveles educativos obligatorios supone, por una parte, la conquista de unos derechos —a saber— por las clases bajas, las mujeres, las personas adultas, etc. Como, también lo es, por otra, una necesidad de las clases dominantes de disponer de mano de obra preparada que permita a la economía ser competitiva.

Pero, paradójicamente, el hecho mismo de que los gobiernos se vean obligados a financiar parcial o totalmente la educación en su país para aumentar el nivel educativo de la población, constituye, a la vez, "un importante factor de intensificación del poder potencial de la población de un Estado" (Elias, 1994, p.99), dando lugar a que los gobiernos vean la educación también como una amenaza, puesto que los gobernados incrementan su poder frente al Estado. De ahí, afirma Elias, las políticas educativas ambivalentes que adoptan muchos gobiernos.

b) La complejidad y tecnologización de la vida cotidiana hace que las personas adultas tengan que utilizar un sin fin de instrumentos y deban resolver numerosos

problemas prácticos. Las personas, generalmente, utilizan eficazmente los diversos instrumentos de la cotidianidad y resuelven satisfactoriamente muchos de los problemas diarios, recurriendo al conocimiento práctico. Conocimiento sobre el que, por otra parte, tenemos lo que Giddens (1995a) denomina una conciencia práctica que "consiste en todas las cosas que los actores saben tácitamente sobre el modo de "ser con" en contextos de vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa" (p.24).

c) La función del lenguaje y de los numerosos medios de comunicación han hecho que nuestra experiencia directa disminuya, aumentando, en cambio, las llamadas experiencias mediatizadas.

d) La aceleración con la que se producen nuevos conocimientos y los avances tecnológicos dejan obsoleta la formación recibida planteando la necesidad de una educación permanente de la población adulta.

e) A pesar de haberse generalizado la educación, la distribución del conocimiento básico y general, que podría garantizar una vida autónoma y libre a las personas, continúa siendo desigual. Como afirman Schutz y Luckmann (1973), "Una característica importante de la distribución social del conocimiento es la desproporción socialmente condicionada en la distribución del conocimiento general" (p.309). O, con otras palabras, no todos somos iniciados en el mismo conocimiento general, sino que a cada uno se le ofrece la versión correspondiente a su clase social, género, religión, etc. Siendo, según Grignon y Passeron (1992), la cultura del pobre, la cultura más pobre.

Es por esto, por lo que creemos que la reivindicación de la E.A. como una educación del pueblo mediante una cultura popular sin entrar en una reflexión en profundidad de lo qué se entiende por cultura popular y por pueblo es peligrosa, en el sentido de que estos conceptos pierden su potencial crítico, es decir, se desproblematizan, dejando de ser un instrumento de denuncia y anunciación en manos de las personas adultas.

f) La extensión de niveles educativos no obligatorios -Bachillerato, Universidad...- y la falta de trabajo ha dado lugar a que las personas con un alto nivel de estudios ocupen puestos de trabajos que requieren niveles de cualificación menor, dando lugar al fenómeno denominado por Fernández Enguita (1990a) de "sobreeducación". El cual, evidentemente, margina a aquellos que poseen solamente los niveles educativos básicos u obligatorios, originándose una nueva desigualdad socio-cultural (Flecha, 1990a) y política (Galbraith, 1992).

Situación de sobreeducación que es estimulada por el mercado que oferta continuamente nuevos cursos y actividades educativas, lo cual hace que las personas adultas sientan muchas de esas ofertas como una necesidad.

g) El conocimiento "experto" es cada vez más especializado y fragmentario puesto que ignora, total o parcialmente, otros ámbitos de conocimiento. De manera que se es experto en algo y lego en muchas cosas. Pero, además la distancia existente entre el conocimiento de los legos y los expertos es cada vez mayor.

Los expertos intentan monopolizar este conocimiento especializado, influyendo en la distribución y control del saber/poder. Aunque, todo sea dicho, es el poder político y económico quién utiliza el conocimiento de los expertos como legitimación de sus decisiones y acciones.

Schutz y Luckmann (1973) nos hablan, además, de un tercer tipo de conocimiento complementario del conocimiento general y del especializado: "el conocimiento bien informado" (p.313). Dicho conocimiento nos proporciona esquemas intelectuales complejos y dinámicos que nos permite "recomponer" la realidad fragmentada y comprenderla. Es un conocimiento informado que guía nuestras acciones de forma responsable, fruto del pensar como acto moral (Geertz, 1996). En resumen, nos facilita, adoptar posiciones de independencia intelectual frente a las manipulaciones a las que estamos continuamente sometidos (Chomsky y Ramonet, 1995).

También esta visión totalizadora, independiente y crítica de la realidad -propia del intelectual- está distribuida de forma muy desigual dentro de la sociedad. Y es que los Estados de las sociedades desarrolladas al contar con unas masas urbanas instruidas, que no pueden ser gobernadas del mismo modo que las sociedades con bajos niveles de escolarización, han tenido que desarrollar nuevos mecanismos de control de los ciudadanos. Por lo tanto, como este saber totalizante no facilita, precisamente, la manipulación de las personas adultas, su adquisición y desarrollo es constantemente obstaculizado. Obstaculización de la que es una muestra la penosa situación de la E.A. en nuestro país.

La importancia del tema de las relaciones de poder/saber respecto a las necesidades educativas y culturales de las personas adultas hará que éste esté presente

en diferentes capítulos de esta investigación "atravesando" el diálogo emprendido entre ideas.

2.4. Dimensión espacio/temporal: El complejo juego de continuidades y discontinuidades de la historia.

"Lo antiguo entra en lo nuevo con la significación que lo nuevo le da y no podría entrar en lo nuevo de otra manera" (Castoriadis, 1994, p.74).

La historia es calificada por Heller (1977) como la sustancia de la sociedad, sustancia que no es otra cosa que su continuidad y, en ese sentido, el género humano es en su esencia histórico. No obstante, en este enfoque hay que distinguir dos categorías históricas básicas. Por una parte, está la continuidad entendida en el sentido estático o de reproducción y perpetuación del orden socio-político-económico y cultural de las sociedades y, por otra, la continuidad como "superación continua de las situaciones dadas, que puede tratarse de un progreso, de una regresión o de las dos cosas al mismo tiempo" (p. 68). Y es que la historia de cada sociedad supone un complejo juego de continuidades y discontinuidades que condiciona tanto a las individualidades y colectivos como a las instituciones de esa sociedad, abriendo y cerrando posibilidades (Luckmann, 1996; Castoriadis, 1994)

Es más, podemos hablar de ese *continuum* también en el sentido de que los hombres como nos dice Fromm (1991b), reflejan la sociedad en la que viven, no sólo el presente sino el pasado, e incluso el futuro aún no realizado.

Por ello, Bourdieu (1991a), intentando no caer en el determinismo mecánico de carácter ahistórico que impone la tiranía de la estructuras sociales del presente, introduce el concepto de "habitus" definido como:

"...la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las prácticas su independencia relativa con relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato. Esta autonomía es la del pasado ya hecho activo que, funcionando como capital acumulado, produce historia a partir de la historia y asegura así la

permanencia en el cambio que hace el agente individual como mundo en el mundo. Espontaneidad sin consciencia ni voluntad, el *habitus* se opone por igual a la necesidad mecánica y a la libertad reflexiva, a las cosas sin historia y a los sujetos sin "inercia" de las teorías racionalistas" (p.98).

Sin embargo, el concepto de *habitus* de Bourdieu es duramente criticado por Morin (1992) por enclausurar y tabicar socio-culturalmente a los agentes sometiéndolos al determinismo del *habitus* que "produce conocimientos destinados a asegurar la reproducción" (p.16), rechazando así el determinismo "grosero y vago" de cierta sociología del conocimiento por su debilidad teórica y por su incapacidad para comprender tanto la complejidad de la acción de los individuos como la complejidad y el dinamismo de la sociedad.

Si bien es cierto que en las primeras teorizaciones de Bourdieu la inercia histórica es más fuerte que el cambio social y que deja poco espacio para la acción del sujeto, en nuestra opinión, el determinismo de Bourdieu no es, en absoluto, burdo como afirma Morin, en el sentido de que, por una parte, el sujeto no es un sujeto determinado, sino condicionado; es decir, es un sujeto con una libertad relativa. Y, por otra, se consideran otras variables que las meramente económicas. Por lo tanto, como hemos visto en el apartado dedicado a analizar la posición de los individuos en la estructura social, las teorizaciones de Bourdieu suponen un intento riguroso por captar la complejidad de la realidad social.

Y es que Bourdieu nos da es una visión sociológica de la cruda realidad, mostrándonos cómo tras los cambios acelerados y aparentemente profundos de la sociedad contemporánea continúan la mismas relaciones de producción y de dominación, aspecto este también denunciado por Willians (1984). Por el contrario, Heller (1989) nos muestra un panorama mucho más esperanzador en relación a estos cambios de la sociedad, invitándonos a no limitar nuestra mirada histórica al ámbito político-económico puesto que la historia es, por encima de todo, social y cultural. Siendo, precisamente, en la vida cotidiana de hombres y mujeres de la sociedad actual donde se ha producido una auténtica revolución socio-cultural, que abre nuevos caminos, mostrándonos una cierta imagen, un nuevo patrón de "hombre" y "mujer" con el que medirnos (Zambrano, 1996).

Revoluciones estas que a diferencia de las revoluciones políticas no estallan, sino que se hacen (Heller, 1989).

Al margen de las diferencias señaladas, nadie niega hoy que las culturas y las sociedades evolucionan, se transforman, progresan y regresan, que hay continuidad y discontinuidad y que la unidad es tan necesaria como la diversidad en la vida de cada sociedad. Y es que la evolución de las sociedades y de la humanidad depende al mismo tiempo de un cierto grado de conformismo y voluntad de rebeldía (Fromm, 1991b). Pero tanto la rebeldía como el conformismo de una sociedad dependen de los comportamientos de los hombres y mujeres que la forman. Estos dan lugar a los cambios de las instituciones sociales, los cuales se entretajan directamente con la vida de los individuos y, por tanto, con la construcción de la identidad de las personas adultas (Giddens, 1995b).

3. OBJETIVACIÓN Y SUBJETIVACIÓN: FORMAS DE CONOCIMIENTO Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN.

Todo hombre al nacer se encuentra en un espacio social ya existente independientemente de él. Ese mundo está compuesto de espacios simbolizados que hay que leer e interpretar, para ello contamos con esquemas organizadores que nos ayudan a dar sentido y significado a nuestras acciones, a la propia identidad, al mundo, a la historia y a las relaciones con los otros. En este sentido, "la simbolización es al mismo tiempo una "matriz intelectual", una constitución social, una herencia y la condición primera de toda historia individual y colectiva" (Augé, 1995, p.16). Mientras que Morin (1992) utiliza el concepto de *imprinting cultural* tomado de la biología, más concretamente de Konrad Lorenz, para hacer referencia a esa impronta matricial que "marca a los humanos desde el nacimiento, con el sello de la cultura, familiar primero, escolar después, y que después sigue en la universidad o la profesión" (p. 28).

De este modo cada historia individual comienza en un espacio y un tiempo determinado, con unas condiciones sociales específicas, dentro de un estrato social dado, con un sistema de necesidades, de expectativas concreto y unas instituciones determinadas. El hombre ha de aprender a usar las cosas, apropiarse de los sistemas de

conocimiento, de las formas y modos de relación, interiorizar el sistema de normas y exigencias sociales y ha de conseguir no sólo conservarse, sino demostrar también su capacidad de desarrollarse como ser humano.

Sin embargo, esta apropiación de la cultura, no se realiza de una vez por todas ni concluye tras la llamada socialización primaria, ni tan siquiera termina cuando se llega a adulto, sino que es un proceso que tan sólo concluye cuando la historia de cada individuo finaliza. Un proceso que en las sociedades actuales, como veremos, se hace cada vez más complejo y que obliga a las personas adultas a reestructuraciones continuas en sus vidas.

Hay que hacer notar que dicho proceso de construcción de la realidad, aún en las personas más pasivas, es activo y se construye en relación dialógica con los otros y con el contexto natural-social y cultural. De ahí que el conocimiento de dicha realidad sea tanto una elaboración subjetiva e intersubjetiva como una "construcción social".

Pero dicho conocimiento da lugar a saberes que gozan de una posición epistemológica muy diversa. Posición que va desde el conocimiento científico y las *weltanschungen*, que sólo un grupo muy limitado de personas elaboran, al conocimiento mágico/religioso, pasando por el conocimiento preteórico o de sentido común que todas las personas tienen de la realidad en su vida cotidiana.

Precisamente, es este conocimiento de sentido común el que nos será de un gran interés -y sobre el que centraremos, en gran parte, tanto nuestro trabajo teórico como nuestro estudio empírico- puesto que escuchar la voz de los alumnos adultos es conocer la realidad donde viven, como la perciben, en qué creen y cómo actúan ante los diversos problemas que esta realidad les plantea. Es decir, tomaremos como punto de partida el conocimiento experiencial o de sentido común de los adultos y sus problemas reales para intentar comprender las condiciones en las que elabora dicho conocimiento, qué aspectos inciden en dicha elaboración y las consecuencias que este conocimiento puede tener en la toma de decisiones y, por lo tanto, en su vida.

3.1. Conocimiento de sentido común y vida cotidiana.

"Hay, pues, ideas con que nos encontramos por eso les llamamos ocurrencias e ideas en que nos encontramos, que parecen estar ahí ya antes de que nos ocupemos en pensar". Ortega y Gasset (1997, p.25)

Pero, veamos que se entiende por conocimiento de sentido común, más allá de la definición de que es el sentido que, paradójicamente, nos es menos común a los seres humanos. El sentido común, según Arendt (1995), "es sólo aquella parte de nuestro espíritu y aquella porción de sabiduría común que todos los hombres tienen en común en cualquier civilización dada" (p.39).

El sentido común también hace referencia al olvidado fundamento de sentido que son las prácticas de la vida diaria, a las creencias en las que estamos, como decía Ortega y Gasset, y al conocimiento experiencial que del mundo tenemos. Es, este suelo de lo inmediatamente familiar y lo que damos por sentado sin hacernos cuestión de ello, es el mundo de la vida, la *lebenswelt* de Husserl -que retoma Habermas en su teoría de la acción comunicativa-. El sentido común como conocimiento compartido y aproblemático (Habermas, 1988) es el punto de partida del entendimiento, de la reflexión crítica y de los acuerdos intersubjetivos.

También, guarda relación con el concepto de Agnes Heller de "vida cotidiana", o más concretamente se corresponde con "su saber de la vida cotidiana". Saber que hace referencia a "la suma de conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo" (Heller, 1977, p. 317). Conocimientos sobre la realidad que esta autora caracteriza también por su aproblematicidad y por ser un conocimiento de la realidad inmediata. Si bien Heller con relación a ambos conceptos realiza las siguientes matizaciones:

a) Respecto a la inmediatez que caracteriza a este conocimiento, afirma que "esto no significa que el radio de acción de las objetivaciones de la vida cotidiana se quede en el particular y en su ambiente inmediato" (1977, p. 25), matiz este sumamente pertinente puesto que hoy en día nuestra vida transcurre en unos límites cada vez más amplios y difusos y contradictorios, donde el hombre tiene un sentimiento de pertenencia a la "aldea

global". Sentimiento que se ve reforzado por las telecomunicaciones que facilitan la circulación de información, aparentemente, sin cortapisa alguna, puesto que supera las barreras de lengua, cultura, ethos e incluso los controles de los diferentes Estados. Pero frente a estos fenómenos de apertura, paradójicamente, la información fuertemente manipulada mediante un control cada vez más sutil proporciona a los ciudadanos un conocimiento más homogéneo (Ramonet, 1995)

No obstante, la inmediatez de la cotidianidad no es sólo una inmediatez espacial, de proxemia, sino, también temporal puesto que la cotidianidad, de por sí estática, está instalada en el presente. Sin embargo, Aranguren (1985) nos habla de cómo existe también una memoria cotidiana de lo consuetudinario, de recuerdo y nostalgia de un pasado y cómo el futuro también tiene un puesto en el mundo de la vida, en cuanto que el proyecto de vida de los individuos o de un país puede ser concebido como destino.

b) Con relación a la problematicidad del conocimiento de la vida cotidiana, Heller manifiesta que dependerá de la actitud alienada o no alienada que el hombre adopte, con lo cual para esta autora la vida cotidiana no es, en sí necesariamente alienadora, pero de esta cuestión nos ocuparemos en otro momento.

Evidentemente, el conocimiento de sentido común es el conocimiento incuestionado de todo lo dado en nuestra experiencia o, como afirman Schutz y Luckmann (1973), el marco de lo presupuesto y familiar donde se sitúan todos los problemas que los seres humanos hemos de resolver.

Pero lo presupuesto no constituye un sistema cerrado, inequívocamente articulado y claramente organizado, sino que, a pesar de su incuestionabilidad, es susceptible de ser puesto en duda y, por lo tanto, está rodeado de incertidumbre. Este cuestionamiento de lo evidente debería ser una actitud básica en el aprendizaje adulto y en la comprensión crítica de la realidad. Por consiguiente, una cuestión que nos deberíamos plantear en E.A. es: ¿Cómo se da paso de la aceptación acrítica a la problematización y cómo surge justamente esa problematización contra un fondo de evidencias? (Schutz y Luckmann, 1973).

En la sociedad moderna, paradójicamente, junto a la existencia de una actitud acrítica generalizada creada por los medios cada vez más sibilinos de manipulación de la

opinión pública, se da un cuestionamiento continuo de ese conocimiento compartido que constituye el saber de la cotidianidad; cuestionamiento que Giddens ha calificado de duda institucionalizada. Y es esa duda institucionalizada la que, en parte, puede poner en peligro la vida cotidiana puesto que, según Heller (1991), podría dar lugar a "una constante deslegitimación de los modelos normativos cotidianos, a un relativismo extremo, a la catástrofe y al caos" (p.78) lo cual inevitablemente afectaría al tejido social y a la condición humana.

3.2. Proceso de objetivación y subjetivación: Construcción social de la realidad.

Ya hemos visto cómo el hombre se encuentra con un mundo históricamente configurado, que tiene una cultura y una estructura social determinada; ahora y aquí el hombre mediante su actividad se tiene que apropiarse de estos sistemas de referencia y de los instrumentos elaborados por otros hombres que le precedieron.

De hecho el ser humano se diferencia de las otras especies animales, entre otras cosas, por estar limitado biológicamente para enfrentarse a la naturaleza y por no poseer un ambiente específico de su especie firmemente estructurado y cerrado por la organización de sus instintos. Así, la relación del ser humano con su ambiente, nos dicen Berger y Luckman (1989) se caracteriza por su apertura al mundo y por la plasticidad de su estructura instintiva. Esto significa que tiene instintos, pero que, al ser estos sumamente inespecíficos y carentes de dirección, es capaz de aplicar sus posibilidades biológicas a un campo de actividades muy amplio que, además, varía constantemente. Esta inestabilidad del organismo humano es la que exige imperativamente al hombre crear un entorno estable a su comportamiento, un entorno que le permita satisfacer sus necesidades y dirigir sus instintos.

Otra característica es que éste se desarrolla en cuanto tal junto a otros seres humanos, es *homo socius*. Relación que transcurre en un ambiente que ellos mismos han configurado y les configura. Por último, como afirman Berger y Luckman (1989), podemos constatar que todo desarrollo individual del organismo está precedido siempre por un orden social. Es decir, todo orden social es una producción humana del pasado, aunque dicha

producción se reproduzca y produzca continuamente mediante la actividad de los hombres del presente. Por lo tanto, el ser humano, también, se diferencia de las otras especies animales por tener una historia.

El hombre vive en un mundo de "objetivaciones", esto es, "en un sistema de referencias y de instrumentos hechos por la actividad humana" (Heller, 1977, p. 241). Es la realidad presente y "estable" de la vida cotidiana la que se impone a la conciencia de los hombres, una realidad accesible corporalmente a sus actuaciones y que, por consiguiente, puede ser modificada. Este mundo susceptible de ser transformado es el mundo donde las personas adultas tienen que resolver sus problemas de existencia, donde han de satisfacer sus necesidades individuales y sociales, es por lo tanto un mundo movido por la intención pragmática, principalmente. Un mundo en el que cada ser humano se hace presente, en cuanto tal, mediante la actividad y el lenguaje.

Es mediante las formas diversas de actividad de la vida cotidiana donde se realiza el "hombre entero", por ello deberemos, en primer lugar, continuar indagando sobre la vida cotidiana y, en segundo lugar, ver cómo se apropian las personas adultas de esa realidad.

Así pues, podemos constatar como la cotidianidad ocupa la mayor parte de nuestras vidas (López Aranguren, 1985), siendo ésta un mundo común y compartido con otros seres humanos, es por lo tanto, un mundo intersubjetivo. Y es que, como afirman Arendt (1993), G. Mead (1990), Schütz, Luckmann ((1973) y Todorov (1995), entre otros muchos, la realidad cotidiana no puede ser vivida sin estar con los otros. O sea, la vida cotidiana, entre otras cosas, se caracteriza por su dimensión social, en cuanto que la zona de actuación de una persona coincide con la de otras.

"El otro" es indispensable en la vida anímica del individuo, le sirve de modelo, de transmisor de saberes, de comportamientos y principios, de intercesor, es amigo y enemigo. Es más, el otro le confirma la realidad cotidiana que es percibida individualmente, haciéndole sentirse miembro del género humano.

Pero este contacto diario "cara a cara" con los otros le muestra también que es diferente, que los hombres y mujeres divergen en sus percepciones, ideas, intereses y aspiraciones. En resumen, las relaciones sociales le muestran que como ser humano es, al mismo tiempo, igual y diferente a los otros.

Precisamente, es en su vida cotidiana mediante la actividad y el lenguaje donde el la persona aprende a percibir, sentir y a pensar, apropiándose (interioriza) y reproduciendo (externaliza) la realidad socio-cultural (objetivaciones) del entorno donde se desenvuelve.

Estas objetivaciones, son categorizadas por Heller como ontológicamente primarias (objetivaciones en-sí) y ontológicamente secundarias (objetivaciones para-sí), guardando, como más tarde veremos, una estrecha relación con su teoría de las necesidades antropológicas. A continuación abundaremos en lo que entendemos por ambos conceptos tomados de Heller, aunque "despojados" de parte del denso -y profundo- entramado conceptual en el que esta autora los enmarca, así consideramos que:

a) Las objetivaciones ontológicamente primarias o esfera fundamental son el resultado de actividades humanas pero, también la condición preliminar de todo desarrollo humano (Heller, 1977, 1991). Se manifiestan en tres ámbitos distintos pero unitarios, estos son: el ámbito de los utensilios y productos, de los usos o instituciones y del lenguaje. Sistema unitario que todo hombre de una época debe apropiarse para hacer efectivo su proceso de humanización. La esfera de estas objetivaciones es la de la vida cotidiana, en ella asimilamos ciertos valores, normas y creencias, llevamos a cabo acciones y adquirimos conocimientos.

Sin embargo, todas estas actividades no se originaron en la esfera de la cotidianidad, sino en otra esfera más elevada. La apropiación unitaria del contenido diverso de las objetivaciones primarias es considerada por Heller (1977) como "el punto de partida de toda cultura humana" (p.229), poseyendo, además, una función decisiva tanto en el contenido como en la estructura de la vida cotidiana.

La apropiación de las objetivaciones primarias comprende también el esquema de referencias o las tipificaciones que interiorizadas dirigen nuestras acciones. Por lo tanto, las heterogéneas formas de actividad que las personas adultas realizan en diversos ámbitos -familiar, profesional, educativo, como ciudadano...- son reguladas conjuntamente por éstas tres objetivaciones. Pero, a pesar de ello, existe entre ellas una cierta

especialización en cuanto que cada tipificación ejerce su función específica de guía en las diferentes manifestaciones de actividad humana. En este sentido, nos dice Heller (1977), los utensilios y productos humanos dirigen la actividad material concreta; los usos regulan los modos de comportamiento y relación, mientras que el lenguaje orienta el pensamiento.

De modo inverso, los utensilios son el producto del trabajo; los usos se convierten en instituciones mediante la repetición de diferentes actividades de carácter social y el lenguaje se objetiva, principalmente, en el pensamiento humano (Heller, 1977).

Pero, hemos de hacer notar que ese saber necesario que todo sujeto adulto ha de interiorizar para existir dignamente y defenderse en la vida cotidiana hace referencia a unos "mínimos" como son la lengua, los usos elementales de objetos y bienes materiales, técnicas, normas etc. Sin embargo, dicho conocimiento necesario varía con la época, cambiando su contenido, su distribución social y el grado de exigencia en el dominio de conocimiento y habilidades en relación con la clase social, el género, la etnia, etc. de cada persona. Y es que la vida cotidiana y sus exigencias difieren según lugares, clases y estratos sociales. Incluso, Lefebvre llega a afirmar que la elite o "moradores del Olimpo" -como él les denomina- carecen de una vida cotidiana. Sin embargo, nosotros participamos de la creencia generalizada -a la que él mismo alude en otro párrafo - que más que carecer de cotidianeidad esta elite vive una vida que es percibida como "una cotidianeidad superior" -mansiones, coches, criados que les libran de realizar las tareas tediosas de cada día...- que resulta irreconocible, como tal, para la inmensa mayoría, pero que llega a constituir un modelo de vida deseable con el que dicha mayoría sueña como modo de librarse del peso de la cotidianeidad. Así, junto a las soluciones reales de los conflictos y problemas prácticos de la vida aparecen soluciones ficticias o imaginarias y la gente proyecta su deseo sobre objetos, actividades, personas, etc. Como afirma Lefebvre (1984), "Lo imaginario en relación con lo cotidiano tiene la función de enmascarar el predominio de las coacciones, la escasa capacidad de apropiación, la agudeza de los conflictos y de los problemas reales" p.115).

No hay que olvidar el papel sumamente importante que en la sociedad moderna juegan, precisamente, las telenovelas, los reality shows, la publicidad, etc. en la creación mediante imágenes y discursos de una ideología del consumo y de una representación de la identidad del consumidor adulto. Por lo tanto, el imaginario social, propiamente dicho, en cuanto representaciones instituidas forma una parte importante de la vida cotidiana (Castoriadis, 1995).

b) Las objetivaciones ontológicamente secundarias hacen referencia a aquellas objetivaciones cuya apropiación puede facilitar el verdadero desarrollo de las personas adultas como seres autónomos, como seres no alienados. Estas son la ciencia, el arte, la filosofía y la política. Siendo la presencia normal de estas objetivaciones que satisfacen las necesidades radicalmente humanas, precisamente, las que distinguen a la historia de la humanidad y a las sociedades de su prehistoria.

Pero estas objetivaciones, como hemos visto, no forman parte directa del saber de la vida cotidiana, debido a que su función se aleja de la utilización pragmática del conocimiento y del status epistemológico precientífico propio del conocimiento de sentido común. Es la esfera que nos proporciona vida con significado y todo lo que esto implica (Heller, 1991). Proporciona un significado en singular, frente a los significados plurales que proporciona las objetivaciones fundamentales o primarias. Las objetivaciones secundarias son, además, las que legitiman el orden existente o lo ponen en cuestión.

Es aquí cuando debemos retomar el tema de la alienación que caracteriza a la vida cotidiana y que parece distinguirla de la vida no cotidiana. Para ello comenzaremos haciendo ver cómo aunque nuestras vidas transcurran en su mayor parte insertas en las estructuras de la cotidianidad (vida familiar, trabajo, tiempo libre, etc.), éstas no se reducen a lo cotidiano. Y es que, a pesar de que las personas instaladas en la cotidianidad no demos valor al pequeño mundo (López Aranguren, 1985) en que vivimos éste no tiene porque dar lugar, necesariamente, a una existencia y a un conocimiento alienado.

Sin embargo, el hombre denominado por Heller (1977) "particular" -para diferenciarlo del "individuo" hombre no alienado- está alienado y la sociedad actual -háblese de capitalismo, de socialismo real, social democracia, monarquía, neoliberalismo, dictadura etc.- resulta alienadora, aunque evidentemente no sea justo "meter en el mismo saco" a sistemas político-económicos tan dispares, pero esta cuestión excede los límites de este trabajo de investigación.

Continuando con el tema que nos ocupaba, la palabra alienación literalmente significa que somos unos extraños a nosotros mismos, que el mundo exterior también nos es ajeno. En resumidas cuentas, que el sujeto está sometido y subyugado (Foucault, 1994).

Pero para entender la enajenación, no basta con hablar de palabras sino que hemos de hacer referencia a la aparición de la división social del trabajo que dio lugar a las relaciones de producción mediante las cuales en una sociedad se permite a las personas que se apropien sólo de algunos de los bienes materiales y de algunas de las capacidades desarrolladas en esa sociedad. Apropiación que en la sociedad moderna y en la contemporánea se realiza mediante las leyes que rigen la economía de mercado, donde el valor de los bienes materiales y culturales está regulado por la demanda. Aquí nos interesa también ver el significado psico-sociológico a que da lugar esta economía de mercado en la que todo se presenta como una mercancía, donde las cosas dejan de tener valor de uso y pasan a tener valor de cambio. De modo que, nuestras relaciones con las cosas, con el conocimiento y, lo que es peor, con las mismas personas están mercantilizadas, esto es, están cosificadas.

La enajenación es calificada, precisamente por Fromm (1996), como la enfermedad del hombre actual. Enfermedad que no es solamente consecuencia de las relaciones político-económicas, sino que se extiende a otras esferas como las relaciones de poder existentes entre hombres y mujeres; payos, gitanos y marroquíes; patronos y asalariados; padres e hijos; profesores y alumnos; entre diferentes credos religiosos y perspectivas científicas, en las situaciones de diglosia, etc. Con esto queremos llamar la atención sobre los siguientes aspectos:

a) Que la clase dominante no está exenta de situación de alienación (Freire, 1993; Augé, 1996, Castoriadis, 1995).

b) Que entre los dominados tienen lugar, a su vez, relaciones de dominación y de explotación.

c) Que existen, además, sutiles procesos inquisitoriales a los que la administración, la ciencia y los medios de comunicación -controlados cada vez más por el poder económico- someten a nuestra subjetividad, haciendo que los individuos se transformen en personas alienadas (Foucault, 1986) puesto que se les impone una identidad.

No obstante, si bien es cierto que el poder despliega sus redes sobre todos los intersicios de la vida cotidiana, ello no significa que, necesariamente, la vida cotidiana deba de ser alienadora -sin sentido- ni que todos los hombres estén alienados. Pero, evidentemente, para que esto no fuese así haría falta otra sociedad; y, en cuanto a los

hombres se refiere, estos pueden optar por dos formas, por dos actitudes de estar en el mundo: como persona alienada o como persona no alienada. Categorías estas que son tendenciales; es decir, que raramente se encuentran en las personas en su estado puro, ni en todos los momentos y situaciones de su vida.

Y dado que vivimos ineludiblemente en la cotidianidad, las personas adultas si queremos vivir como seres humanos, más que continuar instalados en ella de forma apromblemática, deberíamos ahondar en el sentido que ésta tiene. Porque, como nos dice Lefebvre (1984), "es imposible aprehender lo cotidiano como tal aceptándolo, "viviéndolo" pasivamente, sin tomar distancia. Distancia crítica, contestación, comparación; todo ello va junto" (p.39). Reflexión esta que, precisamente, constituye una de las tareas principales de una E.A. emancipadora.

La vida cotidiana es con frecuencia definida y vivida como aburrida y sin alicientes, sin intensidad. De ahí, que, según Lefebvre, (1984), sea el mundo por excelencia de las mujeres y que el mayor peso de la cotidianeidad recaiga sobre ellas, quedando la mayoría de las mujeres como atrapadas en ella. Cotidianeidad que al ser analizada críticamente nos desvela la existencia de ideologías: es decir, de unas formas de distribuir los recursos de la sociedad y, en consecuencia, de orientar la producción. Producción que entendemos en el sentido marxista amplio del término como la producción por el ser humano de su propia vida.

Respecto al análisis crítico de la cotidianeidad hay que destacar lo que Canning (1995) califica de ideología de la domesticidad, la cual separa totalmente la esfera de lo público y lo privado y adscribe "papeles perfectamente diferenciados a hombres y mujeres en la esfera pública y privada" (p. 183), enmascarando la fuerza de los mecanismos cotidianos que, inscritos en todo orden social, perpetúan la desigualdad de oportunidades existente.

Sin embargo, el confundir la vida doméstica de las mujeres con vida privada, como afirma Soledad Murillo (1996), nos puede hacer creer que las mujeres tienen un privilegio del que no disfrutan, ocultando así una situación de desigualdad de oportunidades que hay que desenmascarar. Según Murillo, la expresión vida privada tiene un significado distinto

para hombres y mujeres. Para los hombres lo privado significa la retirada voluntaria del espacio público, disponer de un espacio propio y un tiempo para sí mismo, mientras que para las mujeres tiene un significado de privación de sí, un significado limitativo que se identifica con lo doméstico. Es decir, lo privado para las mujeres no implica el privilegio de disponer de tiempo para sí mismas, sino, por el contrario, un tiempo de atención y cuidado a las demandas de los otros. Cuando, precisamente, "la privacidad siempre ha estado emparentada con los asuntos de la conciencia cimentando un derecho unido a la idea emancipadora de sujeto" (Murillo, 1996, p. XXIII), con lo cual, creemos, con esta autora, necesario establecer las oportunas matizaciones conceptuales entre vida pública, vida privada y vida doméstica de hombres y mujeres.

Porque, en las sociedades capitalistas y patriarcales, como denuncia Hart (1992), existe una dualización entre: público/privado; trabajo/familia; masculino/femenino; paternidad/maternidad. División que implica, primero, la reducción de las mujeres en la participación de la esfera pública y del trabajo; segundo, la responsabilización de las mujeres de las tareas del hogar y del cuidado de los hijos -y añadiríamos nosotros, de los ancianos, de los maridos...- y, por último, la devaluación del conocimiento, de las habilidades y de las destrezas que estas tareas implican. Revindicando Hart la necesidad de revalorizar social, económica, política y educativamente el trabajo de las mujeres ("motherwork"), afirmando que la responsabilidad de los hijos no puede recaer exclusivamente sobre éstas, cuando la educación de las nuevas generaciones es una cuestión del interés de todos, porque sin ellas no hay futuro. No obstante, la estructura de la sociedad actual continúa teniendo una concepción del trabajo que no piensa en los hijos, lo cual crea graves problemas en las mujeres (Gil Calvo, 1991; Beck, 1998), en las familias y en la sociedad. Por lo tanto, es necesario dismantelar las dicotomías existentes, dar una nueva orientación a la familia, al trabajo, a los espacios, a las relaciones de comunicación, etc. así como revalorizar el conocimiento de la vida cotidiana para crear una sociedad donde hombres y mujeres vivan y trabajen con niños (Hart, 1995) y ancianos más humanamente (Pérez Díaz, 1998).

Ahora bien, si es cierto que el género es un factor importante de discriminación, no conviene, por idénticas razones a las argumentadas, que se olviden las distintas maneras y condiciones en que las mujeres viven la cotidianeidad. Dicho con otras palabras, la

importancia de la variable género no justifica que se olviden otras variables, porque dicho olvido encubre la existencia de grandes diferencias entre las mujeres en razón de su clase social, ocupación, raza, lugar de residencia e incluso religión.

Volviendo al tema de las características de la vida cotidiana, también es preciso que consideremos el lado positivo que en la actividad social cotidiana tiene la rutina. Rutina que, como afirma Giddens (1995a), "es vital para los mecanismos psicológicos que sustentan un sentimiento de confianza o seguridad ontológica durante las actividades diarias de la vida social" (p. 24). De este modo las rutinas nos liberan tanto de la tensión inconsciente como de los aspectos mecanizables de una actividad que, de otra forma, absorberían nuestra atención, pudiendo dedicar nuestra energía a otros aspectos.

En resumen, lo que se pretende con la problematización de la vida cotidiana es que los hombres y mujeres corrientes de la modernidad tardía hagan de filósofos, conozcan tanto las coacciones y los determinismos parciales que lo cotidiano ejerce sobre ellos como las posibilidades de acción, de forma que encuentren sentido a sus vidas.

Aunque las cuestiones que se plantean los filósofos no sean frecuentes en los legos a no ser que se enfrenten a situaciones límite (paro, condiciones laborales, divorcios, enfermedad, muerte, crisis vitales, guerras, etc.) que rompen con la cotidianidad de sus vidas, despertándoles del letargo en que vivían. Es entonces, aunque no sea una actitud permanente de la vida de una persona, cuando ésta sale de su cotidiana irreflexión. Pero, además, las personas disponemos, y falta que nos hace, de esa "mínima moralía" -de la que trató Adorno y que López Aranguren reivindicó- que subyace en toda práctica cotidiana iluminando los asuntos de la vida diaria.

Pero no sólo, es necesaria esta reflexión moral a las personas corrientes en su cotidianidad, sino, también, a los científicos e intelectuales puesto que, en contra de la orgullosa pretensión de estos de que el conocimiento aproblemático o conformista es propio de personas sin cultura, ellos no se libran de la alienación. Es más, Morin (1992) nos alerta de cómo, precisamente, las personas cultivadas están sometidas a una mayor presión normalizadora por parte del entorno sociocultural para evitar el desviacionismo, el cuestionamiento de lo establecido.

También, Lefebvre en su libro *"La vida cotidiana en el mundo moderno"* nos habla, precisamente, de esta doble alienación que amenaza tanto al conocimiento de la vida cotidiana como al conocimiento filosófico, haciéndonos ver como si la alienación filosófica es verdad sin realidad, la alienación de la vida cotidiana es realidad sin verdad.

De tal manera que, en este mundo alienado, nos dice Heller (1977), las diversas prácticas sociales "no se convertirán en usos dignos del hombre porque, en primer lugar, hayan cambiado su estructura y su funcionamiento, sino porque darán expresión y contenidos decisivos para el desarrollo de la esencia humana y, además, porque se habrá hecho natural una relación conscientemente moral con ellas" (p. 232).

Siendo, precisamente, esta relación ética la que hace que tanto las objetivaciones primarias como las secundarias puedan dar lugar a un conocimiento no alienado y a un estar en el mundo de forma no alienadora, en resumen, a dar sentido a nuestras vidas.

3.3. La construcción de la identidad personal.

"...la identidad nunca ha de concebirse como punto de partida, sino como la siempre renovada capacidad de referirse a sí mismo o a sí misma y al propio actuar en el mundo" (Birulés, 1996, p. 233).

En el apartado anterior hemos visto cómo el ser humano construye su conocimiento de la realidad sociocultural con la cual interacciona y, cómo al mismo tiempo, la persona es siempre interiorización de su contexto socio-cultural. También veíamos cómo estas interiorizaciones al ser externalizadas pasaban a ser objetivaciones, reproduciendo a su vez dicha realidad o creando realidad (material y simbólica).

Pero no hemos de olvidar que la formación de la identidad personal o personalidad es también una entidad reflejada porque muestra las actitudes que primeramente adoptaron con él las otras personas (Mead, 1990). Y, es que la persona llega a ser, en parte, lo que los demás le consideran, aunque evidentemente dicho proceso no sea mecánico. Es decir, existen siempre elementos de la realidad subjetiva que no tienen su origen en el

proceso de socialización, por lo tanto el individuo, en mayor o menor medida, se opone a los mecanismos de alienación a los que está sujeto. Por consiguiente, de acuerdo con Berger y Luckman (1989), podemos afirmar que la biografía de un individuo no es totalmente social.

No obstante, el concepto de identidad necesita de marcos socio-culturales e históricos de referencia para poder ser inteligible, por ello no podemos hablar de identidad sin hacer referencia a la sociedad actual y a sus instituciones, analizando cómo las transformaciones de éstas afectan a los aspectos más personales de la experiencia de las personas adultas (Giddens, 1994; Guattari, 1996; Taylor, 1996; Beck, 1998).

La identidad personal se desarrolla en el escenario de la vida cotidiana, en ese escenario, nos dice López Aranguren (1985), el individuo se va construyendo, identificándose con los roles que le atribuyen otras personas pero, también cada vez va apareciendo más nítidamente en el espejo la imagen que él va elaborando de sí mismo. La identidad es, pues, la trayectoria vital de cada persona a través de los diferentes marcos institucionales -en nuestro caso de la modernidad - en los que transcurre su vida (Giddens, 1994, 1995b).

De ahí, la importancia de la socialización primaria, del primer mundo en la biografía de una persona. Giddens señala la fuerte influencia que ejercen en la autoestima y el autoconcepto de una persona, precisamente, sus experiencias infantiles, debido a la fuerte carga emocional propia de las relaciones familiares. A esta primera socialización hay que añadir la socialización secundaria en las que el individuo internaliza los diversos "submundos institucionales" (Berger y Luckman, 1989, p. 177; y entre ellos se encuentra la Educación de Adultos. Aunque si queremos entender a las personas adultas no deberemos olvidar las etapas anteriores del ciclo vital sobre la que se cimenta la adultez.

El hombre puede, además, estar bien o mal equipado bio-psicológicamente y socio-culturalmente para vivir en este mundo. Así, podemos hablar con Goffman (1993a) de "estigmas" de pobreza, físicos, psíquicos, de género, etnia, creencias, lengua, el "estigma de ser analfabeto", parado y, también, puede ser considerado en nuestro mundo actual como un estigma la vejez, antaño signo de sabiduría.

Pero el estigma no es un *fatum*, quien comienza la andadura de su vida con un handicap -o si lo sufre en cualquier período de su vida- debe empezar por tener plena conciencia de su situación (López Aranguren, 1985), de las ventajas y desventajas existentes, pero también de la posibilidad de mejorar la situación actual. Sin embargo, nos gustaría hacer alguna matización con relación al concepto de "estigma" utilizado por Aranguren, puesto que al utilizar el calificativo de "handicap", en nuestra opinión, se da una cierta psicologización del concepto, que si no oculta, sí obscurece las relaciones de poder subyacentes a estos "estigmas", velando, sobre todo, las situaciones de desigualdad cuya causa es la estructura sociopolítica de una sociedad y no el género, la edad, la pobreza, la etnia, la cultura, etc.

Para hacer frente a estas desigualdades el hombre necesita de acciones inteligentes, de tácticas (López Aranguren, 1985), de recursos, puesto que ha de jugar en un terreno con desventaja con relación a otros. Por tanto el conocimiento que un adulto necesita para enfrentarse a los condicionantes de la cruda realidad va desde el autoconocimiento -o, como diría Foucault, el cuidado de sí- al del contexto macrosociológico y político pasando por el conocimiento de lo organizativo-institucional y de los otros, pero también del conocimiento de carácter técnico o instrumental; es decir, del "saber cómo" necesario para realizar las diversas tareas que diariamente la vida le plantea.

Esta construcción de la identidad personal no sólo ocurre en el espacio de la vida cotidiana, un espacio calidoscópico de submundos -familia, trabajo, amigos, escuela, barrio- donde el yo se mueve, sino también en una unidad temporal. El yo tiene una historia, es dinámico, no se libra de conflictos ni de contradicciones y evoluciona dando lugar a su biografía. Es decir, el individuo tiene memoria, es más, parafraseando a Marina (1996), podemos afirmar que el individuo "es memoria".

La identidad personal, a su vez, es entendida reflexivamente por el individuo en función precisamente de su propia biografía (Giddens, 1995b), entendida como unidad narrativa, es decir, como "un todo meditado" no exento de contradicciones, en el que las acciones y experiencias discontinuas se piensan no como hechos inconexos, sino como partes relacionadas de los universos de significado socialmente articulados (MacIntyre,

1987). Aunque, en nuestra opinión, en la sociedad actual, como nos muestran Gergen (1992) o Beck (1998), entre otros, esta construcción de la identidad no sea ni tan consciente ni los significados sociales estén tan articulados.

Así, mientras que las condiciones genéticas se dan ya al nacer, el individuo sigue un proceso hasta conseguir una identidad (sí mismo) reconocible tanto por el propio sujeto como por los otros seres humanos. Entendiendo por identidad el sentido subjetivo que de su propia situación, continuidad y carácter tiene una persona como resultado de las diversas experiencias sociales por las que atraviesa. De modo que la identidad adulta se forma en el interjuego de los procesos psicobiológicos y socioculturales. Ésta, una vez cristalizada, se mantiene o modifica, precisamente, mediante las tensiones que tienen lugar en la relación entre el organismo, la conciencia individual y la estructura social (Berger y Luckman, 1989).

De hecho, diversos autores hablan de "carácter social" como de rasgos de significación decisiva para todos los individuos de una sociedad específica. Por ejemplo, Fromm (1992) se refiere a este carácter social típico de una sociedad relacionándolo con las misiones que el individuo ha de realizar y con las prohibiciones que se le imponen, Castoriadis (1994) incluso habla del sí-mismo de una sociedad que hace que una sociedad sea ella y no cualquier otra; mientras que Goffman (1993b) utiliza el término de identidad social en lugar del de status social, puesto que en el concepto de identidad social incluye tanto los atributos personales (v.g. honestidad de una persona) como los atributos estructurales (v.g. ocupación). Este autor, aunque elabora una triple tipología de la identidad (identidad social virtual, identidad social real e identidad personal), contempla conjuntamente la identidad personal y la identidad social. No obstante, hay que hacer notar que en Goffman la identidad personal es una sombra ante el peso de los diferentes roles sociales que se le imponen (McIntyre, 1987).

Sin embargo, la identidad personal como fenómeno coherente presupone un hilo conductor de lealtad a sí mismo. Y la modernidad con su dinamismo, pluralismo y los consiguientes estilos y planes de vida a que da lugar, coloca al individuo ante la tesitura de elegir entre diversidad de posibilidades que, por cierto, no son iguales para todos. Pero, también depende de la capacidad que tenga cada persona para defenderse de las

numerosas presiones que sobre él se ejercen. De este modo, las personas adultas han de hallar en una cultura caracterizada por la inseguridad, el riesgo y la duda institucionalizada respuesta a las difíciles cuestiones de ¿Quién ser? ¿Para qué? y ¿Cómo actuar?

Por lo tanto, la definición de Nagel de la identidad como algo continuo y duradero en la vida de una persona resulta inadecuada en este mundo de cambios acelerados que nos ha tocado vivir. Tan inapropiada que, incluso, algunos autores han optado por "pulverizar la identidad personal" (Parfit, cit. por Cruz, 1995). Sin embargo, para Cruz (1995) la identidad es una hipótesis eminentemente práctica, no ontológica; afirmando que "es un presupuesto necesario para que la existencia del agente no se convierta en una sucesión inconexa de decisiones o, con otras palabras, para que no se perciba a sí mismo como una indefinida sucesión de yo'es instantáneos" (pp. 201-202).

Es Ricoeur (1996), en su libro "*Sí mismo como otro*", quien al concebir, precisamente, al sujeto en su dimensión temporal, establece una distinción clave para intentar resolver el dilema existente entre una concepción rígida de identidad o la desaparición de ésta. Este autor distingue en la identidad personal el concepto de identidad como *mismidad* (Identidad idem) y el concepto de la identidad como *ipseidad* (Identidad ipse).

La *identidad idem* indica unicidad, similitud de continuidad ininterrumpida. Es, pues, una noción que nos indica la permanencia en el tiempo de forma que podamos hallar respuesta a la pregunta de ¿quién soy yo? La *mismidad* hace referencia al concepto de carácter, entendido en esta obra por Ricoeur (1995) como "el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona" (p. 115).

Mientras que la *identidad ipse* implica un concepto totalmente original de personalidad dinámica que compagina las categorías de identidad como mismidad y diversidad, de estabilidad y conflicto. Ambas categorías mantienen entre ellas una relación dialéctica capaz de dar cuenta del dinamismo y de la complejidad de la identidad. Para explicar esta relación Ricoeur -como Arendt o MacIntyre- elabora una teoría de la identidad como narración, es decir, como unidad temporal, donde concibe al ser humano como actor/autor que hace la acción en el relato. La identidad narrativa del personaje se

construye en unión con la trama, de forma que el dinamismo de la trama exige, a un tiempo, la concordancia y la admisión de discordancias que desde el inicio del relato hasta su fin ponen en peligro la identidad. De manera que, los acontecimientos y acciones son fuente de discordancia en cuanto que irrumpen en el relato y fuente de concordancia en cuanto hacen avanzar la historia.

No obstante, a pesar de ello no desaparecen las dificultades en la construcción de esa identidad "verdadera" -de la que nos habla Foucault-, pero de ello tampoco se deduce que no podamos hacer planes y optar por una cierta coherencia de nuestras vidas.

Aunque, como afirma Cruz (1995), si que quede radicalmente cuestionado en la modernidad tardía el alcance de nuestros planes. Y, es que la identidad lograda por medio del relato de la que nos hablan Ricoeur y MacIntyre es frágil e inestable.

Es, justamente, sobre este transcurso cambiante del contexto social e institucional de la modernidad donde la identidad de las personas adultas se ha de crear y reordenar continuamente (Giddens, 1995b). Identidad que, como vimos, da lugar a la imagen o concepto que uno tiene de sí mismo y que es un producto elaborado no sólo en y por la interacción con otras personas y el mundo, sino también por la reflexión crítica -que cuestiona o acepta lo dado- y la acción de cada sujeto.

El autoconcepto, como afirma Gimeno (1976), es un factor condicionante de la conducta del sujeto, puesto que "El concepto que un sujeto tiene de sí mismo determina en buena medida las iniciativas que el sujeto habrá de tomar, los niveles de aspiración y realización que se autoimpone, la interrelación con los demás. Cada cual poseemos un concepto de nosotros mismos. Según nos creamos capaces de una u otra cosa nos atrevemos a iniciar empresas que conduzcan a unas metas más elevadas o menos ambiciosas" (p. 31). Sin embargo, como nos advierte este autor, es conveniente distinguir entre un "autoconcepto global" y un "autoconcepto específico" que hace referencia a las capacidades de una persona en relación a actividades y situaciones concretas. Aunque, ambos estén estrechamente vinculados, de forma que la realización en una parcela contribuye a la formación del autoconcepto global y viceversa.

No obstante, en este proceso de reflexión y construcción de la propia identidad personal en la modernidad hemos de tener en cuenta diversos aspectos, los cuales no deben contemplarse al margen de la estructura social ni como compartimentos estancos, sino como un todo global que constituye la personalidad en su continua interacción. He aquí algunos de ellos:

3.3.1. Tiempo e identidad:

El ser no está en el tiempo es por el tiempo, afirma Castoriadis (1995). El tiempo es un importante elemento configurador de la identidad: tiempo pasado, presente pero, también, futuro.

Por consiguiente, la identidad hay que pensarla como la posibilidad de ordenar en el tiempo la experiencia de nuestro hacer y padecer (Birulés, 1996). Es decir, los episodios de nuestra vida han de situarse en una unidad narrativa, en una historia (MacIntyre, 1987) donde, por una parte, la persona halla continuidad psicológica y, por otra, el tiempo de la vida personal se enlaza con la duración "supra-individual" de las instituciones (Giddens 1995a), con el tiempo histórico dando sentido a su vida. Y es que, como nos dice María Zambrano (1996), "la historia no tendría sentido si no fuera la revelación progresiva del hombre" (p. 41).

El conocimiento del pasado supone el entrelazar la memoria colectiva y la familiar (de los antepasados) con la personal. Porque cada persona es miembro de una comunidad, tiene una nacionalidad que consiste, principalmente, en compartir una cultura y en la fuerza emocional que le une al grupo, lo cual da lugar a un sentimiento de solidaridad hacia los que comparten unas señas de identidad (Cortina, 1997).

Adoptando la precaución de no reificar, podemos reconocer ciertos rasgos de identidad en las contemporaneidades o cohortes generacionales (Inglehart, 1991) debido a vivencias comunes de acontecimientos extraordinarios que las marcan. Dichas contemporaneidades constituyen lo que Durand (cit. Inglehart, 1991) denomina cuencas semánticas, puesto que su análisis nos permite entender la diversidad de confluencias que dan lugar al espíritu de los tiempos.

Otro aspecto a considerar es el que nos proporciona el concepto de filiación, que hace referencia al reconocimiento de lazos entre los individuos que descienden unos de otros. El peso de la filiación en la organización social es reconocida en todas partes, aunque éste varíe de una sociedad a otra, existiendo diversas posibilidades combinatorias del sistema. Lo que distingue a nuestras sociedades industrializadas de las sociedades, digamos, primitivas "no es la ausencia de filiación, sino el hecho de que nuestros grupos sociales se reclutan menos sobre la base del parentesco que sobre la edad, la clase social, la afinidad amical, el lugar de trabajo, el ejercicio del ocio, etc." (Segalen, 1992, p. 58). No obstante, las personas tienen necesidad de sentirse miembros de una familia, de saberse encuadrados por numerosos antepasados, quizá gloriosos, pero también humildes, que les dejan en herencia, entre otras cosas, un capital económico, unas relaciones sociales y reputación, factores, todos ellos, que tanto pesan en la formación de la propia identidad.

Además, los grupos domésticos mantienen relaciones de alianzas que son portadoras de un cierto número de normas que regulan los comportamientos y valores. Sin embargo, en nuestra sociedad la memoria genealógica, según afirma Segalen (1992), no es muy profunda, remontándose ésta a tres generaciones como máximo.

El desarrollo social de la modernidad que da lugar a procesos de fuerte individualización se caracteriza, precisamente, por la descomposición de las antiguas formas de vida y por la pérdida de apoyo en las tradiciones. El individuo queda así al margen de las pautas previas de sus padres, por no hablar de sus antepasados más remotos, con lo cual su horizonte de percepción de la vida es cada vez más ahistórico (Beck, 1998). Así, nos encontramos con que el pasado ya no arroja luz sobre el presente. Por lo tanto, las personas en la modernidad vivimos en un mundo donde el tiempo se ha acelerado de tal manera que nos amenaza con la aparente imposibilidad de adquirir memoria, cuando la memoria es, justamente, una de las formas de generar sentido, de enraizar nuestras vidas protegiéndolas de la pérdida de orientación (Birulés, 1996). Esto, como afirma Birulés, "indica que nuestra mirada al pasado no se debe sólo a algo semejante a un gesto de responsabilidad por legarlo a futuras generaciones, sino que la memoria nos es necesaria para decir nuestro presente, para decir quiénes somos; un tiempo sin pasado ni futuro es un tiempo opaco, donde no podemos innovar ni conservar" (234).

Las personas, sobre todo las personas adultas, son conscientes de que sus vidas tienen un tiempo limitado. Lo que implica la organización del tiempo presente decidiendo cuánto tiempo dedicar al trabajo, al descanso, a estar con la familia, con los amigos, a la cultura, a los deportes.... o al cuidado de uno mismo. Estas elecciones, cuando el tiempo es escaso, significan renuncia a unas cosas en favor de otras. Evidentemente, esto supone tanto una valoración personal de unas actividades frente a otras (es lo que los economistas denominan "costo de oportunidad") con la consiguiente caracterización de la propia identidad que toda valoración supone.

Pero las elecciones que realizamos guardan una estrecha relación con el poder que tenemos para llevarlas a cabo (v.g. pensemos en la cantidad de tiempo de trabajo no remunerado dedicado por las mujeres que les impiden de disponer de tiempo libre para realizar otras actividades que redundarían en beneficio económico propio o en su desarrollo personal; o las largas jornadas laborales que no dejan tiempo para otras cosas...), es decir, solemos ajustar nuestras expectativas a las oportunidades reales.

El tiempo como objeto de valor está sujeto a las relaciones de poder. El tiempo tiene un valor económico, aunque en esta valoración intervengan otras variables como: género (las mujeres no perciben salario alguno por las tareas domésticas, están peor remuneradas que los hombres y tienen menos tiempo para sí mismas); ocupación y titulación (según el puesto ocupado al cual se le exige una titulación la hora de trabajo realizado tiene un costo); etnia (la raza del trabajador influye en el precio que se paga por hora); posición económica (las personas con una buena situación económica pueden pagar a otras personas por realizar sus trabajos de forma que disponen de este modo de tiempo para ellas) o edad (v.g. explotación de menores; desconsideración hacia los ancianos por su bajo rendimiento, por conocimientos obsoletos, aunque también se valore la experiencia). Evidentemente, como podemos intuir, en esta valoración económica del tiempo incide también la oferta y la demanda de trabajo.

Sin embargo, el tiempo no sólo es valorado como variable a tener en cuenta en los procesos de producción, sino como tiempo de ocio o tiempo libre (plus trabajo según Marx), que debería dar lugar a que las personas adultas se desarrollaran en cuanto seres humanos. Los actuales avances tecnológicos que podrían haber liberado a los hombres

y mujeres de las tareas más tediosas y duras, dejándoles tiempo libre que diera lugar a esas condiciones de vida más humanas para todos soñadas por Marx, han dado lugar sin embargo a las siguientes paradojas:

a) La incorporación de la mujer al trabajo remunerado no ha supuesto una redistribución equilibrada en la realización de las tareas del hogar, por lo que las mujeres cuentan con una sobrecarga que hace que su tiempo libre sea menor que el de los hombres (Subirats, 1993; Murillo, 1996; Beck, 1998).

b) Frente al exceso de trabajo de algunas personas que no disponen apenas de tiempo libre, existe un número cada vez mayor de personas que disponen de tiempo libre bien sea por estar paradas o por estar jubiladas. Sin embargo, esta población que tiene tiempo libre, no dispone, generalmente, de los recursos económicos, sociales y culturales necesarios para dedicar su tiempo libre al desarrollo personal y a la participación social.

c) La vida en las grandes urbes hace que se consuma un tiempo que no está dedicado al trabajo ni a tareas domésticas ni a otro tipo de trabajos no remunerados, es el tiempo de desplazamientos, de atascos, de colas de espera etc. es el "tiempo forzoso" del que nos habla Lefebvre (1984).

d) La coacción ejercida por diversas agencias -programas televisivos, videojuegos, cadenas comerciales, agencias de viaje, consumo de cultura, etc.- para controlar el tiempo libre generan "necesidades" educativas y culturales hasta ahora inexistentes.

No obstante, el concepto de tiempo libre no debe ser confundido, en absoluto, con tiempo privado, puesto que la mayoría de investigaciones al definir el tiempo libre como tiempo excedente del trabajo remunerado, dan lugar a que el trabajo doméstico sea considerado como tiempo no ocupado, tiempo libre. Cuando la domesticidad, como afirma Murillo (1996), no tiene horarios ni límites, ni deja a las mujeres tiempo para sí.

El tiempo como trayectoria del pasado hacia el futuro puede ser considerado como "eco de posibilidades" (Giddens, 1994), como proyectos por realizar, pero también como barreras que salvar y como fuente de inseguridades frente al pasado conocido.

3.3.2. Cuerpo e identidad.

Una persona es un cuerpo y ocupa un espacio y se experimenta a sí misma como un objeto que no es idéntico a su cuerpo (Mead, 1990). El cuerpo es el anclaje ontológico, una forma perceptible "que produce una impresión" a los otros y es considerado como "naturaleza" o "ser profundo", en cuanto que no se deja fácilmente modificar. Es decir, el cuerpo tiene un lenguaje que contamina, traiciona y sobredetermina todas nuestras expresiones intencionales (Bourdieu, 1986).

No hay que olvidar, en absoluto, cómo el cuerpo como organismo biológico crea diferencias diversas entre las personas. Entre estas diferencias hay que destacar las generadas por el sexo, discapacidades diversas y por los cambios fisiológicos producidos por la edad.

Sin embargo, este cuerpo "natural" tiene mucho de construcción social. Construcción que hace referencia a la normatividad social que impone unos patrones que han ido evolucionando con el tiempo y que guardan relación tanto con las diversas concepciones antropológicas como los adelantos científicos.

De esta manera, los adelantos experimentados en la medicina han conseguido que las personas con ciertas enfermedades o minusvalías puedan llevar una vida normal, que hayan aumentado las expectativas de vida de la población, de igual modo que las técnicas de control de natalidad han hecho que la relación sexual se libere de la función de reproducción.

Pero, también, se ha creado una concepción de "cuerpo ideal" un cuerpo socialmente construido -"body building"- que se nos impone como deseable. La interiorización de ese ideal nos hace percibir y apreciar positiva o negativamente las propiedades corporales (juventud, talla, fuerza, belleza, proporciones, movimientos, salud...) personales o de los otros con relación a dicho canon. El cuerpo es así objeto de inversión (vestidos, operaciones, masajes, maquillajes, dietas de adelgazamiento, peluquería, bronceado, vestidos etc.) con el fin de disminuir la discordancia entre nuestro cuerpo real y el cuerpo ideal. El cuerpo ideal es un indicador de la posición social (de

vulgaridad o de distinción), es un modelo evidentemente establecido por las clases altas, las clases cultas... éstas imponen propiedades que son difíciles de aprender o de comprar, es decir, son "heredadas". Mediante estos mecanismos las clases privilegiadas intentan, por una parte, distinguirse a toda costa de los advenedizos y, por otra, consolar con los adjetivos de "distinguido" "elegante" "con clase", etc. a quienes entre los de su clase social la naturaleza no favoreció con la belleza.

Existe lo que Wolf (1991) denomina mito de la belleza. Mito que ejerce una mayor presión sobre las mujeres pero no excluye, en nuestra opinión, a los hombres. Según Wolf el mito de la belleza surge como sustituto de la ideología de la domesticidad, de forma que las mujeres una vez que han conseguido un cierto grado de emancipación al incorporarse al mundo del trabajo se crea el mito de la belleza como sustituto del mito de la domesticidad que valoraba en las mujeres el trabajo, la entrega, la habilidad, la fuerza, la prudencia. Así, afirma Wolf (1991), "cuantos más obstáculos legales y materiales han salvado, más severas crueles y opresivas han sido las imágenes de la belleza femenina que las mujeres han tenido que soportar" (p. 13-14). De forma que el mito de la belleza es, aún si cabe, más insidioso que cualquiera de las místicas de la femeneidad anteriores contra las que arremetiera Betty Fridam.

Parejo con la desvalorización de la ancianidad surge un rechazo a todo aquello que marca físicamente y socialmente el envejecimiento de una persona -ropas oscuras, faldas largas, cabellos canos, rostros arrugados, comportamiento responsable- frente a esto ropas multicolores, tintes y estiramientos faciales y la no asunción de la edad y todo lo que implica el hacerse mayor.

Por lo tanto, lo que podría ser considerado como natural se convierte en una construcción socio-cultural y la distribución de las propiedades corporales "legitimadas" pasan a ser controladas por el poder. Esta desigualdad se ve reforzada por las mediaciones del trabajo (deformaciones, agotamiento, insalubridad...) y por la imposibilidad de acceder a los hábitos de consumo relacionados con el cuidado del cuerpo de los que hemos dado sobrada cuenta.

El cuerpo y la vida de las personas se convierten en uno de los objetivos a controlar por el poder (denominado "biopoder" por Foucault o "biopolítica" por Heller), un poder que no se limita a prohibir y destruir sino que impulsa, dirige las fuerzas individuales y colectivas. El poder consigue mediante mecanismos diversos que los individuos interioricen las normas o pautas de: de enseñanza y aprendizaje, higiene, sexualidad, control de natalidad, ritos de ocultación de la muerte, limpieza, consumo, etc. imponiendo ciertos ideales o modelos de persona que dan lugar a determinados comportamientos. Mafessoli (1996) nos muestra como, paradójicamente, en este final de siglo el cuidado exagerado por conseguir una apariencia diferenciada del propio cuerpo se agota en un cuerpo colectivo.

Existen mecanismos complejos y muy sutiles sobre la belleza, la salud y la fuerza que despiertan el deseo de poseer determinadas propiedades corporales, las cuales exigen unos cuidados (descanso, higiene, alimentación, ejercicio...) que requieren, a su vez, unos conocimientos que, reflexivamente, inciden sobre la conciencia del propio cuerpo. Las personas viven así en tensión esta experiencia entre ser y tener un cuerpo. Tensión que, según Berger y Luckman (1989), es importante para el análisis de la actividad humana como comportamiento en el ambiente socio-cultural y como externalización de significados subjetivos.

Pero hasta ahora, lo aquí expuesto nos muestra una sociedad muy poco dinámica que acepta pasivamente la identidad que se le impone. Para ello, debemos analizar una vez más las relaciones de poder existentes y ver las diferentes formas con que las personas se oponen a las normas que se les trata de imponer, v.g ante los cánones estéticos dominantes vemos que:

a) Frente a la valoración de la raza blanca, surgen los slogans de "black is beautiful", las vestimentas y peinados étnicos.

b) Los hijos se rebelan utilizando estéticas que horrorizan a sus progenitores. Pero estas estéticas además son expresión y símbolo de pertenencia determinados grupos (beatniks, punks, grunges...)

c) También es una forma de oposición el romper con los símbolos distintivos del género: pantalones, fumar, desarrollo de cuerpos musculados, etc. adoptados por las mujeres o las pulseras, utilización de productos de belleza etc. por los varones. Símbolos

que expresan la igualdad de género, aunque tantas veces lo que creemos son conquistas, en el mejor de los casos, se quedan en eso, en símbolos y, en otros, son mimetizaciones acrílicas de formas de comportamiento masculino, es decir, mera colonización.

Sin embargo, no hemos de olvidar el complejo entramado de poder económico existente en torno al comercio del cuerpo: industrias de dietética, productos light, gimnasios, salones de estética, cirugía estética y psicólogos y psiquiatras que atienden a todas las enfermedades mentales -anorexias, bulimias, complejos, depresiones...- a que todo este sin sentido da lugar, y que afecta directamente a las personas. Amen de las actividades de publicidad y marketing que mediante el señuelo de modelos, estrellas, revistas, películas, etc. incitan a su consumo.

3.3.3. El desempeño de roles.

Especial importancia en la configuración de la personalidad adulta juega el desempeño de roles, en cuanto que estos son tipos que definen a los actores en contextos determinados.

Mediante el desempeño de roles los individuos encarnan las instituciones de una sociedad -incluido el rol de la contestación a lo instituido o rol instituyente- y participan en ese mundo social.

Sin embargo, el rol no es simplemente un agregado de la persona, sino que forma parte de la conciencia de sí, es un marco de referencia que regula las innumerables circunstancias en las que tienen lugar las relaciones sociales de los seres humanos. Es decir, el rol determina con mayor o menor precisión, según la sociedad, el momento histórico o las características de cada sujeto, el comportamiento de un individuo en la vida social (rol propiamente dicho) y los comportamientos que ese individuo espera que los demás tengan con él como ejecutante de un rol (status).

El yo al desempeñar un rol se objetiva como ejecutante sobre unas tipificaciones establecidas socialmente disponibles para determinados subuniversos. Lo cual significa que la distribución social de roles permite o excluye a las personas adultas la adquisición

de conocimientos determinados, la realización de actividades y de penetrar en unas zonas de la realidad. Distribución que lleva consigo la imposición de renunciaciones y limitaciones en la posesión o disfrute de ciertos bienes materiales y culturales. En ese sentido, el desempeño de roles tiene una gran influencia sobre un aspecto clave de la conciencia de sí que es el nivel de aspiración de cada persona.

Pero también pensamos que existe el peligro de reificación de la identidad en el sentido de que dichas tipificaciones que le son atribuidas socialmente sean aceptadas como determinantes, o sea, como un destino inexorable, como esa forma de poder que subyuga y somete de la que nos habla Foucault. Esta imposición de papeles sociales da lugar a que con frecuencia se dé una separación entre el papel social que representa un individuo y sus creencias dando lugar a conflictos internos o lo que Goffman (1993b) denomina roles discrepantes, en los que el ejecutante oculta las intenciones de su actuación.

MacIntyre introduce el concepto de personaje para caracterizar a un tipo muy especial de roles sociales diferenciándolos así de los papeles sociales en general. Los personajes para MacIntyre (1987) son "un tipo muy especial de papel social que impone cierta clase de restricción moral sobre la personalidad de los que la habitan, no presente en muchos otros papeles sociales" (p. 45). En el personaje, el papel representado (tipo social) y la personalidad (tipo psicológico) se funden, existiendo una total identificación que además de tener fuertes asociaciones dramáticas y morales -conscientemente buscadas por MacIntyre- nos muestra que tal identificación aunque no es una asunción pasiva del personaje, si supone, al menos, un yo fuertemente limitado por las exigencias de la representación, por mucho que MacIntyre afirme que el agente es actor y autor. Sin embargo, hay que advertir que éste en ningún momento aboga por la existencia de un yo omnipotente, sino por un yo limitado por diversos tipos de contingencias que no se deben olvidar. No obstante, éste es un yo en el que sus acciones, a pesar de las dificultades que tiene que afrontar en estos tiempos, están orientadas por proyectos a largo plazo, por fines que hacen su vida inteligible para él y para los demás. Y es que el yo de MacIntyre, como el de Taylor (1996), es un yo eminentemente moral.

Aunque, como nos advierte Zambrano, habríamos de preguntarnos si éste ¿es una persona real, o es solamente un personaje inventado? Si fuese esto último, estaríamos tratando con alguien que es otro, no ya para sí, sino para los demás, puesto que su verdadera persona está sojuzgada, dominada por el personaje que representa. En este sentido un personaje no se manifiesta por entero sino en los casos de enajenación mental clínica. Sin embargo, pocas son las personas que no hayan padecido en su vida de una enajenación parcial y transitoria de este tipo, pero se padece de un modo en que "la persona verdadera va ganando terreno al personaje" (Zambrano, 1996, p.102).

Zambrano también nos hace notar que dicha representación no es siempre negativa, sino que puede tener una función educadora, como es el caso del personaje de MacIntyre concebido en términos morales, de ideales. Estos constituyen lo mejor de nosotros mismos y "nos atraen caminando delante de nuestros pasos, como un guía" (Zambrano, 1996, p.102). Y es que, toda moral heroica está fundada en la enajenación en el sentido de que al tiempo que la aprovecha, reduce las distancias. El héroe, nos dice Zambrano, es aquel que al fin logra coincidir consigo mismo.

De igual manera, Leontiev (1981) sostiene que la personalidad no puede reducirse a un conjunto de roles entendidos como imposiciones sociales rígidas, puesto que estos no son la expresión de la personalidad sino, más bien, la representación tras la que se oculta la personalidad. La personalidad, afirma Leontiev, exige ser interpretada como formación psicológica. En parte, es, precisamente, esa capacidad de los individuos de reconstruir críticamente y de inventar nuevas posibilidades y llevarlas a cabo mediante la acción, la que explica porqué los roles no son entidades naturales y estáticas, sino construcciones psico-sociales que han ido redefiniéndose con el acontecer histórico.

De este modo, los roles como encarnación individual de las instituciones de una sociedad expresan con precisión las normas morales, los derechos y deberes asumidos por las personas adultas. Los roles, al igual que las instituciones sociales, dan estabilidad a la experiencia humana haciéndola previsible y, por lo tanto, proporcionan a las personas un sentimiento de seguridad que les permite avanzar en la vida con una cierta confianza. Sin embargo, en la actualidad con la contestación y redifinición de los roles tradicionales dicha seguridad se ha visto resquebrajada dando lugar, por una parte, a numerosas

inseguridades y a crisis de identidad y, por otra, a un proceso de mayor autonomía y libertad personal (Gil Calvo, 1991; Flaquer, 1998).

El concepto de rol adquiere un significado especial en las teorías feministas en cuanto que diferencian lo biológico (sexo) de lo socialmente construido (género). Pero, como afirma Markus (1990), frecuentemente el significado excesivamente ideológico y adoctrinador hizo que el análisis de las actividades cotidianas de diversos grupos sociales fuesen tratadas de forma trivial. En un primer momento, la emancipación de la mujer fue considerada como una cuestión de ruptura de los roles femeninos establecidos, lo cual supuso la adopción de modos de ser, de pensar y actuar masculinos y el rechazo de lo propiamente femenino. Mientras que en la actualidad, se propone una reconstrucción crítica de las actividades realizadas por ambos sexos, de manera tal que aspectos positivos de la feminidad como la amabilidad, atención y el cuidado, sensibilidad, afecto, capacidad de gestionar y de responsabilizarse del trabajo, de los hijos y del hogar son revalorizados y en cuanto positivos, se considera que no deben ser exclusivos de las mujeres (Hart, 1990, 1992)

De igual modo, creemos necesario no olvidar la importancia que tiene el trabajo productivo y la familia en la formación de la identidad porque, como afirma Beck (1998), "el trabajo junto con la familia, constituye el sistema de coordenadas bipolar en que queda encuadrada la existencia en esta época" (p.175).

Trabajo productivo que en las sociedades industriales está estrechamente relacionado no sólo con ser adulto, sino también con las diferentes etapas de la adultez. Y es que el trabajo se ha convertido en la base de existencia de las personas en una sociedad con formas de vida fuertemente individualizadas que, paradójicamente, anuncia la desaparición del trabajo (Rifkin, 1996). La falta de trabajo ha dado lugar a que la vida laboral de las personas que se había alargado considerablemente se vea ahora acortada por su incorporación tardía al mundo del trabajo, por los despidos y por las jubilaciones anticipadas. Pero, también, a unas condiciones laborales que se caracterizan, generalmente, por la inestabilidad y la precariedad, afectando todo ello a la identidad de las personas.

Asimismo, la familia occidental a finales del s. XX aunque no ha perdido sus funciones tradicionales, ha evolucionado profundamente haciendo que su función eminentemente económica quede relegada para especializarse en aspectos cada vez más emocionales. Como afirma Flaquer (1998), "la importancia de la familia en el mundo actual radica en que de ella depende la fijación de las aspiraciones, valores y motivaciones de los individuos y en que, por otra parte, resulta responsable en gran medida de su estabilidad emocional, tanto en la infancia como en la vida adulta" (p.35-36). No obstante, los cambios experimentados en la familia, como este mismo autor estudia, son más complejos y profundos y deben ser tenidos en cuenta.

Por último, creemos que los dos grandes ámbitos que caracterizan a las sociedades modernas frente a las tradicionales; la economía capitalista de mercado y el Estado, representan un papel sumamente importante en el establecimiento de roles y en la configuración de las identidades, puesto que de la dinámica que se establece entre estos dos ámbitos surgen en los ciudadanos una serie de representaciones que hacen que estos alberguen unas expectativas determinadas.

En resumen, a pesar de las reservas expuestas al concepto de rol, el análisis crítico de los roles continúa siendo de especial importancia para la perspectiva socio-antropológica adoptada en este trabajo de investigación, puesto que nos muestra como los universos macroscópicos objetivados en una sociedad cobran vida en los individuos concretos.

3.3.4. Alteridad e identidad.

Aunque de la importancia de los otros ya hemos hablado en apartados anteriores, éste es un aspecto que no debe ser olvidado a la hora de hablar de la construcción de la propia identidad. El otro, como dice Augé (1995), no es sólo objeto de conocimiento, sino que es "sujeto de sentido", puesto que el sentido de los otros nos aporta evidencia a nuestras propias elaboraciones. Es a través de la actualización de la relación con el otro como se puede edificar una estructura simbólica ofrecida por igual a todos los miembros de una sociedad.

Ya habíamos visto como el ser humano es homo socius por lo tanto los individuos no adquieren existencia en cuanto seres humanos más que a través de la relación con los otros y del reconocimiento de los otros. El hombre al querer ser reconocido intenta parecerse a unos y diferenciarse de otros (Todorov, 1995). Esta necesidad de ser reconocido se extiende desde el reconocimiento de superiores, de sus iguales e inferiores a lo que podemos denominar como auto-reconocimiento. En este último caso no necesitamos tanto de los otros, puesto que las normas se han interiorizado y el sujeto deja atrás un estadio de desarrollo moral heterónomo para pasar a un estadio de autonomía moral.

Los individuos se relacionan con diversas colectividades en referencia a las cuales construyen su identidad, es decir, se identifican con una generación, nación, profesión, género, creencias religiosas, ideología política, etc. Además, el yo actual es, como afirma Gergen (1992), un yo saturado por las múltiples y fugaces relaciones con los otros, es un yo que deja ver su multiplicidad interna, dicho con otras palabras, nos muestra las diversas instancias activas de su personalidad. Siendo estas instancias múltiples del sí mismo las que nos permiten descubrir la infinita complejidad del comercio entre los hombres (Todorov, 1995).

Es más, Giddens (1995 a) nos habla de la relación que entablamos "con los otros ausentes", con esos otros que nos precedieron, que han dejado huella y cuyo recuerdo constituye un referente, que hace, una vez más, que el presente mire hacia el pasado y se proyecte hacia un futuro.

De manera que la persona no representa toda la cultura, sino que toda ella es cultura, en el sentido complejo y completo del término que le da Augé, el cual incluye la dimensión social, política y económica.

3.3.5. Identidad y lugar antropológico.

El lugar antropológico es el espacio donde se inscribe la historia de los que habitan dicho espacio, es el lugar común en que se vive con otros (Augé, 1995). Todas las

sociedades para constituirse como tales, han simbolizado, marcado y normativizado el espacio que ocupan.

De este modo el yo está vinculado a un espacio socio-cultural en el que tiene lugar las relaciones de producción, de poder y de sentido. Así pues, el desempeño de roles implica que las personas han de comprender y dominar los diferentes espacios en los que han de moverse.

Pero, el lugar antropológico no está libre de conflictos y la organización y distribución del espacio despierta solidaridades y oposiciones, en resumen: conflictos entre el yo y los otros. Pensemos, por ejemplo, en los espacios que se ocupan y la forma distinta en que se está en ellos y en los que le son vedados a las personas en razón de su clase poder adquisitivo, nivel educativo, género, etnia y edad en una determinada sociedad en diferentes momentos históricos y veremos una vez más la continuidad y discontinuidad propias de la historia de la humanidad.

También podemos constatar cómo el espacio donde se habita contribuye a la configuración de la propia identidad no sólo por el etiquetaje a que dan lugar v.g. Los calificativos de "pueblerino", "de capital" "barriobajero", etc. sino, también, porque el vivir en una zona limita o favorece unos relaciones personales, unos estilos de vida, unas oportunidades culturales, unas estéticas peculiares, plantea problemas diferentes de seguridad, etc.

Como tampoco hemos de olvidar la existencia de numerosos estereotipos que, en virtud del lugar de nacimiento de las personas, valoran a los ciudadanos de un país (v.g. alemanes trabajadores disciplinados; italianos cobardes; irlandeses borrachos; catalanes avaros y trabajadores; andaluces vagos y juguistas, etc.). Estereotipos que, evidentemente, influyen en la apreciación de sí mismo y de los otros.

Pero la significación de los espacios antropológicos varía según la sociedad y la época. El lugar antropológico por excelencia de la modernidad tardía es la gran ciudad, la metrópoli y la propia casa (Sarup 1995), que tantos indicios nos proporciona sobre la identidad de sus moradores.

Echevarría (1994, 1995) nos habla de las "telepolis" y de los "cosmopolitas domésticos", que convierten la casa mediante las nuevas tecnologías de la información en espacio público. Y es que el espacio como la identidad personal, la familia, el trabajo y tantas otras cosas en la sociedad actual está siendo cuestionado y redefinido (Beck, 1998).

En este sentido, Augé (1995) nos habla del concepto de "no lugar" como espacios de la circulación, de la distribución y de la comunicación, donde ni la identidad personal ni la relación humana se dejan captar. Son los lugares de la sociedad de la información -areoportos, supermercados, autopistas de la información-. Precisamente, este autor relaciona la tan cacareada crisis de identidad con la crisis del espacio y de la alteridad, que son para él las que realmente están en crisis afectando a la identidad.

Las sociedades desarrolladas de la modernidad tardía, también se caracterizan por una fuerte tendencia hacia el control que ha dado lugar al desarrollo y complejidad cada vez mayor de sus organizaciones sociales, son por lo tanto sociedades altamente organizadas donde la creciente institucionalización de espacios da lugar a situaciones que Beck (1998) califica de individualización, en la que los sujetos construyen sus biografías cada vez más al margen de pautas previas que le dejan, aparentemente, la elección en sus manos pero, sin embargo, ésta está cada vez más mediatizada por procesos institucionales y normativos.

Las organizaciones sociales -al igual que los roles- son concreciones de las instituciones de una determinada sociedad a través de la historia. Los centros de E.A. son espacios de cultura fuertemente simbolizados donde todo habla influyendo en las percepciones, actitudes y comportamientos de alumnos y profesores. Las personas adultas en su vida forman parte de varias organizaciones donde encuentran satisfacción a algunas de sus necesidades. En este trabajo, aunque no olvidemos ninguna de las organizaciones de las que las personas adultas puedan formar parte, nos centraremos específicamente en la interacción de los adultos en la organización social que todo centro de EA. es.

Como organización social la actividad de un centro de adultos está orientada al cumplimiento de unas determinadas metas. Para ello, la organización regula, entre otras cosas, las relaciones sociales de las personas que forman parte de la organización

mediante normas no siempre explícitas. Las metas y normas de la organización interaccionan tanto con las prescripciones administrativas como con las metas y normas de las diferentes personas de la organización, dando lugar a complejas relaciones de poder y a la aparición de conflictos de diferente índole que afectan a la vida tanto de la organización como de sus miembros.

3.3.6. Técnicas de dominación del sujeto y de imposición de identidades.

Hemos de reconocer con los primeros trabajos de Foucault que en las sociedades de todos los tiempos han existido mecanismos o técnicas de dominación que construyen al sujeto desde el exterior, es decir, le imponen una identidad. Estos mecanismos disciplinarios tienen como ámbitos de actuación privilegiada el cuartel, la escuela, las prisiones, el hospital, pero, evidentemente, no se reducen a estos lugares. La familia, el trabajo, los lugares de diversión, entidades culturales, los espacios urbanos, etc. son también un buen ejemplo de lugares de sometimiento.

Pero, en nuestra opinión, en la actualidad tanto estos ámbitos como los mecanismos de dominación con la aparición de las nuevas tecnologías -no sólo de la información sino tecnologías sociales- son cada vez más difusos, más imperceptibles y, al mismo tiempo, más poderosos y eficaces. Resulta, pues, de sumo interés utilizar los primeros trabajos de Foucault, no en cuanto niegan al sujeto autónomo, sino en cuanto nos descubren, precisamente, los diversos mecanismos de poder que actúan sobre las personas -o con otras palabras "sujetan al sujeto"- y cuyo conocimiento nos puede permitir, no sólo, defendernos de ellos sino vislumbrar alternativas. Sin embargo, aunque necesario, este enfoque eminentemente político no es suficiente. Es preciso complementarlo -como hizo este mismo autor en sus últimos trabajos- con un enfoque ético que nos permita considerar al individuo como un sujeto moral, es decir, "como un sujeto que se interroga sobre su propia conducta, se somete a una continúa vigilancia y se construye a sí mismo como una obra de arte" (Martínez, 1995, p. 152).

Este cuidado de sí mismo, del que hemos hablado ya en repetidas ocasiones, tiene que ver con las prácticas de autoformación del sujeto adulto, guardando relación también con el ejercicio continuo de uno sobre sí mismo para conseguir un cierto modo de ser

(Foucault, 1994). Es el ejercicio de la libertad individual o cívica pensada como ética, ética como acopio de verdades y principios que son a la vez prescripciones, mediante las cuales las personas elaboran sus proyectos como manera de ser y de comportarse. Sin embargo, queremos hacer hincapié en la necesidad de complementar esta perspectiva ética con una perspectiva política de la que ya hablamos porque, como afirma Castoriadis (1995): "No hay ética que se detenga en la vida del individuo. Desde el momento que la cuestión social y política está presente, la ética se comunica a la política. La cuestión de lo que debo hacer no interesa y puede interesar sólo a mi existencia individual, sino que interesa a mi existencia como individuo que forma parte de una sociedad en la cual no hay tranquilidad histórica y en la que el problema de su organización y constitución está planteado" (p. 82).

4. LA REVINDICACIÓN DEL SUJETO.

"Ser sujeto comporta una serie de atributos nada desdeñables: hacer valer un proyecto singular y disponer de autonomía de criterio que otorgue sentido a la acción". (Soledad Murillo, 1996, p.46)

Las críticas a la llamada filosofía del sujeto provenientes tanto del estructuralismo como de las teorías filosóficas de inspiración heideggeriana afirman que la Modernidad, que se configura a partir de Descartes como una "filosofía de la conciencia", tiene una idea del sujeto autoconsciente, plenamente autónomo y autosuficiente que es teóricamente errónea y prácticamente nefasta. De modo que esta concepción del sujeto autosuficiente ha sido cuestionada por:

- a) La crítica psicológica realizada por Freud que nos desenmascara la parte oscura del sujeto consciente.
- b) La denuncia de la razón instrumental que domina al sujeto realizada por Nietzsche, la Escuela de Frankfurt o sus epígonos.
- c) Responsabilizar a esta concepción del sujeto de los desastres causados por los totalitarismos de diferente signo.
- d) Las críticas feministas al sesgo masculino de esta concepción del sujeto imparcial que "no necesita reconocer a otros sujetos cuya perspectiva debiera ser tomada en cuenta" (Young 1990, p. 96).

e) La crítica que desde el campo de la filosofía del derecho se hace al individualismo abstracto del siglo XVIII y, más concretamente, a la perspectiva desencarnada que informa la Declaración de los Derechos del Hombre de 1789 (Contreras, 1994)

Sin embargo, entre la muerte anunciada del sujeto o "el nuevo sujeto Dios" de Negri (1992), reivindicamos un sujeto que asumiendo las críticas mencionadas, sea redefinido desde instancias más modestas pero integradoras, un sujeto de carne y hueso, es decir, un sujeto más humano (Muguerza, 1997)

4.1. Condición humana y modernidad: ¿Antropología o antroponomía?

La personas adultas en realidad, como afirman Heller (1977) y Bochetti (1996), quieren encontrar ante todo su lugar en el mundo. Necesitan solucionar el problema de su existencia. Sin embargo, en el ser humano el problema de la existencia no se acaba cuando, como en las otras especies animales, se tienen cubiertas las necesidades biológicas básicas, sino que justo aquí, una vez satisfechas éstas, es cuando empieza el problema de las necesidades verdaderamente humanas. Y es que para las personas la vida es difícilmente soportable sin entenderla. O, como dice Fromm (1996), necesitamos de un objeto de adhesión y lealtad que nos permita centrar nuestras energías en algo más que el mantenernos vivos (el laborar de Arendt) o la simple producción material (el trabajo según Arendt) necesitamos, además, de la acción entendida como capacidad de reflexionar, de realizar proyectos, de crear.

Para responder a esta cuestión fundamental, o necesidad radical de los seres humanos, que es ni más ni menos que la de dar sentido a la vida o, aún más, la de ser creadores de ese sentido (Arendt, 1993), hemos de responder concretamente a la preguntas de: ¿Qué es ser hombre/mujer hoy? ¿qué nos hace ser plenamente humanos?, ¿existe una concepción de naturaleza humana universalizable?, ¿qué rasgos caracterizan a la sociedad actual?, ¿en qué ha cambiado con respecto al pasado esta sociedad?, ¿qué consecuencias tiene la modernidad en la vida de las personas? ¿qué nos ocurre?, ¿qué podemos hacer? y ¿con qué finalidad?

Pero, en la actualidad el sujeto se siente desbordado por fuerzas que no controla mostrándonos tanto la crisis de identidad y de alteridad como la dificultad de comprender el mundo. De manera que en la modernidad tardía la vida cotidiana se ha visto seriamente afectada y con ello la condición humana.

Así, los actuales procesos de globalización -resultado de los cambios tecnológicos y mediáticos- más que ampliar el mundo lo han reducido y nuestro espacio de experiencia se ve adelgazado porque las relaciones y experiencias directas de las personas son sustituidas por experiencias mediadas frecuentemente carentes de sentido.

Las distancias aparentemente se han acortado y, sin embargo, esa proximidad ha aumentado las diferencias entre los seres humanos, apareciendo nacionalismos y fundamentalismos que han dado origen a nuevos brotes de intolerancia y xenofobia que creíamos extinguidos.

La supresión de barreras de comunicación gracias a las nuevas tecnologías tampoco nos han hecho ciudadanos del mundo sino que, por el contrario, nos han convertido en seres desarraigados. Y ante la falta de experiencia compartidas el individualismo crece. Por contra, Maffesoli (1996) cree que dicho desarraigo no hace que prevalezca el individuo aislado, sino "el grupo tribal, en comunión alrededor de imágenes que consume con voracidad" (p.97), colectividad donde el individuo es un elemento insignificante.

Además, en nuestra modernidad tardía se han quebrado las grandes cosmovisiones universalizables, las viejas tradiciones y los valores de la Ilustración ya no sirven de anclaje ni de orientación a nuestras vidas (Lyotard, 1989). El presente ante la aceleración del tiempo se funde con el futuro, aumentando en nosotros la pérdida de sentido, puesto que, como dice Birulés (1996), cuando el futuro es el presente, todos los valores apuntan hacia lo que hay y, entonces, todos parecen tener el mismo valor, y el futuro al hacerse presente no se nos aparece como un horizonte esperanzador, sino como un peligro.

Las personas necesitan ordenar su experiencia para dar orientación y sentido a la vida, pero cómo ordenar la experiencia sin recurrir al pasado cuando la memoria tiene un

importante papel en la reflexión sobre nosotros mismos y nuestro mundo (Ricoeur, 1996; Lledó, 1992; Taylor, 1996). Por eso, la sensación de que la memoria es aparentemente imposible en la modernidad supone una seria amenaza tanto para la identidad personal como para la colectiva, dado que desaparece algo que es consustancial del ser humano: viajar a través del tiempo (Zambrano, 1996).

Juntamente con esta ruptura de las concepciones universalizables que muestra la pluralidad de la humanidad, ésta nos deja ver también su unicidad. Y es que la pluralidad hace referencia a la posibilidad de las personas de vivir como seres distintos entre iguales. Arendt considera que la diversidad de la especie humana es el fundamento de dos cualidades propias de ésta: la acción y el discurso. Ambos son posibles porque, paradójicamente, el ser humano es igual y distinto. Los individuos se parecen entre sí más allá de las diferencias de inteligencia, riqueza, belleza, creencias, sexo, etc. es esta semejanza la que nos capacita para discutir y razonar, puesto que si no fuésemos iguales no podríamos entendernos y si no fuéramos distintos no necesitaríamos ni de la acción (como iniciativa, elección, creación de un proyecto) ni del discurso (como comunicación del "yo" con los otros) porque no tendríamos nada que contar que el otro ya no supiese (Arendt, 1993).

Las pluralidades o singularidades de las personas nos muestran las posibles maneras de ser, o sea los diferentes proyectos de autorrealización que las personas tienen. Por lo tanto, en una sociedad que se precie de ser democrática las singularidades no deberían anularse, sino precisamente favorecerse.

Aunque dichas singularidades evidentemente quiebren esas concepciones generales sobre qué es el ser humano (Castoriadis, 1995) de las que hablábamos. Por lo tanto, las sociedades democráticas -y la Educación de Adultos como organización social- deberían, si quieren preservar y desarrollar la pluralidad, favorecer los distintos proyectos personales de autorrealización no imponiendo concepciones de persona y sociedad pretendidamente universalizables (Benhabib, 1990). Sin embargo, estos proyectos de autorrealización se fundamentan en una ética de máximos o antropología, es decir, reflejan las concepciones de vida buena y la idiosincrasia peculiar de los individuos o grupos que deben ser respetados. Defensa de los proyectos individuales que no obstante nos plantea

los siguientes interrogantes ¿cómo podemos entendernos como iguales con proyectos únicamente individuales o grupales?, ¿puede realmente el hombre realizarse como ser perteneciente al género humano sin tener en cuenta aquello que le hace ser igual a otros?

No obstante, esto no implica que un proyecto educativo de adultos deba renunciar a valores como los de autonomía, igualdad, solidaridad, justicia y libertad en aras de un relativismo extremo, porque tales valores no son exclusivos de un grupo de personas, de una opción política, de creencias religiosas determinadas... sino que son el resultado del largo proceso de desarrollo moral de la humanidad y constituyen una conquista de todos los seres humanos y, en cuanto tales, no debemos renunciar a ellos. Es más el principio de pertenencia a la humanidad, como afirma Muguerza (1997), es innegociable.

Por consiguiente, los proyectos de autorrealización deben ser respetados en la medida que respeten esos mínimos universalizables (Rawls, 1978; Cortina, 1993) que expresan valores que pueden ser compartidos por individuos y grupos que, sin embargo, pueden tener cosmovisiones muy distintas. Dichos valores representan los mínimos axiológicos y normativos que hacen que una sociedad esté unida, posibilitando la convivencia tolerante de formas de vida plurales (Cortina, 1993; 1998).

Ahora bien, estos valores que en teoría son aceptados mayoritariamente, al partir de fuentes morales distintas, dan lugar a interpretaciones y prácticas muy diversas. Con lo cual se plantea el problema de ¿cómo pueden ser aceptados libremente y asumidos como propios? Pregunta esta que hace referencia directa a los procedimientos utilizados mediante los cuales estos valores adquieran pleno significado. Sin embargo, al no ser tampoco los procedimientos axiológicamente neutrales (Cortina, 1993) continúa el problema de la aceptación de los acuerdos. Para que esos procedimientos sean asumidos por la mayoría, es decir, estén legitimados democráticamente, deben atenerse a procedimientos racionales. Pero que los procedimientos sean legítimos no significa, ni mucho menos, que tanto estos como los acuerdos y decisiones tomadas sean justos. Puesto que esa identificación entre lo legítimo y lo justo sólo se da cuando en una sociedad existe una única noción compartida de bien común, por lo tanto el conflicto y el disenso son una realidad en todas las sociedades. Realidad que no por ello ha de ser necesariamente negativa, puesto que el disenso puede representar tanto la

problematización de diversos aspectos de la realidad hasta ese momento incuestionables, la denuncia de injusticias y la búsqueda de soluciones como la convivencia enriquecedora de la pluralidad ideológica y cultural en el seno de una sociedad (Muguerza, 1997,1998).

Sin embargo, si el consenso moral -en cuanto a proyectos individuales de autorrealización se refiere- no existe ni tiene porqué existir, sí que es preciso llegar a un consenso político alcanzado intersubjetivamente sobre los valores mínimos comunes e irrenunciables que hagan posible la convivencia democrática de una sociedad.

Otra cuestión a tener en cuenta es si la ética de mínimos universalizable o procedimental es compatible con los diversos proyectos particulares de autorrealización. De acuerdo con Birulés (1996), pensamos que la relación entre formas de vida singulares y los mínimos universales ha de ser considerada como un continuo, puesto que los proyectos singulares de autorrealización -ética de máximos o antropología- son el complemento del proyecto generalizable -ética de mínimos o antroponomía-. Esta relación, pues, nos permite comprender a "los individuos no sólo como sujetos de derecho y, por lo tanto, iguales, sino también en función de su singularidad o de su condición de miembros de una cultura o forma de vida" (Birulés 1996, p. 231).

Es decir, el sujeto está constituido tanto por sus proyectos de autorrealización como por lo social, porque, como dice Taylor (1996), "la normal comprensión de la autorrealización presupone que algunas cosas son importantes más allá del yo, que existen algunos bienes y afanes cuyo fomento tiene significación y que, por consiguiente, pueden aportar la significación que requiere una vida plena. Un subjetivismo total y plenamente consciente tendería hacia la vacuidad: nada contaría como realización en un mundo en que literalmente nada fuera importante a parte de la autorrealización" (p.529).

Será, por lo tanto, esta relación entre los proyectos de autorrealización y los mínimos universalizables, la que haga posible la articulación entre la ética de mínimos y la ética de máximos.

Pero la ética procedimental para hacer viable ambos proyectos se encuentra con algunas trabas que resolver; una de ellas es, precisamente, la de determinar qué es lo que

forma parte de los mínimos universalizables y qué constituye formas de vida reguladas por éticas de máximos (Cortina, 1993). Para ello, necesita tanto de una concepción de hombre autónomo y solidario como de una concepción del bien (Taylor, 1996; Nussbaum, 1998), sin las cuales es imposible el desarrollo de una ética procedimental o de mínimos.

4.1.1. Autorrealización personal y autonomía

"Abrirse camino es la acción humana entre todas; lo propio del hombre, algo así como poner en ejercicio su ser y a la vez manifestarlo, pues el propio hombre es camino él mismo". (María Zambrano, 1996, p. 43)

En el apartado anterior, siguiendo a Cortina (1993) y a Birulés (1996), diferenciábamos la ética de máximos de la ética de mínimos, viendo, también, cómo ambas se articulaban potenciando mutuamente su desarrollo. De este modo, si una sociedad democrática debe facilitar el desarrollo de proyectos plurales de autorrealización, también el desarrollo de la democracia necesita de individuos que asuman y profundicen en los valores universalizables de autonomía, igualdad y solidaridad.

Aquí, nos proponemos, pues, avanzar en esa recuperación modesta del sujeto, que anunciamos, abundando en los conceptos de autorrealización y autonomía, sin dejar de considerar, en momento alguno, la interacción existente entre ellos.

Como ya vimos, el sujeto es un ser social e histórico que construye su propia identidad mediante la acción y el lenguaje. Entendiendo la acción, siguiendo a Arendt (1993), como el momento en que el hombre desarrolla su capacidad que le es más propia: su capacidad de ser libre. Pero esta libertad no se limita a la posibilidad de elegir entre lo dado, trasciende lo dado actuando en la transformación y cuidado de la naturaleza, de la sociedad y de sí mismo. Libertad que supone, sobre todo, la capacidad de iniciativa, de dar nacimiento a lo nuevo, es decir, de crear.

Este sujeto es un ser intencional, que se comunica e interactúa con otras personas, es narrador y autor de su propia historia, actúa y es responsable de sus actos y no deja, por todo ello, de afirmar el denostado "yo pienso" de las filosofías de la conciencia. Sin

embargo este es un sujeto real de carne y hueso, con sentimientos y afectos. Es un sujeto que vive en una sociedad determinada en un momento histórico concreto: la modernidad tardía.

Como sujeto que adopta el papel del hablante supera el paradigma de la filosofía de la conciencia mediante el paradigma del lenguaje, más concretamente de la pragmática. Y, abandonando el modo de pensar solipsista, no reduce su acción, pensamiento y lenguaje al monólogo. El sujeto que nos aparece como hablante se abre a la alteridad -entendida como "el otro concreto" de Benhabib- y al diálogo. Siendo en este paradigma la categoría básica para interpretar al sujeto no la autodeterminación, sino la del reconocimiento recíproco de la autonomía, simbólica y semióticamente mediada (Young, 1990).

El sujeto, como hablante, al decir "yo" manifiesta que no sólo puede ser identificado espacial y temporalmente, sino que para él existe un mundo subjetivo al que tiene un acceso privilegiado, y un mundo social al que pertenece y comparte con otros. Es decir, el hablante puede ser reconocido genéricamente como persona autónoma y como individuo que se realiza a través de una biografía única (Cortina, 1993).

El concepto de autonomía adoptado aquí no se reduce como la autonomía kantiana al ámbito moral, sino que se extiende al nivel pragmático/lingüístico reconociéndose en la situación concreta de comunicación entre el hablante y el oyente como personas capaces de expresar sus concepciones y propuestas defendiéndolas argumentativamente, de tomar postura y responder de sus actos. Pero, también entendemos por autonomía la capacidad de las personas de defender los intereses generalizables acordados dialógicamente. En este sentido, hacemos nuestra la afirmación de Flores d'Arcais (1995) de que el sujeto es autonomía o desaparece.

En esta concepción del sujeto son categorías básicas tanto la intersubjetividad como la intrasubjetividad:

Intersubjetividad que surge del reconocimiento y respeto mutuo como personas autónomas entre los hablantes y los oyentes, de la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Intersubjetividad que implica, como vimos, el defender y asumir como propios los

intereses universalizables. Siendo, además, una de las formas más importante de conocimiento objetivo y la única manera que disponemos de entendernos y de resolver los conflictos humanos de forma no violenta.

Intrasubjetividad, igualmente necesaria, puesto que la reflexión y el diálogo con uno mismo ¿no supone en definitiva el "yo pienso?", ¿no es en parte subjetiva la capacidad de autolegislarse?, ¿no es también necesaria la subjetividad, precisamente, para mantener la pluralidad del ser humano?, ¿no es hoy, más que nunca, necesario la autonomía intelectual, la capacidad de disenso frente a tanta manipulación?, ¿no es netamente subjetivo el mundo de los afectos y emociones que tanta influencia tienen en nuestro conocimiento y comportamiento?, ¿no es el sujeto creador del sentido de su vida?, ¿no es el sujeto en última instancia quién toma decisiones y realiza acciones? y ¿no son, al fin y al cabo, las acciones imputables a un sujeto? Con la reivindicación de la subjetividad recuperamos, además, dos aspectos clave: la intencionalidad de las acciones del sujeto y la responsabilidad moral de sus actos (Cruz, 1995).

No obstante, la articulación entre ambas categorías está caracterizada por la tensión y el conflicto entre el deber y el querer; la responsabilidad y la libertad; la razón y el afecto, la libertad y los diversos condicionantes a los que está expuesto el ser humano; la unicidad de la humanidad y la pluralidad de los proyectos de autorrealización; las ideas abstractas de universalidad y la limitación de la aplicación concreta de estas ideas en la práctica. Tensiones que tienen lugar tanto en nuestro fuero interno como en las relaciones con los otros, entre nuestras ideas y el compromiso político adoptado.

A pesar de que esta reivindicación de un sujeto capaz de actuar en un mundo complejo y lleno de condicionantes suponga un claro rechazo del determinismo, no quiere decir, en absoluto, que concedamos un cheque en blanco al sujeto y mucho menos desracionalicemos la acción (Cruz, 1995).

Evidentemente, el admitir condicionantes en el pensamiento, elección y acción humanas implica, por una parte, limitar nuestra capacidad de autonomía y, por otra, atenuar nuestra responsabilidad.

Sin embargo, Heller, desde su marxismo ético afirma, sin ambages, que los hombres somos responsables de nuestras acciones. Y, aunque, nosotros participemos plenamente de la concepción de responsabilidad de Heller, nos gustaría matizar que la persona es responsable de sus acciones en la medida que es autónoma, que es libre. Y es que el concepto clásico de responsabilidad es inadecuado para dar cuenta de las consecuencias de las acciones de los hombres en un mundo tremendamente complejo como el de hoy, donde la acción tiene con frecuencia efectos en cadena difícilmente predecibles que escapan del control de nuestras manos (Giddens, 1995). De hecho Heller en uno de sus últimos trabajos sostiene que la libertad en la modernidad significa que "uno abraza la contingencia en tanto apertura a la infinidad de posibilidades" (1996, p. 130).

Con Cruz (1995) pensamos que "hablar de autonomía, hoy, significa mucho más que la mera capacidad de valernos por nosotros mismos: equivale a sostener que tenemos un cierto poder. Ello es precisamente lo que nos convierte de pleno derecho en responsables "(p. 26).

De modo que la autonomía personal está marcada, en parte, por la individualidad de cada persona, es decir, por su capacidad de ese ser único entre personas, por conocerse y conocer la realidad; por el deseo y la voluntad de una vida buena y justa, por "el poder" sobre su propia vida, pero también por participar en la esfera de la decisión pública. Puesto que la autonomía, además de suponer el reconocimiento y respeto del sujeto como persona, capacita al hombre para ser sujeto de derechos y para participar plenamente como ciudadano, que es, en el campo político asumiendo la perspectiva universal alcanzada dialógicamente (Cortina, 1993, 1997).

Sin embargo, no hay autonomía ni autorrealización posible sin unas determinadas condiciones de vida, sin posibilidades reales de elección. Y elegimos, por una parte, según las necesidades y aspiraciones que tenemos. Y éstas guardan una estrecha relación con nuestra concepción de persona y de sociedad, o si se quiere con nuestra filosofía de la vida, ya que opinamos como Gramsci (1986) que todos los hombres son filósofos puesto que nadie puede escapar de formular sus propias explicaciones sobre la realidad.

Por lo tanto, la experiencia, como en casi todos los problemas filosóficos de la vida cotidiana, no es la única fuente de elección ya que, por regla general, acabamos eligiendo según nuestras convicciones y actitudes existenciales básicas de rebeldía, conformismo, esperanza o desesperanza (Fromm, 1991; Heller, 1982). Pero, también según las posibilidades reales de libertad e igualdad que las personas adultas de una sociedad tienen en un determinado momento histórico. Puesto que la autonomía, la libertad y la igualdad están estrechamente relacionadas con el sistema político de una sociedad como aplicación práctica de dichas ideas (Rawls, 1978).

En última instancia, a pesar de los condicionantes bio-psicológicos, socio-culturales y políticos, cada uno de los seres humanos, ineludiblemente, ha de responder de lo que va a hacer de su vida, y es, precisamente, esta capacidad de proyectar, elegir, crear y de responsabilizarse algunas de las cosas que nos distinguen de las demás especies animales (Marina, 1993).

4.1.2. Libertad, igualdad y diversidad.

¿Pero qué significa la palabra libertad si la igualdad de los que deben ser libres no está garantizada? (Valcarcel, 1993, p. 10)

Los seres humanos difieren entre sí de muchas maneras. Tenemos características externas diversas, habitamos en entornos naturales que nos son más o menos hostiles, en unas sociedades y familias que ofrecen más posibilidades que otras, también tenemos cualidades personales que nos distinguen de los otros vg. edad, sexo, capacidad física y mental.

Ante esta diversidad de la humanidad surge el concepto de igualdad como un valor, como un principio moral, es decir, como posibilidad generalmente aceptada de exigir para todo ser humano una igual consideración en un nivel determinado.

Sin embargo, frente a este concepto aparentemente claro y "teóricamente" aceptado de forma casi generalizada, Sen (1995) nos invita a problematizarlo

preguntándonos ¿igualdad de qué?, ¿de ingresos, de oportunidades, de libertades, de género, de realizaciones o de derechos?

El concepto de igualdad tan usado -mal usado- por lo tanto necesita de algunas matizaciones. En primer lugar, deberíamos reconocer ciertas "desigualdades" o diferencias explícitas, como son las relacionadas con la ética personal y con los distintos modos de ser de las personas en razón de su género, cultura, raza, etc. Es decir, la igualdad implica el reconocimiento de la heterogeneidad, de forma que, como dice Bochetti (1996), la igualdad no resulte un criterio homicida que no permita a las personas pensarse a sí mismas de modo independiente, ni tener ambiciones propias. Pero, el concepto de diversidad entendido como respeto al hecho diferencial (etnia, género..) puede ser también una nueva forma de legitimar las desigualdades existentes (Beltrán y Beltrán, 1996).

No obstante, según Sen (1995), la diversidad es un elemento clave para analizar la igualdad desde una nueva perspectiva, elemento que suele ser olvidado en los estudios económicos. Para este autor lo que se puede hacer no depende sólo de los ingresos que recibe una persona, sino de las características personales y de las condiciones externas que afectan de forma directa a su vida. Por lo tanto, lo que viene a decirnos Sen es que deben ser consideradas las dificultades específicas, las condiciones reales de vida con las que se encuentran las personas o grupos.

Por ello, este autor hace especial hincapié en la libertad de las personas para alcanzar objetivos, entendiendo ésta como las oportunidades reales que tienen de conseguir aquello a que aspiran. Con lo cual la matización introducida por Sen entre las metas propuestas y la libertad para alcanzarlas es sumamente importante a la hora de realizar una valoración social sobre la igualdad de oportunidades.

Sen nos hace ver cómo autores como Rawls y Dworkin, al dar mayor importancia a la libertad, tienden a centrarse en la responsabilidad del individuo en el control sobre los recursos, sin detenerse en analizar las fuertes variaciones interpersonales existentes en la utilización o conversión de esos recursos. Mientras que él considera que hemos de prestar una atención especial hacia aquellas dificultades o desventajas tanto naturales

como sociales de origen que impiden que una persona pueda lograr lo que se propone a partir de esos bienes básicos.

De igual modo, Benhabib (1990) aboga porque se deben considerar las historias y situaciones concretas de las personas en cuanto agentes que definen sus identidades concretas y tienen también "necesidades" específicas.

Por lo tanto, consideramos que para una teoría de la justicia es más importante el concepto de capacidad de las personas para lograr un nivel de derechos básicos que les asegure una vida digna que el de un concepto de igualdad que no contemple la diversidad.

Por consiguiente, utilizaremos el enfoque de "capacidad" de Sen para valorar las necesidades y deseos. Puesto que la capacidad es la que realmente refleja la libertad que las personas adultas tienen para conseguir un nivel adecuado de bienestar y no sólo la cantidad de recursos.

Sen, además, valora como parte de ese bienestar la capacidad de decisión y elección de los seres humanos. La libertad es entendida por Sen como poder efectivo para conseguir aquello que uno elegiría, es decir, ser libres implica la capacidad de fijarse sus propios fines.

Frente a Rawls, Sen sostiene que la igualdad de libertades en conseguir fines no puede surgir de la igualdad en la posesión de bienes primarios, sino que hay que examinar las diversas diferencias de capacidad existentes en las personas para alcanzar determinados fines. Creemos que la libertad así entendida es una idea socialmente poderosa en el análisis de la justicia social, en general, y concretamente en el caso de la educación de adultos, constituyendo un instrumento conceptual para nuestra reflexión sobre las necesidades o aspiraciones educativas de las personas adultas y sobre a quién corresponde el deber de garantizar su satisfacción.

4.1.3. Solidaridad y justicia.

"La autonomía del sí -bajo el signo de la ética y de la moral- aparecerá íntimamente unida a la solicitud por el prójimo y a la justicia para cada hombre". (Paul Ricoeur 1996)

Hasta ahora hemos estado hablando del sujeto como agente, sin embargo, Arendt y Ricoeur nos hablan del concepto del hombre como ser sufriente o como afectado. Este concepto resulta de interés puesto que llama la atención sobre la disimetría esencial que existe entre el que hace y el que padece, el que tiene y el que vive en la indigencia; porque dirige nuestra mirada sobre la violencia que ejerce una voluntad poderosa sobre otra, remitiéndonos una vez más a la relaciones de poder y al conflicto entre intereses.

El sufrimiento no es definido por Ricoeur sólo en términos de dolor físico o psíquico de las personas, sino por el silenciamiento de sus voces, por la disminución o anulación de la capacidad de obrar de las personas que es sentida como un ataque a su integridad. Constituyendo la máxima violencia ejercida sobre dicha integridad, más allá del poder hacer, la destrucción del respeto de sí (Ricoeur, 1996), es decir, la humillación.

Ante esta situación de asimetría existente se alza la exigencia de reciprocidad allí donde reina la carencia. Exigencia que se encuentra -con matices- tanto en el concepto de solidaridad como en el de justicia. Así, mientras la solidaridad se basa en la convicción y el sentimiento profundo del valor que tenemos en cuanto seres humanos y del reconocimiento del otro como igual y, por ello, nos sentimos y sabemos responsables de todos ellos. La justicia ve a cada hombre como sujeto de derechos, de contrato, de impugnación. Y es que la justicia es un mundo a la defensiva, fuente de legalidad estricta, aunque para los defensores de las éticas de mínimos lo sea, también, de una moral democrática (Cortina, 1993).

Sin embargo, el concepto de solidaridad -de gran similitud con el concepto de solicitud de Ricoeur, aunque éste lo reduzca al ámbito de las relaciones interpersonales, a la amistad, o con el concepto de benevolencia de Rawls- tiene un estatuto más fundamental que el del deber heterónimo, es decir, impuesto. La solidaridad es un deber

interiorizado, íntimamente ligado a la estima de sí dentro del objetivo de la vida buena con y para el otro en instituciones justas. En la solidaridad hallamos la primacía de la moral sobre la legalidad. Mediante la solidaridad mostramos, no sólo nuestro aprecio por el otro, sino nuestra indignación, es decir, "nuestro rechazo de la indignidad infligida a otro" (Ricoeur 1996, p.235), nuestro compromiso real en la reparación del daño causado y en la lucha contra la injusticia aunque no conozcamos a los afectados.

Para Cortina los que pretenden basar la reciprocidad solamente en la justicia mediante un cambio de estructuras, además de olvidar que son inviables los cambios sociales profundos sin la conversión de las personas, acaban practicando más o menos conscientemente una escisión -inexistente- entre el mundo subjetivo y el mundo social externo. Es más, la persona que únicamente se inclina hacia la legalidad interiorizando los valores existentes acríticamente está, según Heller (1977), en la prehistoria de la humanidad.

Sin embargo, no creemos que se deba reivindicar únicamente la solidaridad, puesto que significaría dejar las situaciones de injusticia existentes a merced de la buena voluntad de las personas, sino luchar por conseguir que los derechos morales se positivicen jurídicamente.

Por una parte, creemos necesario con Bueno (1996) que "las normas morales y éticas, si son efectivas de hecho en una sociedad avanzada, lo son por la mediación de las normas jurídicas positivas" (p. 339), pero, por otra, consideramos que no es suficiente, sino que dichas normas deberían ser sentidas como propias por todos y cada uno de los ciudadanos (Cortina, 1997).

Por lo tanto, es preciso, compaginar las éticas de la justicia con las éticas del bien y de la felicidad, la voz de lo justo con la voz de la compasión y el cuidado. Voz que ya hiciera sentir Rousseau -tan antifeminista él- con su idea de piedad y conmiseración como fuente de todas las virtudes humanas y que hoy reivindican principalmente teorías morales-políticas feministas como las de Gilligan, Benhabib y Cornell. Aunque este diálogo que fundamenta la condición humana en el reconocimiento del otro como igual sea reivindicado en la actualidad también por autores de afiliación muy diversa

4.2. Necesidades y deseos humanos: Aspectos ontológicos, éticos y políticos.

La "necesidad" es un concepto clave en nuestra investigación que, además nos permite tratar las cuestiones planteadas en el apartado anterior sobre la condición humana y la modernidad evitando el carácter estático y esencialista propio de los discursos centrados exclusivamente en los valores. Lo cual no significa que olvidemos el tema de los valores, ya que después de todo, son los valores los que constituyen las necesidades y las diferencian, valorando el mundo existente como positivo o negativo en la medida que satisface las necesidades de los hombres para llevar a cabo su proyecto de autorrealización en instituciones justas. Sin embargo, el concepto de necesidad -entendido como interés general- es utilizado también tanto para promover y apoyar políticas de igualdad social como para legitimar políticas al servicio de intereses particulares.

Por ello, hemos considerado pertinente adoptar una triple perspectiva desde la que analizar los aspectos inherentes a las necesidades humanas: los aspectos ontológicos, éticos y políticos.

Y es que, como numerosos autores reconocen, el vocablo "necesidad" es un concepto muy amplio, que es utilizado tanto en el lenguaje cotidiano como en el académico de manera muy dispar. Apareciendo con la acepción de impulso, motivo, objetivo, aspiración, satisfacciones de bienes básicos, interés, demanda o como deseo, sin establecer entre estas palabras las diferenciaciones pertinentes. Ambigüedad conceptual que, según Heller (1996), al estar relacionada con el reconocimiento de las necesidades como derechos y con los deberes que comporta dicho reconocimiento, ha dado lugar a numerosos conflictos.

Por lo tanto, al no ser, en absoluto, ésta una cuestión trivial parece obvio que lo que debemos hacer, en primer lugar, es clarificar qué entendemos por necesidades y qué por deseos, o dicho con otras palabras, abordar la cuestión de su naturaleza u ontología.

Así pues, frente a posturas de carácter esencialista como de la Max-Neef (1994), consideramos que las necesidades humanas son construcciones socio-históricas o, como afirma Cruz (1995), "el contexto socio-cultural no es el envoltorio accidental y superfluo de

las necesidades humanas. Es precisamente el entramado que les proporciona su condición de tales" (p. 120).

Las necesidades humanas se refieren siempre a objetivaciones ya existentes que pueden ser satisfechas o a ideales que hay que alcanzar. Pero, en las sociedades actuales existen mecanismos complejos que, por una parte, crean necesidades sin fin y, por otra, regulan la distribución de bienes y satisfacción de necesidades y deseos, dando lugar, a pesar de las constituciones que proclaman la igualdad de derechos de todos los ciudadanos de un país, a desigualdades en razón del sexo, raza, clase social, lugar donde se habita, etc.

La sociedad -y, más concretamente el poder político, económico y cultural- al valorar unos conocimientos, la posesión de determinados bienes, comportamientos, actitudes, estilos de vida, etc. sobre otros, convierte en deseable lo que es valorado, haciendo que las personas vivan la carencia de dichas objetivaciones como una necesidad. Todo esto da lugar, en gran medida, a que las personas adultas sientan unas necesidades y deseos determinados y que abriguen respecto a su satisfacción unas expectativas que les induce a la acción.

Pero, el concepto de necesidad puede ser descrito en términos tanto de impulso como de intencionalidad.

De forma que algunos autores dan al vocablo de necesidad la acepción de impulso. Estos autores, que ponen un énfasis mayor en los aspectos biológicos, ven la necesidad como una tensión o fuerza motivadora que se genera en los organismos a causa de carencias específicas. Imprimiendo a este concepto un carácter de inevitabilidad que no contempla la capacidad de elección propia de los seres humanos. Esta definición de necesidad como impulso es, precisamente, la que subyace en la conocida teoría de la motivación de Maslow (1975) y en las posteriores reformulaciones de McGregor y Alderfer. Estas teorías establecen una jerarquía de motivaciones humanas.

Jerarquización con la que Doyal y Gough (1994) manifiestan su desacuerdo porque: **a)** no es una tipología exhaustiva; **b)** la secuencia estrictamente temporal es falsa; **c)**

existen sobradas razones para separar las necesidades como impulsos de las necesidades como objetivos universalizables. A estas críticas habría que añadir los resultados empíricos obtenidos por Lawler y Suttle (1972, cit. Peiró, 1991) que, en modo alguno permiten validar estas teorías.

Por el contrario, otros autores, con los que estamos de acuerdo, consideran que las necesidades humanas están relacionanadas con la estructura social y con la intencionalidad de las acciones. Dentro de este enfoque de las necesidades como metas, existen un conjunto de teorías que, nos serán de gran utilidad en nuestro intento tanto de precisión conceptual como la de explicar y comprender la acción de las personas adultas.

Juntamente con Cruz (1995), Doyal y Gough (1994), creemos que no sólo las necesidades pueden ser descritas como metas u objetivos a conseguir, sino que, también, lo son los deseos y los que consideraremos, a partir de ahora, como sus sinónimos: preferencias, aspiraciones e intereses particulares (entendidos estos últimos como intereses individuales o de grupo).

Según estos autores las necesidades se contraponen a los deseos, porque mientras que los deseos persiguen metas particulares de un individuo, grupos o, incluso, de una sociedad; las necesidades persiguen intereses generales y universales. Por lo tanto, siguiendo a estos autores, daremos al término necesidad un sentido restringido que hace referencia a una categoría específica de metas u objetivos que se creen universalizables. Diferenciación esta que nos será de gran utilidad en cuanto que esta concepción de la necesidad supone una prioridad normativa sobre los deseos.

Heller (1996) en su reciente reformulación de la teoría de las necesidades, considera que aunque la necesidad sea una categoría social, ésta es siempre individual. Es por eso por lo que Heller intenta precisar más el concepto general de necesidad diferenciando las necesidades como deseos de las necesidades como carencias. Es decir, las necesidades como deseos son personales, idiosincráticas y manifiestan el componente psicológico, emocional y subjetivo de las personas respecto a las necesidades. Mientras que las necesidades como carencia hacen referencia a las necesidades atribuidas o asignadas por una sociedad a sus miembros, utilizando como sinónimo de carencias el

término de necesidades socio-políticas, la necesidad aquí es un concepto abstracto en el sentido de que hablamos de promedios.

La necesidad para Heller puede ser definida de ambas formas. Si realmente nos detenemos a analizar la definición de esta autora podremos ver que coincide con la diferenciación establecida por Doyal, Gough y Cruz entre necesidades y deseos, en cuanto que las necesidades como deseos corresponden a los intereses individuales y la necesidad como carencia o necesidades sociopolíticas son asignadas por una sociedad a todos sus miembros. Sin embargo, para Heller el concepto de necesidad socio-política no tiene el carácter de universalización que Doyal, Gough o Cruz dan a dicho concepto, al reducirlo Heller a los miembros de una sociedad determinada. Siendo este relativismo cultural una de las críticas que diversos autores, entre los que precisamente se encuentran Doyal y Gough, hacen a la teoría de las necesidades de Heller. Critica que nosotros compartimos sólo en parte puesto que, creemos, que Heller no está diciendo que las personas de cualquier sociedad no tengan unas mismas necesidades, sino que lo que esta autora contempla es que cada sociedad en sí tiene además problemas específicos que resolver.

No obstante, la cuestión de las necesidades no es tan sencilla, sino que plantea problemas teórico y prácticos muy complejos. De ahí que Doyal y Gough continúen su trabajo de precisión conceptual estableciendo nuevos matices entre el concepto de necesidades y deseos. Según estos autores las necesidades básicas, al igual que los deseos y los satisfactores, son construcciones-sociohistóricas. Sin embargo, mientras que las necesidades son consideradas universales, los deseos y los satisfactores no lo son.

Mientras que Max-Neef (1994) afirma la universalidad y el ahistoricismo de las necesidades humanas fundamentales, considerando, sin embargo como construcciones-sociohistóricas las diversas formas o modos de satisfacerlas (satisfactores).

Con relación a la posición de Max-Neef quisiéramos manifestar nuestra discrepancia, no en el sentido de que no creamos que los seres humanos no tengan todos iguales necesidades básicas, sino en que las necesidades, por muy universales que sean, siempre hayan sido las mismas. Es decir, no estamos de acuerdo con el marcado carácter

esencialista que de las necesidades universales tiene este autor al no considerar que las necesidades también son el resultado del largo proceso de desarrollo socio-económico, político y moral de la humanidad, que nos ha ido mostrando un "patrón", cada vez, más exigente de hombre o mujer con el cual medirnos (Zambrano, 1996).

No obstante, no tenemos problema alguno en asumir la trascendencia de las necesidades en el sentido que da Bueno (1996) a los derechos humanos. Es decir, que las necesidades, al estar relacionadas con el proceso de constitución de las personas como seres humanos, se establecen también en ese proceso de constitución socio-histórica del hombre, ni antes ni después. Y en cuanto "trascendentales" han de ser universales.

Otro de los rasgos diferenciadores entre las necesidades y deseos, señalados por autores tan distintos como Dearden (1982), Doyal y Gough (1994) o Searle (1997), es el de la intencionalidad. Para estos autores, una característica de los deseos es la intencionalidad, aunque debido a su subjetividad ésta resulte con frecuencia opaca, pero no se puede desear algo de lo que no se tiene ni idea. Estos autores aunque consideran necesario poseer un conocimiento previo de la razón por la cual perseguimos un objetivo para que éste sea racional, sin embargo no descartan los componentes irracionales o inconscientes de los deseos.

Esta subjetividad de los deseos contrasta con la objetividad de las manifestaciones sobre las necesidades. La necesidad es objetiva en cuanto que "todas las personas son iguales con respecto a la necesidad de satisfacer sus necesidades básicas" (Cruz, 1995, p. 113). Es decir, las personas no elegimos nuestras necesidades. Y es que, como afirman Doyal y Gough, Cruz o Heller, la necesidad no es privada, es pública.

Sin embargo, el que las necesidades sean públicas no implica, necesariamente, que todas las personas sean conscientes de ella. Pero, sí que creemos que la consciencia de las necesidades -y de los deseos- es un requisito, para sentir las como tales y emprender la acción para satisfacerlas.

Precisamente, con relación a la cuestión de la consciencia de nuestras necesidades y deseos, tampoco deberíamos olvidar:

a) Los conflictos que surgen entre las necesidades y los deseos y que dan lugar a tensiones internas en las personas entre querer una cosa y necesitar otra -v.g. el deseo de pasear con los amigos y la necesidad de sacarse el Graduado para poder trabajar, etc.-. Conflictos estos que también aparecen en el terreno social entre la defensa de intereses universales e intereses particulares, entre los intereses del mercado -que dan lugar a demandas sin fin- y las necesidades realmente (o radicalmente) humanas.

b) El nivel y la forma de consciencia de nuestras necesidades. Heller recurre aquí a los conceptos utilizados por Sartre para diferenciar las formas que puede adoptar la consciencia que las personas tienen sobre las necesidades. Así, Sartre considera que existe una consciencia de la existencia de carencia de una necesidad (*manque*) y la consciencia de la forma en la que pueden ser satisfechas las necesidades y la actividad consciente (proyecto o plan) de como satisfacerlas. Especial interés para nuestra investigación tiene el plantearnos, como hace Heller (1996), el por qué frecuentemente en las personas no existe ni la consciencia de la carencia de necesidades radicalmente humanas ni un proyecto para satisfacerlas. Heller afirma: "la respuesta no ofrece dudas. La razón de ello es que faltan las objetivaciones, los fines y las instituciones que podrían guiar la satisfacción de la necesidad ..." (1996, pp.71-72).

Pero al referirnos a las necesidades como objetivos o intereses universalizables se corre el riesgo de "obscurecer la razón de por qué se atribuye universalidad a unos fines y no a otros" (Doyal y Gough, 1994, p. 68). O, con otras palabras, quedan sin contestar, al menos de forma fundamentada, las cuestiones relativas a la universalidad tales como ¿qué razones tenemos para convertir unos fines en universales, es decir, en necesidades? Porque, como afirman Doyal y Gough: "...si la noción de necesidades objetivas carece de fundamento, entonces ¿qué alternativa queda sino creer que los individuos saben mejor que nadie lo que les conviene, alentándoles a perseguir sus propios fines y preferencias subjetivas? ¿Y no es acaso el mercado el mejor mecanismo para lograr tal cosa?" (1994, p. 26).

Y es que el nudo gordiano de toda teoría de las necesidades está en distinguir entre deseos y necesidades. Distinción que no sólo consiste en determinar qué constituye una

necesidad y no un mero deseo, sino también, en dilucidar el problema de los deberes, o sea, a quién corresponde la obligación de satisfacer las necesidades y en qué grado y a quién los deseos o aspiraciones.

Si realmente, como dice Heller (1996), resulta carente de sentido que nos planteemos la consideración de las necesidades como "verdaderas" o "falsas", puesto que, en primer lugar, sitúa al juez de las necesidades fuera del mundo que es juzgado, en segundo lugar, nos plantea la cuestión no menos peliaguda de ¿cómo sabe el teórico o juez que su conciencia es correcta? y, por último, por dar lugar al problema práctico de la "dictadura de las necesidades" -de la que trataremos más adelante-. Tampoco es conveniente, continúa advirtiéndonos Heller, equiparar las necesidades "falsas" y "verdaderas" con las necesidades "reales" e "imaginarias", dado que, entonces, toda necesidad sentida como real ha de ser considerada como real. Tesis esta que nos plantea la cuestión de si ¿deben ser todas las demandas satisfechas?

Las necesidades y deseos por muy reales que sean no son indiferentes en términos de valor y por ello pueden ser condenables. Como afirma Heller (1996), "las necesidades malas no deben ser reconocidas ni satisfechas" (p. 63). Heller utiliza como principio de determinación de la bondad de una necesidad o de un deseo el imperativo categórico kantiano de "el hombre no ha de ser un mero medio para otro hombre".

Mientras que Doyal y Gough (1994) toman como razón para discernir entre necesidades y deseos la convicción y la evidencia de que la no satisfacción de determinados objetivos causan daños graves, mientras que la no satisfacción de otros nos privan de la obtención de beneficios. Considerando a los primeros como necesidades y a los últimos como deseos, de forma que la satisfacción de necesidades evita daños graves, mientras que la satisfacción de deseos nos proporciona beneficios. Por consiguiente, las necesidades tienen una prioridad normativa sobre los deseos.

De este modo, mientras el imperativo categórico kantiano utilizado por Heller nos servía para clarificar las necesidades y los deseos que no son condenables y, por lo tanto, deben ser socialmente reconocidos, la razón de Doyal y Gough de "no causar grave daño" es considerada por ellos como razón objetiva para universalizar las necesidades.

Pero para poder distinguir qué es una necesidad y qué es un deseo de manera objetiva ha de existir algún acuerdo anterior sobre lo que constituye daño grave. Y esto no es posible, como hemos visto reiteradamente, si frente a la realidad criticada no existe una valoración positiva, es decir, un concepto de bien y de justicia, de persona y de "mundo ideal" donde dichas necesidades puedan satisfacerse. Mundo ideal que se convierte en objeto de adhesión, en un valor que guía las aspiraciones y acciones de las personas (Doyal y Gough, 1994; Cruz, 1995; Heller, 1996).

No obstante, Doyal y Gough se preguntan ¿qué pasa si no se llega a acuerdos?, ¿dejarán por ello los hombres de tener necesidades?, ¿no continuarán, por ello, teniendo todos los hombres igual necesidad de satisfacer las necesidades básicas? Y, ante el temor de no llegar a dichos acuerdos, estos autores proclaman que todos los hombres tienen las mismas necesidades básicas -salud física y autonomía- y afirman que su no satisfacción es causa de graves daños, con lo cual no sólo tienen derecho a satisfacerlas, sino que los estados deben garantizar que sus ciudadanos vean satisfechas estas necesidades básicas de forma óptima posibilitando los satisfactores necesarios (necesidades intermedias) y creando las condiciones adecuadas.

Evidentemente, la afirmación de Doyal y Gough es de carácter normativo. Y, como ya vimos en el apartado de "Condición humana y modernidad", existen pluralidad de concepciones de vida buena, con lo cual continuamos teniendo la necesidad de buscar el procedimiento adecuado para resolver las controversias y llegar a acuerdos sobre lo que se consideran necesidades básicas universales, porque, como afirma Cruz (1995), "probablemente lo más criticable de esta estrategia fundamentalista respecto a las necesidades sea el supuesto esencialista con el que opera y el modo en que intenta legitimarlo" (p. 120). Y es que ni la objetividad se demuestra con argumentos de carácter formal, como "tiene que satisfacerse puesto que si no... causa grave daño", ni la legitimación del listado de necesidades básicas y necesidades intermedias (satisfactores universales) de estos autores se puede derivar, como Doyal y Gough afirman, de los dos principios científicos del: **a)** conocimiento técnico que articula las relaciones causales entre salud física o autonomía y otros factores y, **b)** conocimiento comparativo sobre prácticas de numerosas culturas y subculturas, estados y sistemas políticos en la modernidad tardía.

Mayor fuerza argumentativa tiene "el universalismo interactivo" de Benhabid (1990) cuando propone una ética comunicativa para resolver el problema de las interpretaciones de las necesidades o Cruz (1995) cuando, en el mismo sentido, afirma que la universalidad de las necesidades viene avalada, precisamente, por la objetividad conseguida mediante acuerdos intersubjetivos que introducen racionalidad y razonabilidad. Es esta objetividad la que nos permite resolver el conflicto entre los estilos plurales de vida y las demandas de "necesidades" a los que da lugar. Argumento que, coherentemente, coincide con nuestra propuesta de adoptar un enfoque ético discursivo que nos pueda facilitar la elaboración de acuerdos intersubjetivos en sociedades pluralistas, es decir, democráticas a la hora de decidir cuál es el sistema de necesidades.

Porque el problema de las posiciones que consideran cualquier tipo de necesidad o deseo como real reside, principalmente, en que olvida el enjuiciamiento ético y moral. Y es que no hemos de olvidar que el sistema de necesidades de una sociedad solamente cobra sentido en relación con el sistema ético y moral que indica preferencia por unas formas o estilos de vida frente a otros. Por consiguiente, la decisión de qué constituyen necesidades sin un sistema ético y moral resulta insostenible tanto teórica como prácticamente en una sociedad donde, por una parte, existen estilos plurales de vida en competición e incluso antagónicos y, por otra, la demanda de "necesidades" no tiene límites mientras que los recursos son limitados.

Precisamente, son los conflictos entre demandas de "necesidades" y la escasez de los recursos disponibles, los que hacen que una vez aceptado el derecho de las personas adultas a satisfacer sus necesidades y deseos buenos, debamos resolver el problema de determinar si el derecho comporta obligación y de quién es dicha obligación. Porque, en nuestra opinión, una cosa es el derecho legítimo de las personas a satisfacer ciertos intereses particulares (deseos) y otra la satisfacción de intereses universales (necesidades).

En las sociedades modernas la distribución de necesidades es muy compleja, entre otras cosas, porque se tiene que distribuir tanto los tipos de necesidades como lo que las satisface (satisfactores). Los ideales de asignación de necesidades de estas sociedades exigen que todas las personas tengan igualdad de oportunidades. Es decir, el nuevo tipo

de redistribución se establece no por privilegios -como en sociedades premodernas- sino por derechos.

Pero este modelo de distribución y de satisfacción considera que los deseos en cuanto idiosincráticos de cada ser humano tienen un carácter eminentemente cualitativo, mientras que la distribución y la satisfacción de necesidades se realiza según criterios totalmente cuantitativos que hacen referencia al nivel de vida. Cuantificación que, cada vez más, no se reduce a las necesidades humanas mercantilizables, sino que se extiende a todas las necesidades humanas, incluidas las necesidades educativas y culturales, que, por cierto, también se han mercantilizado.

Dicha cuantificación de las necesidades ya fue criticada tanto por Marx (por aburguesamiento), por Nietzsche (por igualitarismo) como por posturas humanistas por reducir las necesidades humanas a necesidades cuantificables. La explicación más frecuente y, también más superficial, de la cuantificación de las necesidades es la mercantilista. Aunque, como afirma Heller, esta tendencia a la cuantificación no se invirtió en sociedades como la URSS donde no existían las relaciones de mercado. Feher, juntamente con Heller y Markus, utilizan el concepto de "Dictadura de las necesidades" referido a distribución de necesidades realizadas por una autoridad no democrática.

El concepto de dictadura de las necesidades, creemos es de gran relevancia en E.A. en cuanto que llama nuestra atención sobre las diferentes formas y mecanismos de imposición que merman la capacidad de decisión de los sujetos sobre sí mismos. Dictadura que entre, otras, se da en:

a) El paternalismo. Hace referencia a la concepción de los adultos como personas ignorantes que desconocen cuáles son sus necesidades. Siendo éstas determinadas por políticas no democráticas de la administración, de los centros o de los profesores.

b) Clientelismo. Debido a la actitud acrítica que a veces tienen las administraciones y centros de adultos ante las demandas del público de E.A. surge el clientelismo, el cual lo único que pretende es, como bien expresa esta palabra, el tener muchos clientes al precio que sea.

c) Fundamentalismo. Que hace referencia a la pretensión de imponer ideas religiosas o políticas a toda la población, universalización que evidentemente es realizada por una autoridad no democrática.

d) Diversas formas de manipulación que adopta "la dictadura de las necesidades" en las actuales sociedades democráticas. Una de las formas más importantes y sibilinas de esta manipulación es la publicidad, que cuenta con avances tecnológicos cada vez más sofisticados los cuales generan continuamente en las personas nuevas "necesidades" donde los sentimientos de carencia aparecen como exigencias (Alonso, 1998). Exigir significa que se dan razones para que estas "necesidades" sean cubiertas, creando numerosas tensiones en el fuero interno de las personas y conflictos en el seno de la familia y las sociedades (Heller, 1989). Otra forma de manipulación, hace referencia a la "dictadura de las mayorías" que legitimadas, precisamente, por consensos imponen valores y "necesidades".

En este sentido Foucault (1990) hablando sobre las necesidades universales afirma: "Todos mis análisis van en contra de la idea de necesidades universales en la existencia humana " (p. 144), porque, según él, éstas muestran la arbitrariedad de las instituciones al tiempo que nos indican cuál es el espacio de libertad y qué cambios podemos realizar, es decir, nos imponen una visión. Una visión que todas las teorías universalistas desde Hobbes a Kant, pasando por Rawls o las primeras teorizaciones de Habermas, como afirma Benhabib (1990), reducen al punto de vista moral de lo que esta autora denomina "otro generalizado", que no es otro que el del varón, blanco y adinerado.

Pero, no hay que olvidar que, a pesar de los pesares, esta nueva forma de distribución cuantitativa de las necesidades ha sido, en parte, la que ha generado una mayor igualdad social.

Por lo tanto, como afirma Heller, si aceptamos la modernidad no podemos rechazar lo que es más definitorio en ella: la cuantificación, porque sin dejar de ser críticos con la modernidad, "Uno, sencillamente, ha de reconocer la cuantificación de las necesidades en el nivel de las necesidades socio-políticas (carencias). Y esto se puede hacer sin lamentos" (Heller, 1996, p. 95).

No obstante, aunque reconozcamos el avance que significa la conquista de derechos para diferentes grupos, creemos que la mera cuantificación de las necesidades de la que nos habla Heller, a pesar de que las personas puedan traducir la cantidad en cualidad, no puede ser aceptada sin lamentarse, puesto que, como mostramos en nuestra reflexión sobre la igualdad y la diversidad, deja sin atender a aquellas personas y grupos con "necesidades especiales" -aspecto este que, por cierto, Heller también considera-.

Es por ello, por lo que consideramos como alternativa viable la propuesta de Sen (1995) o de Benhabib (1990) de considerar las dificultades diversas con las que se encuentran ciertos individuos y colectivos a la hora de distribución de recursos necesarios para satisfacer sus necesidades en un nivel óptimo.

Y es que la distribución de necesidades en las sociedades democráticas se determina no por nacimiento, sino por afiliación a instituciones socio-políticas, lo que significa que la jerarquización de las necesidades continúa existiendo, pero regida por otros principios. O sea, pasa a ser cuestión de derechos y no de privilegios. Por consiguiente, la teoría de las necesidades queda, de este modo, enmarcada en una teoría del derecho moral y político.

Además, la objetividad intersubjetiva es, como hemos visto, la alternativa que, a pesar de los innumerables problemas teórico/prácticos que sigue planteando, nos puede conducir a dar respuesta a la cuestión sobre quiénes están legitimados para decidir. Al mismo tiempo que es una solución al eterno dilema entre la trascendentalidad e historicidad de las necesidades y derechos humanos. En resumen, es la mejor alternativa de que disponemos en la actualidad.

Pero con el fin de ir eliminando la indefinición del concepto de necesidad deberemos considerar que los agentes y ámbitos de decisión de necesidades varían. Es decir, hay que tener en cuenta que en las sociedades de la modernidad tardía son las instituciones democráticas de un país -o las internacionales- las que, con todas sus deficiencias- están legitimadas para decidir qué clases de necesidades universales se adscriben ahora a la humanidad.

Sin embargo, dicha democratización no ha supuesto la disminución de contradicciones y conflictos dentro de una misma institución ni entre otras instituciones, sino que, por el contrario, las ha acentuado.

Juntamente con Heller (1996), creemos que ni el Estado democrático ni sus instituciones pueden ser "la fuente para la elaboración de nuevos sistemas de necesidades y nuevas formas de vida" (p.81), sino que el Estado sólo puede constituir una estructura para todo esto. Puesto que, establecer un sistema de necesidades radicalmente humanas que eliminen la manipulación y la división social y económica del poder es un proceso de larga duración. Un proceso en el que es necesario una descentralización del poder que haga posible la participación real de todos los individuos en las decisiones sociales.

En este sentido hay que destacar la importancia del papel que la sociedad civil en general, y la E.A., en particular, pueden desempeñar como movimientos sociales en la defensa de derechos básicos, en la profundización de los comportamientos democráticos de las instituciones de una sociedad y en la denuncia de leyes legítimas pero no justas y de los incumplimientos de acuerdos y leyes (Giddens, 1996).

Así pues, hemos de considerar los diversos movimientos ciudadanos que, utilizando el lenguaje del derecho, presionan al Estado como agente de distribución y reasignación de necesidades para conseguir el reconocimiento y satisfacción de sus demandas. Y es que el catálogo de necesidades nunca está cerrado, siendo el reconocimiento de todas las necesidades humanas una demanda radical (Heller, 1996). Es más, como afirma Pérez Luño (1990), "una sociedad democrática debe mostrarse sensible a la aparición de nuevas necesidades" (p. 9); sensibilidad que no implica, en absoluto, la aceptación acrítica de cualquier demanda, o con otras palabras, confundir demanda con necesidad.

Precisamente, Heller (1996) y también Cortina (1997), respecto a la cuestión de la demanda de necesidades, nos alertan del arma de doble filo que es lenguaje de los derechos, en el sentido de que "pueden erosionar por completo fibras sociales y políticas de una sociedad" (Heller p. 103). Erosión que nosotros consideramos que no sólo se debe a los deseos ilimitados -que no de necesidades- de los ciudadanos de una sociedad insatisfecha que utiliza el lenguaje del derecho, falsamente entendido, para exigir su

satisfacción, sino también a la doble moral de los gobiernos cuyas políticas económicas, en nombre del interés general dan lugar a una mayor desigualdad (Alonso, 1998) y de los estados que firman acuerdos que son sistemáticamente incumplidos, desnaturalizando de esta manera ciertas ideas universalmente compartidas con el fin de ocultar y justificar la nueva dominación (Lapassade, 1977).

Aunque estos acuerdos, al tener la función explícita de resolver la tensión entre las demandas de los ciudadanos y el derecho de satisfacción de lo que ha sido considerado como necesidad, pueden ser de utilidad para establecer criterios de prioridad en la toma de decisiones justas, porque la universalidad de las necesidades no se limita al concepto, sino a la acción y, ésta significa el derecho de todo ser humano al trato igualitario (Cruz, 1995).

4.3. El ser humano como sujeto de derechos y deberes: de las necesidades como derechos ético-morales a las necesidades como derechos jurídicos.

"Nos hemos empeñado en convertirnos en miembros de una especie dotada de dignidad, es decir, poseedora de derechos" (J.A. Marina, 1996, p.220).

"El privilegio es el lenguaje de las sociedades premodernas, el derecho es el lenguaje de las sociedades maduras; no estamos autorizados a usar ambos" (A. Heller, 1996, p.103)

Lejos de considerar, como Bobbio, que el problema de la fundamentación de los derechos humanos universales está resuelto y que, por lo tanto, no hemos preocuparnos más de su solución (Bobbio,1981, cit. Bueno 1996, p. 357) o, como Vattimo, a rechazar cualquier tipo de fundamentación, creemos que ésta es necesaria.

Por lo tanto hablar de derechos humanos implica abordar desde un marco teórico -en nuestro caso hermeneúutico y crítico- las concepciones subyacentes en toda teoría de los derechos humanos sobre qué se entiende por "ser humano" y qué por "derecho". Lo

cual supone, necesariamente, considerar tanto el papel del Estado en relación con los derechos como el proceso de desarrollo histórico de la humanidad (Bueno, 1996).

Entendemos los derechos humanos no en los términos meramente formales del positivismo jurídico, sino como cuestiones éticas y morales, puesto que el derecho no sólo no es moral, sino que incluso, a veces, es inmoral.

El problema de la validez de los derechos, por lo tanto, no se soluciona, en absoluto, con la propuesta de Bobbio (1981, cit. Bueno) de que la única prueba por la que un sistema de valores puede considerarse humanamente fundado y, por lo tanto, reconocido: es el consenso general acerca de su validez, porque los consensos en sí no garantizan la moralidad y eticidad de los acuerdos tomados, por lo tanto para acceder a un valor socialmente válido es fundamental la idea de bien y de justicia.

Por consiguiente, el planteamiento de los derechos no debe hacerse en términos de disyunción entre si es una cuestión ético/moral o jurídica, sino como ámbitos estrechamente relacionados entre sí (Sotelo, 1998). Pero dicha relación no se establece en un mismo nivel. Es decir, como afirma Bueno, la moral "no ha de concebirse, por tanto, como un sistema sustitutivo del ordenamiento jurídico, sino como un marco dentro del cual el propio juicio positivo cobra más bien una orientación que otra" (p. 339). Por consiguiente, toda acción que se refiera a las relaciones humanas esenciales tiene un sentido moral.

Para hablar de fundamentación de derechos humanos, nos dice Bueno, hemos de hablar también de otras cosas distintas aunque indisociables: Primero, del contenido o materia de un derecho lo cual tiene que ver con su origen o descubrimiento y, segundo, de la fuerza ética, moral o jurídica que un derecho tiene para obligar, la cual está estrechamente relacionada con la validez del derecho como tal, o sea con la justificación. Aunque, como mantiene Bueno, sólo cuando el contenido de un derecho alcanza forma o justificación podemos hablar de origen de un derecho.

Como también es conveniente diferenciar en todo derecho dos aspectos: a) el derecho ético y moral subjetivo (o exigencia interna que implica deber) que se ocupa de

las normas autónomas de la conciencia del sujeto, esto es, de la razón práctica y, **b)** el aspecto objetivo moral de la legalidad (o exigencia externa cuyo significado es el de obligación) que comprende las leyes heterónomas, procedentes generalmente del Estado.

En relación con los derechos éticos y morales, sin embargo, consideramos pertinente, siguiendo a Belarmino (1990) y Bueno (1996), realizar las siguientes precisiones conceptuales:

a) Las normas éticas y morales no son normas ideales, sino normas positivas, aún cuando su positividad no sea jurídica. Es decir, estas normas aunque no estén escritas suponen desde luego sanciones sociales, constituyendo proto-derechos.

b) Las normas éticas y las morales aunque relacionadas no son idénticas. Así, las normas éticas regulan las operaciones de los individuos, por lo tanto, su obligatoriedad no puede proceder de "instancias formales", sino del propio individuo en tanto que vive junto a otros, es decir, en sociedad. Mientras que las normas morales (*mores*) regulan las relaciones de los grupos, familias... constituyendo el contenido programático de esos grupos, ejerciendo la función de sanciones sociales. Sin embargo, estas normas éticas y morales no son siempre compatibles entre sí. Dando lugar a numerosos conflictos entre las normas individuales, las grupales y de la sociedad en su conjunto. Hay que advertir que estas normas que, en un principio, se presentan como deberes y no como derechos, después constituirán el sustento sobre el que se apoyarán los derechos.

Dichas matizaciones, además, de darnos cuenta del origen del contenido de las normas jurídicas nos muestran la naturaleza de su contenido y la fuerza de las normas éticas, morales y jurídicas.

De este modo, la universalidad que atribuimos a las necesidades humanas nos lleva a que veamos a todos y cada uno de los seres humanos con el derecho moral de satisfacerlas de forma óptima y nos facilita argumentos para exigir su reconocimiento como derecho jurídico.

No obstante, el concepto de necesidad humana cuando se lo toma como fundamento material o formal de los derechos humanos es tautológico. Puesto que es muy dudoso que lo humano del hombre pueda consistir en algo que no incluya ya los mismos

derechos (Bueno, 1996). Por lo tanto, Bueno se pregunta: "¿Cómo podríamos hablar de hombres anteriormente de todo tipo de esos derechos que llamamos humanos?"(p. 359). Pero tampoco hay auto-fundamentación de tales derechos en la medida que el ser humano no se reduce solamente a estos.

Los fundamentos materiales y formales de los derechos humanos para Bueno son "trascendentales" en el sentido de que están relacionados con el proceso de constitución de las personas como seres humanos, por lo tanto, los derechos se establecen en ese proceso de constitución del hombre, ni antes ni después. Y en cuanto "trascendentales" han de ser universales. De modo que, la fundamentación de "trascendentalidad" y universalidad de los derechos de Bueno mantiene que estos son una construcción socio-histórica, esto es, son el resultado de siglos de desarrollo moral: son cultura.

Principalmente el fundamento de los derechos humanos es más un fundamento ético que moral. De hecho, autores como Bueno ponen en la individualidad corpórea personal el fundamento de los derechos humanos por su "trascendentalidad" y universalidad. Pero, para admitir dicha fundamentación, es necesario insistir en el carácter abstracto de la individualidad, en el sentido de que estas individualidades no se configuran como tales, sino es en el seno de una sociedad, lo cual implica la colaboración de los demás individuos en la construcción de los derechos humanos.

Los derechos constituyen, por lo tanto, una de las creaciones de la inteligencia humana puesto que en la naturaleza no hay derechos, sino fuerzas que aplastan (Marina, 1996). Creemos que los derechos, lejos de ser ficciones, como afirma MacIntyre (1987), son ideas o conceptos que nos movilizan, nos muestran nuevos horizontes vitales, crean expectativas y suponen un instrumento de transformación personal y social. Constituyen, por lo tanto, armas democráticas de los ciudadanos para luchar contra el malestar de las sociedades del bienestar.

Los derechos suponen una conquista de los hombres y mujeres en el largo y continuo proceso de humanización que nos ha permitido alejarnos de la animalidad, mostrándonos lo que constituye la dignidad del ser humano, de forma que "nos resulta ya difícil concebir nuestra existencia sin derechos" (Marina, 1996, p. 220).

Tampoco la universalidad de los derechos nos fue dada desde el principio, sino que es un proceso donde, como afirma Heller (1996), los universales comienzan su vida como abstracciones, como meras ideas que se van concretando y llenando de contenido mediante la interpretación y la práctica. Los derechos son, por lo tanto, un continuo e inacabado proceso de creación de necesidades, de exigencia de satisfacción y de generalización de éstas a toda los seres humanos.

Proceso en el que no hay que olvidar la importancia que el disenso ha tenido en el origen de la conquista de cada derecho humano, y es que la historia de los derechos humanos, como dice Muguerza (1997), "es una historia de la disidencia" (p. 83), en la que al constituir una reasignación de bienes da lugar continuamente a conflictos de muy diversa índole -económicos, raciales, de género, lingüísticos, culturales, religiosos, etc- y de contradicciones entre los principios proclamados, las acciones y la situación real.

El origen del contenido de los derechos, como vimos, se encuentra en las normas éticas positivas y en las *mores* en las que éstas se integran y desarrollan. Algunas de estas normas ético y morales en un momento dado del desarrollo moral de una sociedad llegan a ser formuladas como normas jurídicas (Belarmino, 1990). Dando lugar, en las sociedades a continuas tensiones creadas por la incompatibilidad entre la positivación de normas éticas y las morales. En sociedades donde conviven culturas diferentes los conflictos surgen, además, entre *mores* distintas. Las normas jurídicas, nos dice Belarmino (1990), son una sistematización de las normas éticas y morales orientadas a resolver conflictos, a llenar lagunas normativas y a coordinar normas éticas y morales de forma que garanticen la convivencia, cobrando con el tiempo estas normas forma de derechos positivos estrictos garantizados por el Estado.

Como habíamos afirmado, las necesidades humanas en cuanto universales constituyen derechos humanos, es decir, "son un tipo de exigencias -no de meros deseos- cuya satisfacción debe de ser obligada legalmente y por tanto protegida por los organismos correspondientes" (Cortina, 1990, p. 249).

Por consiguiente, el Estado es el garante de los derechos de los ciudadanos, lo cual significa no sólo atribuirle la obligación de proteger los derechos políticos, sociales y

culturales, sino también, el deber de la distribución justa de bienes económicos entre todos los ciudadanos de un país para que estos derechos sean realidad y no mera declaración de principios. Es más del respeto de los derechos y la satisfacción de necesidades son condiciones necesarias para poder hablar de qué es ser un hombre con contenido (Cortina, 1990).

Además, en las sociedades pluralistas -que son aquellas en las que los ciudadanos ya comparten unos derechos y valores mínimos aceptados- los derechos son -juntamente con los valores compartidos- los que proporcionan una base común de entendimiento sobre la que construir un mundo más justo y más humano (Cortina, 1994; Zambrano, 1996).

Los derechos humanos, independientemente de su positivación legal, constituyen en sí exigencias que todo hombre puede hacer valer. Es más, si alguien renunciase a algunos de esos derechos nos sería difícil reconocerlo como ser humano porque iría en contra de su racionalidad. Por lo tanto, aunque el Estado sea el garante de los derechos humanos, todos y cada uno de los ciudadanos somos también responsables.

De modo que los adultos en cuanto personas que viven en una sociedad poseen tanto unos derechos éticos y morales como unos determinados derechos jurídicos, que a veces ignoran. Por eso, consideramos de gran interés la reflexión crítica en E.A. sobre lo que supone ser sujeto de derechos y deberes, en cuanto que:

a) Puede ayudar a las personas adultas a profundizar en la reflexión crítica sobre el derecho de las personas a satisfacer tanto sus necesidades como sus deseos y si deben ser los particulares o el Estado quienes procuren los recursos y condiciones necesarias para su satisfacción.

b) El conocimiento de sus derechos le muestra oportunidades desconocidas.

c) La información sobre los derechos implica conocer también los deberes, es decir, las exigencias que como personas adultas tienen para con la sociedad en la que viven.

d) Le puede ayudar a desvelar, por una parte, las contradicciones existentes entre los derechos promulgados y la realidad y, por otra, las consecuencias ocultas de algunos derechos.

e) Le permite denunciar las transgresiones a las que dan lugar las relaciones de poder y exigir su cumplimiento a los organismos correspondientes.

f) Los derechos dan mayor fuerza argumentativa -es más, en ocasiones, esta fuerza es legal- a las reivindicaciones y acciones de individuos, grupos y pueblos.

g) La reflexión crítica sobre la realidad personal y social no sólo da lugar a la reivindicación de derechos ya existentes, sino a descubrir nuevas necesidades y a reivindicar su positivación, es decir, a la creación de derechos y deberes.

Hemos hecho especial hincapié en no desligar los derechos de los deberes puesto que creemos que sería empobrecedor pensar que el ciudadano es exclusivamente un sujeto de derechos, porque hace de él un eterno menor de edad que pone su pasión sólo en pedir. De manera que el adulto "desresponsabilizado, está privado de subjetividad política, de posibilidad de actuar, de pensamiento activo sobre el ambiente en que habita. Pide soluciones, no problemas que resolver" (Bochetti 1996, p.299).

En resumen, la reflexión sobre los derechos y deberes nos plantean la cuestión de qué hace humanos a los hombres y mujeres.

4.3.1. Los derechos humanos universales .

Es aquí, cuando nos proponemos dar respuesta a la pregunta de ¿qué clases de necesidades universales se adscriben ahora a la humanidad en la actualidad?

Para ello, nada mejor que recurrir, en primer lugar, al breve pero magnífico repaso histórico que de los Derechos Humanos Universales hace Pérez Luño (1990). Este autor realiza un recorrido histórico de los Derechos Humanos agrupándolos en tres generaciones, no sin antes advertirnos que dicha evolución no es lineal, sino que está sujeta a progresos, estancamientos, retrocesos y contradicciones.

Estos derechos tienen su origen en la Declaración de Derechos Humanos de la Asamblea Constituyente francesa. En la actualidad, aunque existen numerosos catálogos de necesidades y derechos humanos considerados universales, el más exhaustivo y con

un reconocimiento casi universal es "la Declaración Universal de los Derechos Humanos" (O.N.U. 1948).

Declaración que reconoce un conjunto de necesidades insatisfechas que atentan contra la dignidad de la persona humana, al tiempo que su desconocimiento o desprecio ha dado -y da - lugar a "actos de barbarie ultrajante para la conciencia de la humanidad" (O.N.U. 1948).

Los llamados derechos humanos nacen, como es evidente, con un marcado carácter individualista. Constituyendo la llamada primera generación de derechos, que hacen, precisamente, referencia a las libertades individuales. Estos derechos surgen ante la necesidad de los individuos de defenderse de las continuas ingerencias del Estado en la esfera privada. Son unos derechos expresados en términos de defensa cuyo valor más representativo es la libertad de palabra, la libertad de creencias, la igualdad ante la ley y el derecho a la participación en el gobierno de su país. En realidad, lo que estos derechos vienen a reconocer es la autonomía como una de las necesidades fundamentales de todos los seres humanos.

Los derechos de la segunda generación corresponden a necesidades económicas, sociales y culturales traduciéndose en derechos de carácter participativo, que demandan de los poderes públicos un papel activo como garantes. Su reivindicación es expresión del valor que les confiere sentido: la igualdad.

Si bien, no hemos de olvidar que, en un principio, por motivos de raza, sexo y clase social muchas personas quedarán excluidas tanto de los derechos de primera como de segunda generación. Ni pensar ingenuamente que en la actualidad estos son realidad, de hecho algunas formulaciones de estos derechos hace, entre otras cosas, que estos sean meramente una declaración de intenciones. Sirva como ejemplo, el artículo 22 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos referente a la obligatoriedad de los derechos de la segunda generación que matiza la obligatoriedad añadiendo "habida cuenta de la organización y recursos de cada Estado".

La distinción, que no oposición, entre ambas generaciones de derechos guarda relación con la evolución histórica de los estados. Así, de la matriz ideológica marcadamente individualista del Estado liberal en el que se enmarcan los derechos de la primera generación, los derechos que satisfacen las necesidades económicas, sociales y culturales adquirirán progresivamente el reconocimiento político y jurídico con la sustitución del Estado liberal por el estado social de derecho, que alcanzó su pleno desarrollo con el llamado Estado del Bienestar. Derechos como los de educación gratuita, sanidad, jubilaciones, a vivienda digna, derecho al trabajo, seguro de enfermedad, subsidio de paro... que constituyen el llamado Estado del bienestar. El cual no es sino un conjunto de concesiones que los Estados capitalistas otorgaron ante el malestar social reinante y la fuerza de los movimientos obreros, partidos de izquierda y el contrapeso de los países del pacto de Varsovia (Hobswan, 1995).

Sin embargo, actualmente el Estado del bienestar y todos los derechos conseguidos con tantos esfuerzos están en retroceso porque:

a) La explotación de los recursos del planeta, que se creía ilimitada, no puede continuar abasteciendo a igual ritmo a una población cada vez mayor, sin tener graves consecuencias para la tierra y sus habitantes.

b) La caída de los gobiernos socialistas de los países del Este y la crisis ideológica de los partidos y sindicatos de izquierda ha supuesto, además de la pérdida de referentes, el dejar con las manos libres a los que poseen actualmente el poder, creándose un nuevo orden social (Chomsky, 1995, 1996) basado en el control de la economía y de la información. Nuevo orden mundial en el que se acentúan cada vez más las desigualdades, donde el poder es ejercido por unos pocos y, donde la democracia es cuestionada no de palabra sino de hecho. En la actualidad estamos, como afirma Sotelo de forma un tanto alarmista, ante una situación semejante a la de la vieja cuestión social del s. XIX, en sus tres aspectos fundamentales: descenso de los niveles de vida, marginación y paro.

Hoy en día la desigualdad - económica, socio-cultural y política- es cada vez mayor entre los grupos sociales de los países desarrollados. Como afirma Galbraith (1992), la sociedad satisfecha ha dado lugar a que, precisamente, sean "los satisfechos" los que voten incidiendo en la política, mientras que los más pobres, los más necesitados quedan absolutamente marginados del juego democrático. Este autor señala cómo la sociedad

americana -a pesar de que la realidad se impone a los discursos- continúa teniendo un imaginario social de sociedad sin clases. De hecho una característica de la cultura de la satisfacción es "la tolerancia que muestran los satisfechos respecto a las grandes diferencias de ingresos" (p. 38).

En teoría los derechos de la segunda generación son el campo ejemplar para la intervención del Estado (Alonso, 1995, 1998; Contreras, 1994) porque "su producción y distribución no dependen únicamente de su capacidad de generar ganancias, sino factores políticos y sociales que sobrepasan muy de largo la ley del valor" (Alonso, 1995, p. 42).

Por consiguiente, el tema de las necesidades es central en la reflexión actual sobre el Estado del bienestar y el Estado de justicia.

Los llamados derechos de la tercera generación responden a un conjunto de necesidades propias de las sociedades de la modernidad tardía, en cuya aparición la revolución tecnológica ha influido directa o indirectamente. Necesidades que, sin embargo, presentan un perfil menos definido, más incierto que las anteriores. Estos derechos completamente novedosos guardan relación con la necesidad de: paz, de protección de los consumidores, calidad de vida, libertad informática, derecho a la muerte digna, garantía de no manipulación genética, derecho a disfrutar de patrimonio cultural, de protección de entornos naturales, etc. derechos que surgen, nos dice Pérez Luño (1990), como respuesta a la contaminación de las libertades, es decir, a la degradación que aqueja a los derechos humanos de las diversas generaciones.

Estos son unos derechos peculiares, también, porque el valor principal de referencia es la solidaridad, es decir, reclaman el esfuerzo conjunto y la responsabilidad a escala planetaria y su titularidad es colectiva. En la medida que el valor de los derechos de la tercera generación lo constituye la solidaridad, como apunta Pérez Luño, ésta ha contribuido a redimensionar la propia imagen del hombre como sujeto de derechos

4.3.2. La Constitución Española y los derechos de las personas adultas.

Sin embargo, hay que advertir que la Declaración Universal de los Derechos Humanos no tiene fuerza jurídica sino moral, puesto que no es un tratado. La fuerza moral de esta Declaración reside, principalmente, en el apoyo que recibió de la mayoría de los países del mundo, pero también, a nuestro entender por el momento histórico en que se produjo, a saber, tras la segunda guerra mundial. Es decir, surge con la decisión de que nunca jamás se produjera el horror y la barbarie de la que la humanidad acababa de ser testigo. Es esta fuerza moral la que hace que, por una parte, su incumplimiento suponga -más allá de la indignidad de la doble moral de las Naciones Unidas- medidas de presión internacional contra sus infractores y, por otra, proporcionen mayor fuerza moral a individuos, grupos y pueblos en sus reivindicaciones.

Es más, la asunción de estos derechos ha dado lugar a que hayan sido incluidos en la mayoría de las constituciones de algunas naciones, entre ellas, la Constitución Española (1978). En ésta, por primera vez en nuestra historia, como afirma Rubio Llorente (1997), se consagra la conexión existente entre los derechos que en ella se garantizan y la simple condición de persona, la necesidad de su respeto como exigencia directa de la dignidad humana, proclamándose también que la finalidad propia del poder político y el fundamento de su legitimidad es, precisamente, el respeto y cumplimiento de los derechos constitucionales.

La Constitución Española como marco normativo de la vida democrática de nuestro país contiene aquellos deberes que hemos de cumplir como miembros de esta sociedad pero también los derechos que nos corresponden. Es decir, marca las reglas del juego de convivencia democrática en nuestro país.

El primer fundamento normativo de los derechos de las personas adultas está formulado en la Constitución Española. La cual en el Art.1º.1 "propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político".

Derecho a la libertad, cuyo contenido se concreta en el derecho a la libertad ideológica, religiosa y de culto (Art. 16, 20), libertad de elegir libremente su residencia (Art. 19), libertad de asociación y reunión (Art. 21, 22), libertad de enseñanza (Art. 27).

Libertad que implica el reconocimiento del pluralismo que, sin embargo, no se reduce a lo político, sino que se hace extensivo a la pluralidad lingüística (Art. 3), ideológica y religiosa (Arts. 16, 20)

La idea de justicia e igualdad expresada en determinados derechos y en el igual trato de todos los ciudadanos ante la ley. Se concreta en:

1. El derecho a la vida y a la integridad física y moral (Art. 15, 43)
2. El derecho a la justicia "sin que en ningún caso pueda producirse indefensión" (Art. 24)
3. El derecho al honor y a la intimidad personal y familiar (Art. 18)
4. El derecho a la propiedad privada (Art. 33)
5. El derecho de todo hombre a contraer matrimonio (Art. 32) y el deber de los poderes públicos de asegurar protección social, económica y jurídica de la familia.
6. El derecho a una vivienda digna y adecuada (Art. 47)
7. El derecho al trabajo (Art. 34)
8. El derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, como el deber de conservarlo (Art. 45.1)
9. El deber del Estado de realizar una política de "prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieren y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos" (Art. 49)
10. La garantía por parte de los poderes públicos de la "suficiencia económica a los ciudadanos de la tercera edad" (Art. 50)

Especial interés para nuestro trabajo tienen los artículos que hacen referencia directa al:

a) Derecho a la educación, reconocida en el Art. 27.1. "Todos tienen derecho a la educación". Esta afirmación supone, por una parte, el derecho de toda persona a la

educación sin discriminación de clase social, sexo, etnia, edad y minusvalía y, por otra, la obligación, del Estado de satisfacer este derecho. Sin embargo, el punto 4 del Art. 27, puede dar lugar a interpretaciones polémicas, en especial para la Educación de Adultos en cuanto que al reducir la gratuidad a la enseñanza básica puede restringir la responsabilidad del Estado respecto a la Educación de Adultos a la enseñanza obligatoria, limitándose el Estado a continuar con las políticas compensatorias E.A. como de hecho está ocurriendo.

b) Derecho al acceso a la cultura: "Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho" (Art. 44.1).

c) El derecho a participar en los asuntos públicos (Art. 23).

Todos estos derechos hacen que las personas adultas puedan reclamar la educación no como una intervención estatal de carácter asistencial, sino también como una manera de posibilitar el intercambio cultural (Marzo y Figueras, 1990), como la forma de hacer efectiva la igualdad de oportunidades, la libertad y la participación democrática de los ciudadanos, la cual no puede existir sin que las personas posean un determinado nivel cultural (Federeghi, 1992). La educación de personas adultas es pues una de las necesidades universales básicas que el Estado debe garantizar.

Sin embargo, la polémica no está cerrada, puesto que la expresión de los derechos educativos y culturales en términos tan ambiguos da lugar a interpretaciones distintas de lo que constituye una necesidad educativa y qué un deseo. Interpretaciones harto conflictivas si tenemos en cuenta que el Estado debe responsabilizarse de la satisfacción de las necesidades de los ciudadanos mientras que los deseos deben ser costeados por la economía de cada individuo.

4.3.3. El Estado y la educación de las personas adultas.

La Constitución Española es el marco a partir de cuya interpretación peculiar se explícita la política general -y sectoriales- de los diversos gobiernos -central o autonómicos-. Así pues, el Sistema Educativo actual está "configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio- Reguladora del Derecho a la

Educación" (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 3-X-1990, Art.1). Principios y valores que se concretan en los fines educativos a los que el Sistema Educativo se orienta.

En el Art. 2 de la LOGSE, además, se señala como principio básico del Sistema Educativo el de "la educación permanente." Queda así la Educación de Adultos integrada dentro del Sistema Educativo, afirmando que: "A tal efecto, preparara a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas".

De especial interés resulta el Título Tercero de la LOGSE al hacer referencia a la educación de personas adultas en estos términos: "El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar completar o ampliar sus conocimientos y actitudes para su desarrollo personal y profesional" (Art. 51.1). Enunciado este que, al hablar de desarrollo personal, podemos interpretar de formas amplia extendiendo la educación a todos los aspectos del desarrollo de las personas físico, afectivo, social, intelectual, moral y cívico- y no sólo al área académica.

Sin embargo, el desarrollo que exige la LOGSE como marco legislativo de las diferentes administraciones (central y autonómicas) está aún inconcluso presentando grandes vacíos legales. Si bien este desarrollo es muy desigual en el Estado español, puesto que cada gobierno autonómico ha dado, por una parte, un mayor o menor impulso a la política de adultos y, por otra, estas políticas divergen también en su espíritu y contenido y realizaciones prácticas.

En el ámbito del País Valencià, en el cual se realiza esta investigación, hemos de hacer referencia a la Ley de Personas Adultas del 20 de enero 1995 que tiene por objeto según el Art.1º "la regulación de la formación de personas adultas en la Comunidad Valenciana, así como el establecimiento de mecanismos e instrumentos para su estructuración, desarrollo, coordinación y evaluación".

En esta ley la E.A. es definida en el Art. 2º de la siguiente manera: " A los efectos de esta ley se entiende como formación de las personas adultas el conjunto de

actuaciones que tienen como finalidad ofrecer a los ciudadanos y ciudadanas de la Comunidad Valenciana, sin distinción alguna, que han superado la edad de escolaridad obligatoria, el acceso a los bienes culturales formativos y a los niveles educativos que les permita mejorar sus condiciones de inserción y promoción laboral y su capacidad para juzgar críticamente y participar activamente en la realidad cultural, social y económica".

De igual manera, esta ley regula la creación y funcionamiento de órganos de gobierno democráticos de participación, que constituyen foros legitimados para decidir críticamente qué demandas son consideradas necesidades en la sociedad actual, pasando a ser cuestión de justicia social y, por lo tanto lo tanto, la Conselleria debe garantizar su satisfacción a todos los ciudadanos sin exclusión. Sin embargo, esta ley tres años después aun está por desarrollar.

Así pues, las personas adultas actualmente en España disponen de una reglamentación jurídica que les muestra un horizonte de posibilidades educativas y de limitaciones. Limitaciones estas, que en parte, estan siendo provocadas por las actuales políticas neoliberales.

Tampoco, la incorporación de la E.A. al sistema educativo está exenta de polémica. De modo que, el Estado al regular la E.A., por una parte, "asume" el deber de garantizar los niveles básicos de formación personal y profesional para todos los ciudadanos a lo largo de su vida pero, también, su intervención institucionaliza y empobrece fuertemente la E.A. al no ir acompañada de un proyecto global claro de política educativa ocupacional y de animación socio-cultural que impulse y coordine de verdad la multitud de iniciativas ya existentes -y las posibles- en E.A. alejándose, una vez más, de los modelos de E.A. más desarrollados.

Es decir, las leyes, como creaciones igualmente socio-históricas, no tienen por qué ser aceptadas acríticamente, sino que se debe luchar para que sean mejoradas tanto en su formulación como en su aplicación, sirviendo así de instrumentos en la creación de sociedades más justas donde las personas podamos vivir como iguales -al tiempo que diferentes- junto a otros.

5. LA ACCIÓN HUMANA.

"Un acontecimiento, un hecho, un acto un gesto de rabia o de amor, un poema, una tela, una canción, un libro, nunca tienen detrás una sola razón"
(Paulo Freire, 1993, p.16).

Una teoría del sujeto necesita complementarse, como afirma Giddens (1995), con una teoría de la acción que nos proporcione conocimiento y comprensión sobre qué es lo que mueve a las personas adultas a actuar; una teoría de la acción que se preocupe más del hombre, que vive en un contexto socio-cultural, como agente intencional que de las conductas aisladas como viene haciendo la psicología motivacional (Bruner, 1991, p. 34). Y es que la acción nos dice Salvador Giner, "es el campo en que subjetividad y estructura se funden" (1997, p.37).

Sin embargo, todos los estudios realizados sobre necesidades y participación de las personas adultas, como vimos en el capítulo I, se centran en teorías motivacionales. Estos enfoques reduccionistas de la E.A. se ven agravados máxime cuando en la actualidad, los conocimientos que la psicología nos proporciona sobre la adultez, comparados con los disponibles sobre la niñez o sobre la adolescencia, son muy escasos. Siendo el interés científico por conocer las características y problemas de la adultez y de la vejez un fenómeno muy reciente relacionado con la prolongación de las expectativas de vida de la población en las sociedades desarrolladas.

En estas sociedades, además, no existe un momento preciso -ritos de paso- en que una persona sea considerada socialmente adulta. Es más, la edad en que se considera adulta a una persona sufre modificaciones según las circunstancias socio-políticas y económicas de cada país en un momento histórico determinado. Llegando incluso en un mismo período a reconocerse diferentes edades cronológicas en el ejercicio de deberes y derechos propios de las personas adultas. Así, en España aunque la mayoría de edad son los 18 años (voto, toma de decisiones, servicio militar, posibilidad de contraer matrimonio sin permiso paterno...), es a la edad de los 16 años cuando se permite la posible incorporación al mundo del trabajo, el derecho a carnet de conducir de

ciclomotores, etc. Igualmente, como hemos, visto la edad en que una persona es considerada sujeto de la E. A. ha ido cambiando.

No obstante, es interesante hacer notar como la adultez ha pasado de ser un concepto estático, que indicaba que una persona una vez alcanzada su madurez biológica y mental se instalaba en un período de estancamiento, preludio del deterioro progresivo de la vejez, a ser un concepto dinámico. Donde, a pesar del normal declive físico y psíquico que supone el paso del tiempo, la capacidad mental puede continuar desarrollándose, sobre todo, en determinadas áreas y según las circunstancias de cada persona.

De modo que el dilatado período cronológico que comprende el ciclo vital (life-span) de la adultez ha hecho que ésta, para su mejor comprensión, haya sido dividida en fases. De manera que según su edad las personas adultas pertenecen a la adultez temprana, media o tardía, pasando después al último ciclo: la vejez. Sin embargo, estas fases cronológicas se sitúan en un intervalo diferente dependiendo de los autores, oscilando bastante entre ellos (life-phases).

Baltes (cit. Squires. 1993) sugiere que la adultez está sometida a tres clases de influencias: la biológica, la experiencia social como miembro de una determinada generación que da lugar a las cohortes generacionales y los acontecimientos diversos que cada persona ha experimentado a lo largo de toda su vida. Poniendo, este autor, un énfasis mayor en las experiencias individuales y colectivas. Por lo tanto, el concepto de la adultez está estrechamente relacionado con: el desempeño de roles, los acontecimientos vitales (crisis personales), el autoconcepto y las relaciones con los otros.

De tal manera que el concepto de persona adulta es un concepto psico-social donde, aunque, ni es claro ni puede serlo (Squires, 1993), los factores que resultan más definitorios -como reconocen incluso psicólogos como Blanco (1991) o Squires (1993)- son los sociales.

Por consiguiente, la teoría de la personalidad adulta aquí adoptada intenta romper con la tradición de explicar los comportamientos de los individuos abstrayéndolos del

contexto socio-histórico, cultural y político donde estos habitan y actúan. Es por lo tanto una teoría de la personalidad procesual y holística (Brofenbrenner, 1987; Kolb, 1993) que, coherentemente con lo hasta aquí expuesto, sostiene que: El ser humano nace y vive en un contexto socio-cultural que conoce activamente mediante la acción y el lenguaje. Mediante ellos el sujeto se relaciona socialmente, aprende y se desarrolla integralmente, es decir, construye su identidad en interacción con los otros y con las circunstancias.

Afirmación de la que se desprenden los siguientes supuestos:

a) Si queremos comprender al hombre/mujer es mejor, nos dice Kelly (1967), adoptar un enfoque histórico que, por una parte, enmarque al hombre en la perspectiva de los siglos y, por otra, sitúe el proceso de evolución personal en el eje espacio-temporal en el que transcurre cada biografía. Es más, la vida de las personas se desarrolla en diferentes contextos, que interaccionan entre sí planteando a los sujetos diversas demandas (Brofenbrenner, 1987). La biografía de una persona constituye el proyecto de vida realizado, aunque en ésta también estén presentes sus sueños y deseos no cumplidos; es una unidad narrativa que está inserta en un marco de tradiciones que dan sentido a sus acciones y decisiones (MacIntyre, 1987; Bruner, 1991).

b) La actividad del sujeto es elemento esencial en la construcción del conocimiento y de su propia identidad. Pero, esta perspectiva, frente a la perspectiva analítica de las filosofías del lenguaje, considera la actividad como duración, como fluir y no como actos aislados (Ricoeur, 1996). Y es que los enfoques lingüísticos de la pragmática nos han mostrado la importancia del lenguaje como instrumento de pensamiento, comunicación y acción. Es decir, el lenguaje de las personas se inscribe en el plano mismo de la acción.

De este modo, las palabras nos enseñan a mirar, nos permiten iniciar el diálogo con uno mismo, es decir, guían nuestros actos y reflexiones sobre ellos. Además mediante los conceptos y metáforas ampliamos nuestra capacidad de ver, somos capaces de crear realidad (Marina, 1993). También, mediante la palabra nos presentamos en público -yo soy-, nos damos a conocer y conocemos a otras personas (Goffman, 1993b). Mediante el lenguaje manifestamos nuestros desacuerdos, marcamos diferencias, pero también somos capaces de llegar al consenso y de emprender acciones conjuntas. Pero, en este enfoque comunicativo es de gran importancia el lenguaje corporal, el gesto, el tono de la voz, etc. es decir, tiene en cuenta tanto lo simbólico como lo semiótico (Young, 1990).

En resumen, el lenguaje y la acción de las personas adultas se convierte en "una unidad de análisis apropiada para comprender la prolongación y el enlace de la iniciativa subjetiva con la acción social que también es la educación, en la medida en que en ésta están implicados proyectos sociales dirigidos, creencias colectivas y marcos institucionalizados" (Gimeno, 1998, p. 35)

c) Toda persona tiene un conocimiento experiencial (Kolb, 1993; Welton, 1995) o conocimientos sociales populares (Bruner, 1991), que forman parte de los sistemas interpretativos de la cultura de una sociedad. De forma que las personas adultas organizan su experiencia, conocimientos y transacciones sociales mediante el sentido común propio de la vida cotidiana. Éste en lugar de ser un conocimiento lógico y categórico es un conocimiento narrativo, es decir, trata de los agentes humanos que hacen cosas basándose en sus creencias y deseos, que se esfuerzan por alcanzar sus propósitos a pesar de los obstáculos que encuentran en su vida, y que no siempre superan (Bruner, 1991)

d) Toda persona es considerada como un científico incipiente cuya motivación principal es no sólo explicar y controlar, como sostiene la teoría de los constructos personales de Kelly, sino que intenta sobre todo comprender, dar sentido y significado a su vida (Bruner, 1991). En este sentido, todo hombre, como afirmara Gramsci, es también un filósofo. Por consiguiente, esta teoría de la personalidad está estrechamente relacionada con la filosofía. Como filosofía, dice Kelly (1967), nos puede aportar el conocimiento real que del hombre exige la observación psicológica, mientras que como psicología está relacionada con la visión filosófica de cada individuo.

e) El ser humano tiene una inteligencia creadora que le permite elegir entre llevar una vida libre y digna o abandonarse a comportamientos gobernados por los impulsos o la pasividad, es decir, puede escoger entre tener una inteligencia creadora o una inteligencia cautiva (Marina, 1993). La inteligencia creadora, como nos dice Marina, no es una inteligencia prisionera de los diversos condicionantes a los que está expuesto el ser humano, sino que es, por el contrario, una inteligencia que a la vez que nos permite conocer la realidad en la que vivimos ejerciendo una función adaptativa y de ajuste, es capaz de inventar fines y crear posibilidades en un mundo de limitaciones. Hablar de posibilidad implica abandonar el mundo de la necesidad para situarse en el de la libertad.

No obstante, la libertad no es un destino del hombre, es también una posibilidad. Por lo tanto el hombre puede optar, como vimos, por conquistar su libertad o abandonarse

a un "automatismo ciego". De forma que mientras los animales se mueven solamente por impulsos, el hombre tiene la capacidad de anticipar, de inventar proyectos individuales y colectivos que le llevan a superar el nivel en el que de hecho se encuentra. El adulto, pues, ha de elegir en qué nivel de exigencia afectiva, intelectual, ética y política quiere desarrollar su vida (Marina, 1993). Nivel de exigencia que nosotros relacionamos también con el concepto de "zona de desarrollo potencial" de Vygotski, que hace referencia a la potencialidad de desarrollo de cada persona como miembro de una sociedad. Así, las personas vemos estimulado y acrecentado nuestro desarrollo no sólo por nuestro esfuerzo, sino, también, por las demandas, retos, conflictos y oportunidades que provienen de la relación con las otras personas y con el contexto social.

f) Consideramos que el conocimiento adquirido por los adultos es provisional, provisionalidad que es calificada por Kelly como "alternativismo constructivo".

g) En el desarrollo de la personalidad adulta juega una gran importancia el componente afectivo/emocional. Este componente al interaccionar con aspectos intelectuales, sociales, morales e incluso físicos no puede ser obviado a la hora de favorecer el desarrollo integral de las personas (Goleman, 1996; Marina, 1996).

Todos estos supuestos vienen a resumir a grandes rasgos la perspectiva psicológica adoptada que hemos ido exponiendo a lo largo este capítulo y en los apartados que tratan de la construcción de la subjetividad, de la identidad personal y del desempeño de roles.

Perspectiva que pretendemos ahora ampliar de forma que obtengamos un conocimiento y una comprensión más profundos sobre qué es lo que mueve a las personas adultas a actuar.

5.1. Los motivos de la acción : "Motivos Para" y "Motivos Porque".

"No olvide que las causas de las acciones humanas son a menudo inconmensurablemente más complejas y variadas que las explicaciones que de ellas se dan" (F. Dostoievsky. El idiota).

Las personas como seres que viven en el mundo realizan actividades de diversa índole con el fin de satisfacer sus necesidades y deseos. Actividades humanas que, siguiendo a Arendt (1993), son de distinta naturaleza. Así tenemos: las actividades realizadas con el fin de cubrir las necesidades biológicas ("labor"); actividades de producción y uso de lo producido ("trabajo") y las actividades esencialmente humanas como son la capacidad de reflexión teórica y la capacidad de proyectar ("acción").

Pero, aunque las necesidades y los deseos representen buenos motivos para actuar, estas no pueden ser consideradas como razones concluyentes (Cruz, 1995).

Lewin y Leontiev sostienen que solamente las necesidades vitales son las que dirigen de forma más directa la actividad humana. Pero, aún así, estas necesidades están mediatizadas culturalmente y el hombre puede elegir entre dejarse llevar por sus instintos o controlar su comportamiento. Esto es, las necesidades de los hombres "desembarazadas" en este sentido de lo biológico son "autónomas".

Las personas adultas, como seres que poseen una inteligencia creadora, son capaces de dirigir su actividad mental, y a través de ella, sus comportamientos (Marina, 1993). Estas operaciones mentales se reorganizan y adquieren significado, precisamente, al integrarse en proyectos creados por ellas.

Por consiguiente, el sujeto inteligente dirige sus acciones mediante proyectos -o, como diría Kelly, mediante "anticipaciones"- . Siendo la acción intencional la que convierte el proyecto en un fin y nos introduce en los complejos mecanismos de las conductas y motivaciones humanas. Es decir, son los proyectos los que mueven al hombre a actuar intencionalmente o, con palabras de Cruz, "la intención es un elemento constituyente de la acción" (1995, p.74).

Decimos que una acción es intencional y consciente cuando con anterioridad a su realización tenemos en mente una imagen de lo que vamos a hacer, es decir, para que la acción sea posible es necesario un mínimo de definición, porque, como nos dice María Zambrano, "no es ir moviéndose sin finalidad" (1996, p. 44). Pero, también una acción

plenamente consciente es aquella que antes de iniciarse elige entre alternativas y tiene en cuenta las consecuencias de su actuar, aunque éstas no puedan ser totalmente previstas.

Las acciones de los seres humanos por lo tanto, como agentes intencionales, obedecen a motivos y, estos como actores competentes son capaces, generalmente, de aducir razones que justifiquen sus actuaciones. Pero no todas las acciones son totalmente racionales ni razonables, por lo que si queremos comprender qué es lo que mueve a las personas a actuar deberemos recurrir también a otras variables, puesto que la actividad humana es una acción polimotivada, como nos muestran las recientes investigaciones realizadas por Henry y Basile (1994) sobre los motivos de participación de las personas adultas en la educación formal.

Para ello, nos será de gran utilidad la reformulación que del concepto weberiano de motivo hicieron Schütz (1993) y Luckman (1996) diferenciando entre dos tipos de motivos o razones:

“Motivos para” son los que fundan la acción, mediante ellos la acción se orienta al futuro. Este carácter proyectivo, como hemos venido afirmando, es precisamente el que da unidad y sentido a la acción. No obstante, aunque el proyecto sea cuestión de futuro, no hemos de engañarnos, porque, como afirma Luckman (1996), proviene del pasado.

Sin embargo, deberemos recordar con relación a los motivos las diferentes formas de actuar del hombre establecidas por Arendt, dado que parece lógico que actuaciones de naturaleza distinta sean movidas por razones también distintas o intereses distintos. Para Arendt (1993), "la acción" no se guía por motivos o razones como las otras formas de actuar sino por principios. Es en este sentido por lo que Cruz (1995) afirma que, "los motivos nos hacen inteligibles las acciones pero se mantienen a distancia de ellas. Para ser más precisos: a la distancia suficiente para que quepan en medio los valores" (p. 68).

Estos principios de Arendt o los motivos de los que habla Cruz hacen referencia a lo que en psicología se conoce como "esquemas motivacionales profundos" para distinguirlos de los "esquemas motivacionales más superficiales" que hacen referencia a metas más concretas u objetivos (Huertas, 1997).

Los principios se distinguen de los motivos o razones, según Arendt (1993), por las siguientes características: no operan desde el interior del yo; el principio se pone de manifiesto en la propia ejecución del acto; no pierden fuerza con la realización del acto; tienen "validez universal" y sólo se manifiestan cuando estos principios se actualizan con la acción. Arendt se refiere a principios como libertad, dignidad, igualdad, solidaridad...

Esto, nos lleva a distinguir entre dos tipos de "motivos-para" unos, que hacen referencia a estos grandes principios o cosmovisión explícita, es decir, que requieren una cierta elaboración teórica y, otros, que hablan de objetivos más concretos propios de actividades del "laborar" y "fabricar", que se distinguen por tener rasgos opuestos a los enunciados anteriormente como propios de los principios.

Sin embargo, en nuestra opinión, no debería existir una separación tajante entre las "acciones" movidas por principios y las actuaciones movidas por motivos u objetivos -como pretende la racionalidad técnica- por varias razones: **a)** son los principios los que dan sentido a los numerosos proyectos, digamos, más concretos e inmediatos que cada persona tiene entre manos y, **b)** estos principios, como Arendt afirma, no se convierten en realidad, sino mediante la realización de numerosos actos -proyectos más concretos- que se enmarcan en un proyecto global de vida. De modo que, como nos dice María Zambrano: "Hay acción tan sólo cuando existe finalidad. Más sólo tras haberse señalado un fin lejano aparecen las finalidades inmediatas. Esa lejana luz es claridad que recae sobre las circunstancias inmediatas y las ordena y las hace cobrar sentido" (1996, p. 44).

“Motivos-porque” son los que explican la actuación de las personas en relación con las vivencias pasadas del actor/autor. Es decir, enlazan con la historia de la vida de la persona adulta. Estos motivos enraizados en la experiencia están relacionados con los conceptos de esquemas cognitivos de Shunk y Abelson y de inteligencia cristalizada de Horn y Cattell, el cual hace referencia al conocimiento experiencial acumulado por las personas adultas. Los “motivos porque” miran hacia el pasado, tienen en cuenta la experiencia propia de las personas -experiencia que incluye también el conocimiento experiencial ajeno que conocemos porque nos lo han narrado o hemos aprendido mediante aprendizaje vicario. Estos motivos nos muestran que, evidentemente, "la acción no conduce del presente al futuro sin un pasado" (Luckman, 1996, p. 58).

Pero también consideramos que el conocimiento que las personas adultas tienen de la realidad en el presente constituyen el fundamento de las argumentaciones o razones de porque realizan una acción. Es este un conocimiento del presente que abarca tanto las oportunidades y limitaciones del contexto macrosocial, de lo organizativo institucional como de sí mismo.

Otra distinción importante en relación con los motivos o razones de la acción es la establecida por Cruz entre las explicaciones de carácter racional y las explicaciones causalistas. Según Cruz, la diferencia entre los motivos y causas reside en los valores, estos son los que definen la especificidad de los motivos. Y, es que en la argumentaciones o "razones de" que el sujeto da justificando sus actuaciones, no responde haciendo referencia a las causas, sino a sus valores, sentimientos y estados de ánimo. Los motivos son "razones para" o "razones por" y no causa o ley. Por lo tanto, para comprender una acción más que indagar sobre las causas, lo que deberemos hacer es interpretar la intención o propósito del agente en relación con el contexto simbólico de reglas o prácticas sociales en el que vive y en el que fue socializado o, lo que es lo mismo, para dar cuenta de la acción no podemos desligar ésta de los aspectos situacionales (Giddens, 1995; Giner, 1997).

Es más, la motivación de las personas adultas, según Havighurst (cit. Love, 1978) depende especialmente de la etapa del ciclo vital en la que se encuentre el adulto, con los roles sociales que el sujeto está llamado a desempeñar, con las necesidades y deseos de las personas que nos rodean, etc. Según este autor, en las diferentes etapas de la vida de una persona existen unos "intereses dominantes" que son el resultado de la interacción entre el yo en desarrollo de esa persona y las circunstancias.

Por lo tanto, los motivos de las personas adultas no son estables, sino que son dinámicos y están sometidos a cambios. Es decir, los motivos de participar en la E.A. y de emprender una acción pueden ser unos y después cambiarse o ampliarse por diferentes razones -v.g. conocimiento de personas, experiencias y sentimientos nuevos, "necesidades" nuevas, descubrir posibilidades, etc.

Sin embargo, a pesar de que el hombre es un agente intencional, gran parte de nuestros actos no tienen una motivación directa, con lo cual no hemos de ignorar los componentes afectivos e inconscientes que tanta importancia tienen para comprender muchos comportamientos humanos y que, como afirma Giner (1997), no son necesariamente irracionales, pero complican nuestra conducta.

En este sentido, resulta de especial interés la aportación de Bourdieu (1997) del concepto de *illusio* que hace referencia a "la relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas del espacio social" (p.141-142), con este concepto Bourdieu se opone al desinterés e indiferencia del sujeto, pero también a las explicaciones racionalistas y economicistas de la acción humana. La *illusio* significa meterse dentro del juego, implicarse, es decir, conocer las reglas y hacer frente a los retos, sin tener un proyecto claro, sin inscribir su acción en un plan. Siendo el concepto de *habitus* de Bourdieu -o el institucionalización de Luckman (1996) y el de transfondo en Searle (1997)- el que cumple aquí la función que otras filosofías conceden a la conciencia trascendente, en cuanto que da lugar a esquemas prácticos que estructuran las percepciones y orientan la acción de los agentes, pero el agente aquí no es totalmente consciente de los fines que persigue.

Con relación a este tipo de acciones que no son plenamente conscientes, Giddens (1995) habla de la "conciencia práctica" para referirse a aquellas acciones que las personas ejecutan competentemente, pero de las cuales no saben dar razones, la conciencia práctica consiste, pues, en un saber tácito frente a la razón discursiva.

Quizás, aquí nos convenga rescatar la diferenciación que Argyris y Schön (1978) establecen entre "teorías explícitas" -razones explícitas diríamos nosotros- que son las que utilizan las personas para describir y justificar sus comportamientos y "teorías en uso" que son las que, en gran medida, determinan las actuaciones prácticas de las personas. Estas son de carácter implícito y están fuertemente arraigadas. Según Kolb (1993), la fuerte resistencia de las "teorías en uso" al cambio es la que explica, en parte, la oposición de las personas en general y, en especial, de las personas adultas a modificar su forma de actuar a pesar de haber cambiado sus teorías explícitas.

Por ello, Bourdieu (1997) nos aconseja que deberíamos desconfiar de aquellas perspectivas que pretenden racionalizar excesivamente la acción humana puesto que según él "los agentes sociales tienen estrategias que muy pocas veces se fundamentan en una verdadera intención estratégica" (p. 147).

De modo que no siempre el querer es el motor del actuar. Quizás sea menos frecuente de lo que creemos que tanto en la vida personal como en la historia de los pueblos la acción corresponda a un querer. Pues lo propio del hombre, nos dice Zambrano (1996), es "..la doble necesidad de una acción, de una parte requerida por las circunstancias, por ese desafío que las circunstancias lanzan constantemente y al que ha de responder a trueque de aniquilarse. Y de otra parte, por su misma condición interna; aquí reside lo trágico de la condición humana que el hombre se conoce a sí mismo antes que pensando actuando, haciendo: sabe después de haber actuado" (p. 81).

Sin embargo, las razones que da el sujeto son las razones asumidas por él como propias, de las que es consciente y se siente responsable.

Estas razones asumidas o explícitas, de las que hablabamos, además, son generadoras de tensión interna o conflicto entre objetos deseados o ideales de vida. Es decir, en la actuación racional también hay lugar para los deseos, las creencias y los sentimientos o, como afirma poéticamente Cruz, los hombres tienen "unas gotas de deseo en un océano de razones" (1995, p. 103).

Los sentimientos y los afectos humanos derivan de los mecanismos de la acción, o sea, de las necesidades, de los deseos y de los proyectos. De forma que el mundo afectivo tiene, contrariamente a lo que se piensa, sus raíces en las acciones: los deseos y las necesidades están antes y después de los sentimientos (Marina, 1996). El deseo, nos dice Marina, no nos lleva a actuar pero es la antesala del querer, que sí que es activo. Es más, los deseos y las necesidades conscientes son considerados por algunos autores como el primer sistema motivador del ser humano.

No obstante, hemos de aclarar que no entendemos el deseo como fuerza de la naturaleza o instinto ciego que deja fuera toda consideración intencional y contextual, sino

que lo consideramos como meta u objetivo a alcanzar. Sin embargo, no cabe duda alguna que los comportamientos humanos, a pesar de lo que venimos afirmando, se caracterizan, precisamente, por: orientarse a fines, el carácter abierto de la acción, la condición de posibilidad, la idea de futuro y la capacidad de crear.

De tal forma que la inteligencia humana es capaz de prolongar sus sueños con proyectos. Con lo cual las acciones de las personas no sólo estarán fundadas en las necesidades y deseos, sino también en la esperanza que supone la realización de proyectos. Aunque lo que nos fuerza a vivir, esto es, a actuar no obedece nunca a una sola razón sino que forma parte de un denso entramado motivacional (Freire, 1993).

Sin embargo, como afirma Luckmann (1996), "Proyectar es actuar, pero el proyecto no es el acto mismo" (p. 73). Porque en el proyecto no se ha traspasado el umbral de la acción, no ha tenido lugar, todavía, nada irrevocable. Traspasar el umbral que separa el proyecto de la acción supone tener la firme decisión, la voluntad de llevar a cabo lo proyectado.

Pero, aunque la voluntad y el esfuerzo son necesarios para iniciar algo nuevo (Arendt, 1984, p. 281), no lo es todo en la realización de un proyecto. Por lo tanto, si realmente uno quiere adentrarse seriamente en el terreno de la acción debe de tener también un conocimiento reflexivo de las barreras y oportunidades que le ofrece el contexto, de sus capacidades y deficiencias así como de las consecuencias de sus actuaciones (Howard, 1989; Henry y Basile, 1994).

5.2. Las características de la acción humana en la modernidad tardía.

Hablar de consecuencias nos remite, inevitablemente, a pensar en la realidad tremendamente compleja de las sociedades de finales del s.XX donde se desarrolla la acción de cada individuo. El contexto donde se desenvuelve la acción, nos dice Morin (1994), es muy incierto y aleatorio, es un contexto donde el cambio esperado por la acción no se ajusta ni a las expectativas ni al control del hombre, añade Giddens (1994). En el momento que un individuo emprende una acción, está escapa a sus intenciones y al

control de sus manos. El contexto de la modernidad para Giddens (1995b) es una máquina de enorme poderío que se desboca (juggernat) aplastando a aquellos que se le resisten. En sentido parecido Morin habla del efecto "boomerang" que pueden tener las acciones volviéndose contra la intención del sujeto. De este modo, la acción humana desarrollada en entornos turbulentos es considerada no sólo como una decisión y una elección, sino también como una apuesta y un riesgo.

Por lo tanto, la acción de los hombres es incierta e implica complejidad, es decir, "elementos aleatorios, azar, iniciativa, conciencia de las derivas y de las transformaciones" (Morin, 1994, p. 115). Esta complejidad obliga, por consiguiente, a la acción consciente a seguir el curso de la acción tratando de enderezar su rumbo ante los imprevistos que van surgiendo. Para ello, Morin frente a programas de acción caracterizados por la rigidez y, por lo tanto, incapaces de innovar y corregir el curso de la acción propone las estrategias.

Pero, el concepto de estrategia de Morin, al oponerse al concepto de programa, se diferencia sustancialmente del concepto de estrategia usado en el paradigma técnico o instrumental. Diferencia que es posteriormente matizada por este autor cuando afirma: "No hay un dominio de la complejidad que incluya el pensamiento, la reflexión, por una parte, y el dominio de las cosas simples que incluiría la acción, por otra. La acción es el reino de lo concreto y, tal vez, parcial de la complejidad" (Morin, 1994, p.115).

Esta concepción de acción estratégica nos permite -aplicando las precisiones conceptuales que diferenciaban las acciones dirigidas por "principios" de las dirigidas por objetivos- situar la acción estratégica en el marco global de un proyecto, que confiere sentido y significado a las secuencias de acciones realizadas con la finalidad de llevar a término, digamos, un proyecto menor o a corto plazo. La estrategia por su carácter abierto y flexible nos permite a partir del proyecto inicial imaginar un cierto número de escenarios, los cuales podrán ser modificados según las informaciones que nos llegan en el transcurso de la acción y los elementos aleatorios que aparecen y perturban ésta. De esta manera, la acción es un proceso cíclico de carácter abierto en el que las fases de deliberación planificación, volición, ejecución y evaluación interaccionan continuamente. La estrategia, nos advierte Morin, no sólo lucha contra la incertidumbre de la acción en los contextos

inciertos de la modernidad tardía, sino que trata de sacar ventaja, de encontrar oportunidades en un mundo de determinaciones.

De igual modo, esta concepción de la estrategia cuestiona la separación establecida por los modelos tecno-burocráticos de separar tajantemente el ámbito de los planes y decisiones de estrategias a seguir del ámbito de los ejecutores, recuperando el papel activo de cualquier sujeto en la toma de decisiones. Como afirma Dávila (1994), "La estrategia, pues, ya no reside de forma exclusiva en un estado mayor o alto mando intermedio que se tercié; mejor dicho el estado mayor estalla, surgiendo a cada paso en cualquiera de los elementos movilizados" (p. 74).

Precisamente, si queremos profundizar en la comprensión de los motivos de la acción de las personas adultas deberemos no sólo considerar sus necesidades y deseos, sino también el conjunto de restricciones -económicas, legales, físicas, sociales, etc.- al que están sujetas y de las oportunidades existentes. Elster (1990) afirma que lo que explica la acción son los deseos de las personas junto con su creencia acerca de las oportunidades, es decir, de las expectativas de éxito que tengan en la satisfacción de estos deseos o en la consecución de metas.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que las expectativas pueden estar equivocadas por varias razones: **a)** no tener conocimiento de las oportunidades reales; **b)** no elegir las oportunidades adecuadas para alcanzar la meta, y **c)** por creer que opciones no factibles son factibles. Pero, lo que sí que es cierto es que las oportunidades y los deseos se influyen mutuamente, es decir, la existencia de oportunidades crea expectativas, pero los deseos llevan a las personas a empeñarse en hallar y crear oportunidades en este mundo de restricciones.

Otro de los problemas claves en relación con el tema de la acción que necesariamente hay que considerar es el del ajuste entre las metas que se fijan los adultos y las expectativas o esperanzas reales de alcanzarlas. Este ajuste entre metas y expectativas es una llamada de atención a la necesidad de "poner los pies en tierra" o, como diría Freire, a tener un conocimiento no ingenuo de la realidad. Pero, este conocimiento no ingenuo y pegado a la tierra no significa, en absoluto, renunciar a la

potencialidad que los seres humanos tienen de desarrollar al máximo sus capacidades y de transformar mediante proyectos individuales y colectivos la realidad personal y sociopolítica.

De modo que una acción consciente supone explicitar tanto lo que se quiere conseguir o evitar (metas) como lo que se puede hacer (oportunidades reales). Pero, las metas de las personas en relación con las oportunidades que éstas perciben pueden dar lugar a comportamientos autolimitativos, pero también a proyectos irrealizables.

Por lo tanto, otro de los aspectos a considerar será las consecuencias que tiene el grado de conocimiento de la realidad en las metas y expectativas de los alumnos adultos. Así, creemos que si el desconocimiento puede dar lugar a unas expectativas desmedidas por no saber calibrar los diversos obstáculos existentes, también la ignorancia tiene efectos limitativos para la acción por no tener información de las oportunidades existentes. Por otro lado, pensamos que un conocimiento profundo e hipercrítico de la cruda realidad que no ofrezca alternativas y posibilidades puede ser también demoledor y paralizante (Freire, 1990; Giroux, 1990). Paradójicamente, el conocimiento ingenuo y el conocimiento crítico, por razones obviamente, opuestas, podrían dar lugar a la domesticación de expectativas (Chomsky, 1996) y a la supresión de la esperanza. Lo cual no significa que propongamos una situación igualmente incorrecta y, hartamente utilizada, la de promover falsas expectativas en las personas adultas mistificando así la realidad.

Tras haber analizado aquí la acción individual, no quisiéramos, aunque sea brevemente, dejar de abordar la influencia que puede ejercer la E.A. como institución social en la vida de las personas adultas. De ello nos ocuparemos a continuación.

5.3. La importancia de lo institucional y de lo organizativo institucional en las percepciones, valoraciones y comportamientos de las personas adultas.

Las instituciones como conjunto de ideas, opiniones y normas de comportamiento propuestas y, a menudo, impuestas a los individuos de una sociedad determinada en un momento histórico son modos de regulación social (Etkin y Schwarstein, 1989). En esta

regulación están presentes aspectos ideológicos, culturales, religiosos, económicos, políticos, educativos, etc. que constituyen el sustento de las reglamentaciones de esa sociedad.

La E.A. como institución social expresa, por lo tanto, de concepción dominante de E.A., de sus fines y funciones, de persona adulta, de las formas de enseñar y aprender. En resumen, impone pautas de percepción y comportamiento así como de selección, valoración y distribución de la cultura. Son estas prácticas diversas las que dan origen al imaginario social que de la educación de adultos tienen los miembros de una sociedad.

Las sociedades históricamente han construido unidades para el logro de fines específicos, es decir, han creado organizaciones sociales. Estas son espacios donde se materializan las instituciones de una sociedad, son lugares atravesados por todas sus instituciones, apareciendo, así, la organización como mediatizadora entre el orden social establecido y los individuos de esa sociedad. De modo que, las diferentes organizaciones sociales o agencias de E.A. de nuestro país reflejan lo institucional en lo organizativo, mostrándonos la realidad compleja y contradictoria que es la E.A. Así pues, la E.A. se nos aparece, por una parte, como realidad limitada y empobrecida por un pasado y un presente de teorías/prácticas e investigación reducidas a lo escolar, a lo marginal, a lo compensatorio y, por otra, se nos abre como un campo lleno de posibilidades.

Las ideas generales o instituciones que encarnan la E.A. como organización social se concretan en la manera peculiar en cada centro interpreta esas creencias, teorías y leyes convirtiéndolas en actividades de enseñanza/aprendizaje y en prácticas organizativas. Es decir, cada estructura organizativa da lugar al *ethos* o cultura de centro mediatizando las metas -que se marcan para la satisfacción de necesidades y deseos-, las expectativas que tienen respecto a dichas metas y las conductas de los alumnos, pero también de profesores y de otros miembros vinculados con la organización de diferente manera y grado, al tiempo que los individuos actuarán sobre la organización modificándola (Beltrán, 1994).

Pero, el *ethos* de un centro no queda encerrado entre sus cuatro paredes, sino que se proyecta al exterior dando lugar a que sea percibido de una determinada forma v.g.

centro competente, buen clima, desorganizado, etc., es decir, las organizaciones sociales tienen, también, una identidad (Etkin y Schwarstein, 1989). No obstante, hay que advertir que la complejidad de la cultura organizativa de los centros no está exenta de contradicciones, permaneciendo en ella amplias zonas de significación ocultas. Por lo tanto, la percepción que las personas tienen de los centros con frecuencia es uno de los motivos que les lleva a participar o no en la E.A.

Los centros de adultos como organización cumplen por lo tanto unas determinadas funciones sociales -explícitas unas, implícitas otras- (Jarvis, 1989) que van evolucionando con el tiempo.

Algunas de estas funciones aparecen expresadas explícitamente en las metas de cada organización. Es decir, tanto las acciones de las organizaciones como de los individuos están orientadas por metas que, con frecuencia, al no coincidir dan lugar a conflictos entre los fines de la organización y los fines de algunos de sus miembros. Hay que tener en cuenta que en las organizaciones existen unas presiones internas que influyen de alguna manera en la vida de las personas, dándonos cuenta del complejo entramado de relaciones sociales existentes, o sea de la micropolítica (Ball, 1989) de los centros de E.A.

Graen (cit, Peiro, 1991) presta una atención especial a la influencia ejercida por determinados miembros en la organización. Lo cual significa hacer referencia al poder de influir que tienen los individuos de una organización sobre otras personas. Esta influencia, en el sentido positivo guarda una estrecha relación con el concepto Vygotskiano de "zona de desarrollo potencial" en cuanto que permite ampliar la capacidad de aprendizaje de las personas mediante el desempeño de tareas en la organización. Influencia que puede hacer referencia tanto a la ejercida por los profesores como por el grupo de pares, aunque no hemos de olvidar la importancia que tiene la presión ejercida sobre los adultos por personas ajenas a la organización, como son familiares, amigos o conocidos.

También, los centros en cuanto organizaciones sociales están sometidos a un conjunto de presiones externas. Las cuales hacen referencia, a pesar de las numerosas teorías sobre la autonomía de los centros (Etkin y Schwarstein, 1989; Morin, 1994) a los

condicionantes externos de carácter social, político-administrativos, económicos y culturales de cada momento y, en particular, a la regulación y desregulación de las políticas educativas neoliberales. Por lo tanto, la autonomía que tienen los centros es relativa. Es decir, es una "autonomía" que se sustenta en el conocimiento de los numerosos obstáculos, para a partir de ellos encontrar nuevas posibilidades, crear realidad.

6. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO PROYECTO ÉTICO Y POLÍTICO.

"En todo proyecto de cambio social, en toda pretensión de mejora de los individuos, aparece la apelación a la educación. Una esperanza que es también un acicate para la responsabilidad" (Gimeno, 1998, p. 43).

Coherentemente con los presupuestos teóricos expuestos en los diferentes apartados de este capítulo la E.A. es para nosotros un proyecto emancipatorio y, como tal, es un proyecto ético y político. En el sentido de que las prácticas de este proyecto deben ser generadoras de desarrollo personal y social, potenciando al máximo la autonomía y la participación de los implicados en los diversos ámbitos de la sociedad. Es decir, la E.A., así entendida, es una utopía práctica (Luckman, 1996) o, con palabras de Freire, una utopía posible.

Por lo tanto, como proyecto ético y político la E.A. hace referencia tanto al proyecto de vida de cada persona como al proyecto común que estas personas comparten con otras y que da sentido al hacer y padecer de los ciudadanos de una sociedad en un momento histórico determinado.

Proyectos individuales, más o menos explícitos, en los que cada persona adulta como sujeto autónomo se fija sus propias metas y lucha por alcanzarlas. De este modo, es el propio individuo como adulto quien se responsabiliza de su aprendizaje y del cuidado de sí. Los adultos para llevar a cabo su proyecto de autorrealización deben tener presentes tanto las diversas dificultades o limitaciones existentes -individuales, institucionales, etc.-

como saber aprovechar las oportunidades de educación formal e informal que la sociedad le brinda.

No obstante, para aprovechar las oportunidades existentes las personas adultas precisan de los conocimientos y habilidades necesarios para desenvolverse autónomamente en las sociedades actuales, con lo cual, paradójicamente, los colectivos más necesitados de educación apenas participan en E.A. (Federegghi, 1992).

Por lo tanto, como proyecto político se compromete en la elaboración y desarrollo de políticas que permitan a cada persona -sin exclusión- ser y crecer junto a otras en sociedades justas. Pero, este proyecto político no cobrará sentido mientras, como afirman Beltrán y Beltrán (1996), "no este referido a la definición social misma de adultez, esto es, a las condiciones concretas de vida y trabajo que diferencian esta etapa vital" (p. 81).

La E.A. es desde esta perspectiva un movimiento social donde las personas adultas son sujetos que participan activamente en la acción propiamente política. Entendiendo la política no en el sentido tradicional de defensa de los intereses y legitimación del poder, sino en el sentido que le da Beck (1998) de configuración y cambio de las condiciones de vida.

Por consiguiente, los centros de E.A. deberían ser espacios de cultura, espacios morales creados como resultado de la puesta en práctica de un proyecto emancipador cuya elaboración sea el resultado de un proceso de deliberación entre todos los implicados. Una deliberación que, fundamentada en valores compartidos, dé lugar al enriquecimiento de todos y cada uno de los participantes.

Así pues, un proyecto de E.A. emancipador debe estar comprometido en la creación de espacios públicos de convivencia democrática donde:

a) Se preserve con especial cuidado la heterogeneidad y se aliente la participación mediante lo que Bourdieu (1997b) denomina "asistencia de la palabra", es decir, mediante el respeto y el reconocimiento de los otros como personas.

b) Volver a pensar qué es ser hombre o mujer en la sociedad actual definiendo intersubjetivamente un horizonte más humano en el que nadie quede excluído (Jarauta,

1996). Lo cual implica favorecer la apertura intelectual que nos dispone a escuchar a los demás, a discutir argumentativamente las diferencias existentes entre los participantes, a valorar los puntos de vista de los demás y a ponerse en su lugar (Habermas, 1988; McCarhty, 1997).

c) Las personas puedan reflexionar críticamente sobre sus creencias, deseos y necesidades inexploradas ampliando sus marcos de referencia de forma que puedan encontrar sentido y dirección a sus vidas.

d) Se facilite el aprendizaje como reconstrucción crítica de los conocimientos y habilidades necesarios para participar activa y responsablemente en los diferentes ámbitos de la vida social, familiar, política y laboral.

e) No se dé la separación tajante con lo privado y lo público, donde la razón no se oponga a la afectividad y al deseo (Young 1990; Habermas 1997; McCarthy, 1997). Donde cuestiones particulares hasta ahora confinadas al ámbito de la privacidad llamen la atención de la ciudadanía abriéndose a la reflexión crítica y al debate público.

En ese sentido son espacios políticos puesto que "suscitan y tratan temas acerca del valor moral o deseabilidad humana sobre una institución o práctica cuyas decisiones afectan a un gran número de personas" (Young, 1990, p. 113).

Espacios políticos donde se:

a) Aliente el lenguaje herético que problematiza y cuestiona la realidad, puesto que, como afirma Bourdieu (1985), los dominados necesitan de la fuerza de la subversión.

b) Exija al Estado como garante de los derechos de los ciudadanos emprender políticas sociales, económicas, educativas, ocupacionales, culturales y de participación ciudadana que profundicen en la estructura democrática del país.

c) Trabaje en la reconstrucción del tejido social. De modo que, los centros de adultos como espacio de participación ciudadana tienen, entre otras, tanto una función crítica de lo existente –de denuncia- como la de impulsar y vertebrar políticas de animación sociocultural, de formación e información, de orientación y solidaridad, es decir, de anunciación.

Sin embargo, creemos que la E.A. como proyecto emancipador debe alimentar la autocrítica más que la autocomplacencia profundizando en la reflexión individual y colectiva mediante la problematización de sus discursos y prácticas.

CAPÍTULO III

EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

1. DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO

Como afirma Schön, "Centrar un problema constituye un proceso en el que de manera interactiva nombramos las cosas de las que nos ocuparemos y enmarcamos el contexto en el que las trataremos " (Schön, 1983, p. 40).

Por lo tanto, acotar el problema de investigación ha sido un proceso en el que el tema de investigación de las necesidades educativas de las personas adultas, que inicialmente creíamos relativamente simple, fue haciéndose más y más complejo a medida que íbamos profundizando en su conocimiento, exigiéndonos tanto un trabajo de precisión conceptual, como el de establecer las oportunas relaciones entre el individuo y las instituciones sociales, entre lo macro y lo micro, entre el pasado y el presente. Es decir, necesitábamos, contextualizar el problema de las necesidades humanas en las sociedades actuales. De este modo, el tema de las necesidades y deseos aparece relacionado con el de las metas que las personas pretenden alcanzar con su participación en la E.A. y con el de sus expectativas. A su vez el problema de la acción humana se engarza con el de las instituciones que regulan los derechos y deberes de los ciudadanos de una sociedad, con el conocimiento de limitaciones y posibilidades del contexto, de las instituciones y de sí mismos, con la historia individual y colectiva. Desvelándonos también que no todas las acciones humanas son conscientes, racionales ni tan razonables.

Así, el problema inicial de investigación, al tiempo que era delimitado, ampliaba tremendamente sus límites, al enmarcarse en una teoría de la acción que intenta dar cuenta, en la medida de nuestras posibilidades, de la complejidad y dinamismo inherente al problema de las necesidades humanas en la actualidad con relación a la participación de las personas adultas en E.A.

No obstante, somos conscientes de que todo marco teórico, por muy complejo que éste sea, es en sí una reducción o simplificación de la multidimensionalidad de la realidad individual y social que pretende abarcar. Una simplificación que vuelve a producirse a la hora de operacionalizarlo, de convertirlo en instrumento de conocimiento empírico. Y es que la realidad siempre nos hace ver nuestras limitaciones cuando intentamos capturarla.

Este marco teórico, que intenta subsanar algunas de las deficiencias de las

investigaciones sobre necesidades y motivos de participación de las personas adultas -y que ha sido desarrollado ampliamente en el capítulo anterior-, nos ha servido de guía tanto en la formulación de las preguntas, en la elección de las técnicas de investigación utilizadas como en la interpretación de los datos. De él mostramos ahora un esquema figura 3.

2. LA FINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Como mostrábamos en el capítulo anterior, la acción humana es polimotivada, es decir, difícilmente obedece a una sola razón. Y esto es, en gran parte, lo que ha ocurrido con la finalidad de esta tesis doctoral. Pero, dejando de lado toda la complejidad del entramado motivacional del porqué de este trabajo, podemos afirmar que su finalidad es esencialmente:

a) La de acortar el hiato existente entre las teorizaciones alejadas de la práctica y sin base empírica alguna y las investigaciones empíricas carentes de un marco teórico. De forma que obtengamos un conocimiento y una comprensión mayor de las necesidades y de los motivos de participación en educación formal de las personas adultas.

b) Que dicho conocimiento teórico y empírico, como instrumento de reflexión crítica, pueda servir tanto al público de E.A. para profundizar en el autoconocimiento, en el conocimiento de los otros y de las instituciones de manera que les ayude a encontrar orientación y sentido a sus vidas, como a los responsables de la administración y profesores en sus procesos de toma de decisión, en la elaboración de políticas educativas y realizaciones prácticas

Finalidad, por lo tanto, teórico/práctica que se concreta en el propósito de:

- 1.** Revisar críticamente las teorías, investigaciones y prácticas de la E.A.
- 2.** Elaborar un marco teórico más potente que nos permita analizar críticamente la realidad desde una perspectiva ética y política, que no sólo se limite a la denuncia, sino que también se esfuerce en proponer alternativas.

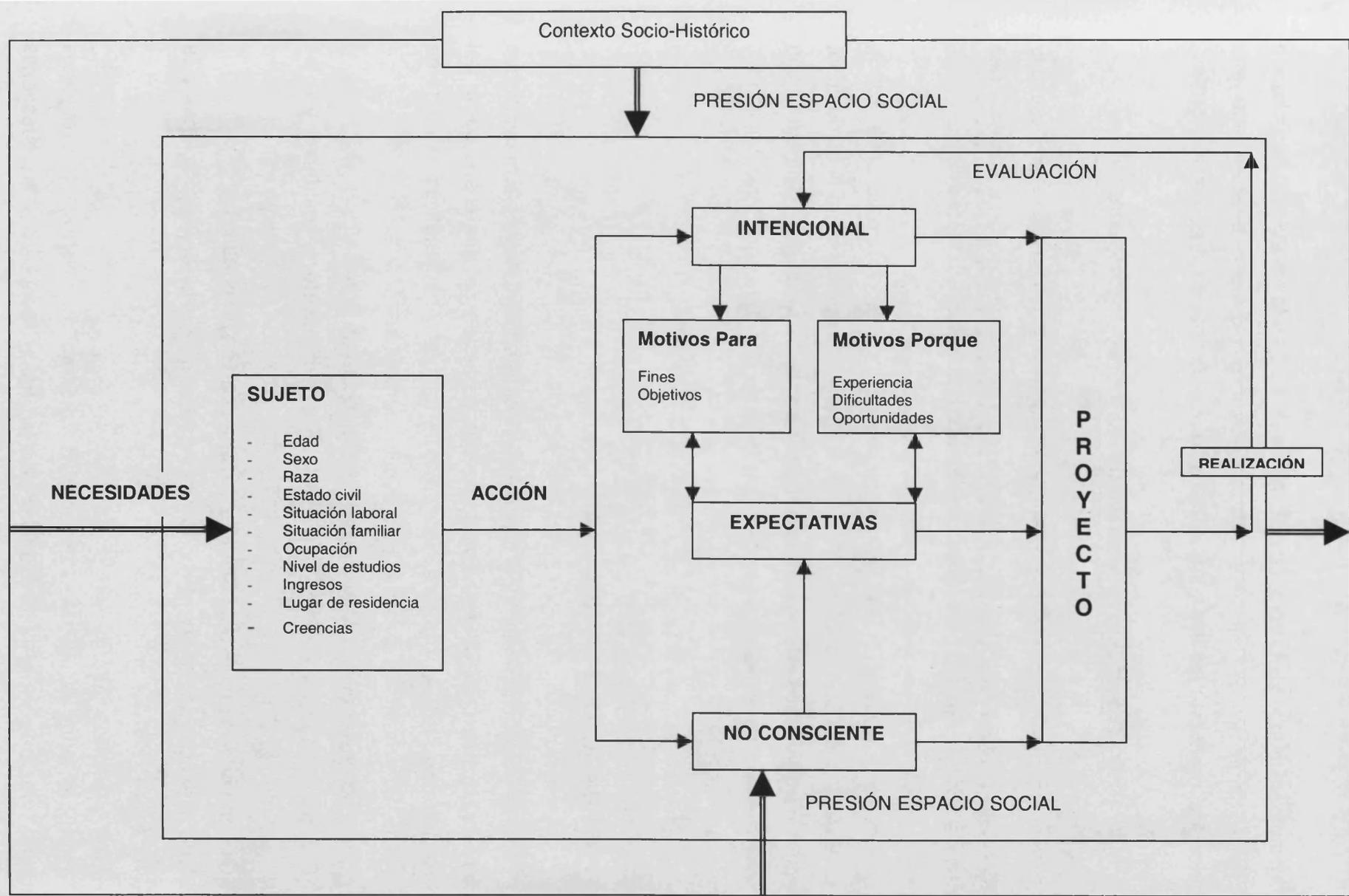


FIG. 3 . Esquema comprensivo de motivos o razones del publico de EA para participar.

3. Realizar un estudio sociológico del público de E.A. en la actualidad. Escuchando para ello las voces de personas adultas que nos expresen directamente sus necesidades, problemas reales y sus motivos para participar en la educación formal.

4. Elaborar un instrumento de recogida de la información (cuestionario).

Sin embargo, hemos de aclarar que en ningún momento hemos pretendido convertir en ley o norma los hallazgos de esta investigación, sino tan sólo proporcionar orientaciones que guíen las acciones de las personas dotándolas de sentido.

En resumidas cuentas, la finalidad de la investigación, como afirmara Clark (1986), es que ésta sea provechosa para los profesores, las personas adultas, para la comunidad, en general, y para nosotros mismos. Es decir, entendemos la investigación en educación como una variedad de experiencia moral que debería ser para todos los implicados educativa (Geertz, 1996).

3. LAS PREGUNTAS QUE SE FORMULAN

El interés por aportar mayor conocimiento y comprensión sobre las necesidades educativas de las personas adultas nos ha llevado partiendo del imaginario social del público participante en E.A. y de sus necesidades, deseos y expectativas -a modo de hipótesis nula- a formular las siguientes cuestiones centrales:

¿Quién es en la actualidad el público de Educación de Adultos?

¿Cómo los cambios sociales han afectado al sistema de necesidades y a las identidades de los sujetos?

¿Qué motivos les mueve a participar en la educación de adultos?

¿Qué expectativas tienen de ver satisfechas sus necesidades, aspiraciones y de realizar sus proyectos?

Preguntas estas a las que subyace un conjunto de interrogantes, digamos "secundarios", los cuales, al tiempo que pretenden hallar respuesta a las cuestiones

planteadas por cada uno de ellos, nos proporcionan un conocimiento y una comprensión mayor sobre las cuestiones centrales de esta investigación. Dichas preguntas son las siguientes:

¿Qué influencia ejercen en los motivos y expectativas las variables de clase social, género, edad, estado civil, situación familiar, lugar de residencia, situación laboral, ingresos, autoimagen, niveles educativos, experiencia escolar, sus creencias, qué variables tienen mayor incidencia?

¿Qué conocimiento y percepción tienen las personas adultas de los condicionantes y oportunidades reales del contexto social y de sí mismos? ¿Cómo influye dicho conocimiento en la elaboración de sus proyectos y en sus expectativas?

¿Qué explicaciones dan a los diversos condicionantes a los que están sujetos? ¿Qué actitud tienen con relación a ellos? ¿Qué acciones emprenden?

¿Qué aspectos han influido en sus razones de participación en la E.A.? ¿Qué problemas o dificultades han tenido que vencer para acudir a un centro de E.A.? ¿Qué dificultades han tenido en su proceso de aprendizaje? ¿Qué oportunidades?

4. METODOLOGÍA.

Una vez realizada la tarea de explicitar los fines de la investigación y las preguntas que se formulan, necesitamos elaborar un plan o método que guíe la recogida de datos, su análisis e interpretación. Es decir, hemos de dar respuesta claramente a las preguntas planteadas (Alvira, 1986). De ahí que un buen plan de investigación esté en función de los fines u objetivos fijados y de su coherencia con el marco teórico que le da sentido y significado.

Por ello, el plan de este trabajo de investigación se caracteriza tanto por su apertura como por su pluralismo metodológico.

Es un plan abierto en el sentido de que incorpora información en cualquier fase del proceso de investigación. Es decir, aunque la investigación se sustenta en un marco teórico explicitado previamente a partir del cual se establecen categorías de observación y de análisis. Algunas de estas categorías de análisis se han incorporado *a posteriori* tras

las respuestas obtenidas en las entrevistas. Así como también dicho marco se ha visto modificado al hilo de nuevas lecturas, conversaciones y experiencias.

Es pluralista con relación a las técnicas y métodos utilizados en cuanto que, frente a la pretensión de imperialismo de cualquier método, se sirve de aquellos métodos que son más adecuados para dar cuenta de los diferentes fenómenos sociales tratados en la investigación (Beltrán, 1986). Pluralismo metodológico que, en nuestro caso, además viene determinado por la complejidad de la realidad socio-educativa que pretendemos investigar. Otra buena razón que justifica la adopción del pluralismo metodológico es que la debilidad de un método queda contrarrestado por la fortaleza de otro (Usunier, 1993).

Pero, no por ello, deja de ser problemática la operacionalización de los conceptos en variables susceptibles de comprobación empírica, ya sean éstas cuantitativas o cualitativas. Puesto que, como ya vimos, cualquier intento de capturar la complejidad y el dinamismo de los fenómenos sociales, paradójicamente, da lugar a una reducción de su multidimensionalidad.

Por consiguiente, admitida la inevitable simplificación de la realidad individual y social, la elaboración del plan de investigación nos plantea el problema de qué técnicas emplear. Cuestión esta en absoluto trivial puesto que la utilización de una técnica u otra no es un problema meramente metodológico, sino principalmente epistemológico. Es decir, el valor y el significado de una determinada técnica viene determinada, en gran medida, por el marco teórico en la que se inscribe. Es más, como afirmara Ibañez (1986), "los dispositivos de investigación son dispositivos de acción: dicen algo sobre la sociedad, pero también hacen algo en la sociedad" (p. 61).

4.1. Técnicas de investigación utilizadas: Justificación.

Por lo tanto, creemos necesario dar razón de los motivos de elección de las dos técnicas utilizadas en esta investigación: la encuesta y la entrevista en profundidad, mostrando tanto sus deficiencias y posibilidades como las contradicciones y problemas que

su aplicación nos ha planteado.

La encuesta. A primera vista, puede parecer un contrasentido la elección de un método como el análisis estadístico del cuestionario para nuestra investigación -empeñada en tener una comprensión más profunda de los comportamientos de las personas adultas en interacción con el contexto macrosocial-, cuando este instrumento de hecho prescinde de la complejidad, no tiene en cuenta la naturaleza autoconstitutiva de la propia experiencia (Usher y Bryant, 1992), el discurso propio ni los conflictos internos de la personalidad. Cuando además el cuestionario, caracterizado por su especificidad y formalismo, obliga a que el encuestado a la hora de expresar las circunstancias, sus opiniones, sus experiencias, sus sentimientos, etc. tenga que traducirlos a las categorías del investigador. Lo cual nos planteaba el dilema de cómo utilizar una técnica de estas características en una investigación que afirma su carácter educativo emancipador. Máxime cuando el cuestionario es considerado, por diversos autores, como instrumento de características similares a las que Foucault atribuye al examen, es decir, como una tecnología de carácter individualizante mediante la cual se ejerce el poder. Sin embargo, creemos que el poder de las encuestas, que es denunciado por diversos autores, debe ser matizado puesto que éste será bien distinto dependiendo de los procedimientos de aplicación y el uso que se haga de la información, problemas estos de los que por cierto, no se libra ninguna técnica. Lo cual no significa que intentemos oscurecer los problemas que la encuesta, como hemos visto, plantea.

Pero hemos de admitir que la encuesta, como método cuantitativo -guiado por la lógica productiva que reduce los fenómenos sociales a factores unidimensionales mensurables estadísticamente-, es útil para mostrarnos los valores y normas cristalizados, lo dominante, lo estereotipado. Como afirma Ortí (1994) "las encuestas de opiniones y actitudes nos proporcionan, en definitiva, sucesivas radiografías del estado coyuntural de la opinión pública dominante" (p. 195).

Sin embargo, este tipo de información de carácter más general y superficial es necesaria en cualquier campo de conocimiento, sobre todo cuando, como en España, la investigación en E.A. está excasamente desarrollada y disponemos de muy pocas investigaciones empíricas que nos sirvan de punto de partida.

Es más, en nuestra opinión, la encuesta si se sustenta en un marco teórico comprensivo encierra un gran potencial explicativo de ciertas regularidades mediante el descubrimiento de los mecanismos generativos subyacentes. Aunque quizás la única forma de iluminar estos mecanismos empíricos, como afirma Noya (1986), sea su contextualización.

Un proceso de contextualización que en este trabajo ha consistido en introducir aspectos de carácter cualitativo en el diseño cuantitativo como son:

a) Un conocimiento mayor del entrevistador del contexto socio-económico, de la organización de los centros de E.A y de los encuestados, de forma que los conceptos teóricos sean traducidos a categorías comprensibles para estos.

Para ello, por una parte, inicialmente trabajamos con profesores de E.A. que tienen un conocimiento directo mayor del público, del centro y del contexto social recogiendo aportaciones y, por otra, hemos sido las mismas personas que íbamos a realizar la interpretación de los cuestionarios las que los hemos aplicado en el propio contexto del aula, de forma que nos ha permitido conocer a los sujetos y sus interacciones en su ambiente natural de aprendizaje.

b) La inclusión en el cuestionario de ítems abiertos que nos permitan matizar los datos proporcionados por las respuestas de carácter cerrado.

c) Tomar precauciones respecto al sistema de variables dependientes e independientes de manera que estemos alerta ante las relaciones existentes entre ambas, dado que éstas tienden a oscurecer el sistema de relaciones que constituyen el verdadero principio de fuerza de los efectos producidos en dicha interacción. Y es que, como afirma Bourdieu (1991a), "la más independiente de las variables independientes oculta toda una red de relaciones estadísticas que están presentes de forma soterrada en la relación que mantienen con tal opinión o tal práctica" (p.102). O, dicho con otras palabras, al realizar el análisis variable a variable corremos el peligro de atribuir a una sola variable lo que es efecto de un conjunto de ellas. La única manera de evitar esto, como afirma Bourdieu, es la elaboración de redes de relación que den cuenta de la complejidad de cada uno de los factores estudiados.

En resumen, lo que tratamos mediante la adopción de estas medidas recontextualizadoras es abrir vías de negociación entre la metodología de variables y la metodología de discursos necesarias en todo enfoque metodológico pluralista.

Pero, quizás la estrategia más significativa de recontextualización y profundización de los datos obtenidos mediante la encuesta sea la utilización de la entrevista en profundidad como técnica de investigación cualitativa complementaria a la encuesta.

La entrevista en profundidad como técnica de investigación psico-sociológica es definida como una relación social en la cual tiene lugar un proceso de comunicación cara a cara en el que el entrevistador extrae información de sujetos concretos. Los discursos de estos sujetos por su situación social son de un interés especial puesto que el entrevistado no representa solamente un yo lingüístico, sino un yo reflejo de lo social, un yo que es un otro generalizado (Alonso, 1994). Es decir, la entrevista es el instrumento adecuado para comprender cómo las personas perciben el mundo, a los otros y a sí mismos, los motivos o razones de sus comportamientos y cómo lo macrosocial influye en la vida de los individuos. Pero a la vez, los relatos de las personas son un reflejo, aunque parcial, de esa realidad social más amplia. Además, los relatos nos revelan una realidad social que encierra múltiples significaciones -un lenguaje que dice, un lenguaje que oculta, un lenguaje que traiciona y revela lo preconscious o lo que se quería ocultar-.

Según Perrien, Cherón y Zins (1984) la utilización de la entrevista en profundidad está justificada, entre otras cosas, porque: Las respuestas son "puras"*, puesto que no están sometidas a la presión del grupo, la información es más detallada y completa pudiéndose profundizar en los procesos de razonamiento del individuo; su flexibilidad nos permite modificar las condiciones y procesos de la entrevista a la luz de los acontecimientos y circunstancias observados.

Pero, somos conscientes en contra de lo afirmado por Perrien, Cherón y Zins, de que la relación de comunicación en una entrevista no es en absoluto una relación simétrica, sino que suele generar una estructura coercitiva que influye en las respuestas del encuestado, ya sea por deferencia, inhibición u hostilidad hacia el entrevistador,

* El entrecorillado es nuestro.

variando incluso el relato según el mercado al que es ofrecido (Wright, 1995; Bourdieu, 1997a). Por consiguiente, si lo que se pretende es crear una situación de comunicación lo más simétrica posible, el investigador ha de tener un cuidado exquisito, una sensibilidad especial de forma que se evite al máximo cualquier tipo de coerción y de monopolización de la palabra. Lo cual implica una actitud de respeto, de sincero reconocimiento del entrevistado como sujeto que piensa y tiene cosas interesantes que comunicarnos y del cual tenemos muchas cosas que aprender y no considerarlo como un mero objeto útil para nuestra investigación. La entrevista en profundidad se convierte de esta manera en un espacio y en un tiempo de encuentro y de enriquecimiento mutuo, en conversación auténtica en lugar del interrogatorio policial en el que puede convertirse. Un espacio y un tiempo en el que el investigador debe de hacer una labor, como dice Bourdieu (1997b), de asistencia a la palabra. Asistencia que consiste en ayudar a que el entrevistado responda con toda libertad de expresión y tiempo, lo cual supone la escucha empática, pero también el que el entrevistador proponga un conjunto de cuestiones pertinentes al problema del cual se habla, aunque en ningún momento el entrevistado debe sentirse presionado a contestar o verse obligado a seguir un orden predeterminado (Perrien et al., 1994)

No obstante, a pesar de todo lo dicho anteriormente, pudimos constatar que las conversaciones se veían fuertemente distorsionadas por la imagen que, precisamente, los encuestados solían tener de la entrevista como un interrogatorio. De manera que hemos intentado en cada entrevista en reconstruir la relación de comunicación.

Sin embargo, hemos de confesar que aquí es de vital importancia la experiencia y habilidad del investigador para crear un clima de auténtica conversación, con lo cual nuestras primeras entrevistas muestran un estilo más directivo, de monopolio de la palabra y de relación asimétrica. Pero, también la experiencia nos mostró que, a pesar de que los entrevistados se habían ofrecido voluntariamente, las mujeres generalmente seguían una conversación más fluida y eran, digamos, unas conversadoras más activas, mientras los hombres esperaban la formulación de preguntas a las cuales contestar, pero en raras ocasiones iniciaban ellos un tema de conversación.

Además, comprobamos -como era de esperar- que el contexto o escenario donde transcurría la entrevista -domicilio de los entrevistados, centros de adultos, despacho de la Universidad- influía en el carácter más formal o informal del encuentro.

Sin embargo, creemos que en una investigación que pretende ser educativa la entrevista no debe tener como único objetivo la obtención de información, sino que además debe ser un instrumento de:

a) Reflexión crítica de los sujetos sobre su trayectoria y proyectos de vida, sobre los condicionantes y posibilidades existentes.

Estas conversaciones deberían servir, como afirman Santamarina y Marinas (1994) respecto a las historias de vida, para "orientar la vida y la acciones de quienes la narran" (p. 258), es decir para dar sentido.

b) Asistencia y participación en la elaboración de una historia que se narra a petición del investigador, la cual constituye una fuente de aprendizaje y de enriquecimiento del oyente a través de la escucha de los relatos de "los otros concretos". Y es que la investigación de campo es en sí una experiencia moral en el sentido de que con frecuencia plantea cuestiones morales al investigador llevándole a revisar sus planteamientos y acciones.

c) Diálogo y de conocimiento mutuo de los implicados en E.A. o sea, una forma de facilitar el conocimiento, la relación de las personas y de crear amistades. Y por lo tanto, un medio para llegar a acuerdos y realizar acciones conjuntas.

4.2. El cuestionario y la entrevista en profundidad: Contenido, negociación con los sujetos implicados y tratamiento de la información.

Tras haber justificado el porqué de la utilización del cuestionario y de la entrevista en profundidad, en este apartado vamos a describir tanto el contenido, características específicas de ambas técnicas en esta investigación, proceso de negociación que se llevo a cabo con los sujetos implicados previamente a su aplicación como el tratamiento de la información seguido en esta investigación.

El cuestionario al que se le ha titulado "Motivaciones y expectativas de las

personas adultas" (Anexo,1), es un cuestionario que consta de 68 items, en el cual se recoge información sobre:

a) Datos personales del encuestado: sexo, edad, lugar de nacimiento, etnia, lengua materna, estado civil, hijos.

b) Datos referentes a la historia escolar del encuestado: lenguas que conoce, nivel de estudios, tipo de centro en el que estudio, motivos por los que no estudio, recuerdo de su experiencia escolar, etc. Así como del nivel de estudios alcanzados por sus padres e hijos.

c) Datos referente a su historia ocupacional/laboral, de la situación económica del encuestado, de los padres, del cónyuge y de los hijos.

d) Datos referentes a estilos de vida del encuestado: vive con, tiempo libre, ayudas, recursos que tiene y utiliza, participación en organizaciones, etc.

e) Datos sobre: Valores, necesidades y deseos, creencias religiosas, ideología política, opiniones, etc.

f) Percepciones del encuestado sobre sí mismo, sobre su pertenencia a una clase social y sobre sus actitudes y sentimientos de satisfacción e insatisfacción en diferentes aspectos de la vida.

g) Motivos de participación en E.A., en general, y proyectos de las personas adultas, en particular.

h) Opinión sobre la E.A. como organización social y la influencia que ésta ha ejercido en los participantes.

j) Expectativas de ver realizados sus proyectos conocimiento de barreras y posibilidades.

j) Sugerencias de mejora

Las preguntas utilizadas para la recogida de dicha información han sido en su mayoría preguntas de tipo cerrado con el fin de facilitar al máximo la contestación de las preguntas, aunque en casi todas ellas se han dejado un espacio abierto donde los sujetos pudiesen expresar libremente su opinión, matizar y razonar sus respuestas.

Proceso de negociación. Previamente a la aplicación de los cuestionarios nos entrevistamos con el profesorado de los centros explicándoles las características y

finalidad de la investigación, solicitando su colaboración y comprometiéndonos a facilitarles la información obtenida al término de esta investigación.

La colaboración de los profesores, en general, fue muy buena, aunque algún profesor, comprensiblemente, se sintiera contrariado al alterar con nuestra presencia la marcha de los centros y aulas.

Creemos interesante destacar que la aplicación de los cuestionarios, excepto en el centro de Sueca por ser un centro ya conocido, fue realizada por nosotros, con la finalidad tanto de conocer directamente el centro, a los profesores y alumnos como para poder explicar la finalidad de la investigación o las diversas dudas que les surgía durante la contestación de las preguntas. Este conocimiento directo con los alumnos facilitó, según nos comentaron los profesores, que los alumnos tuvieran una mayor confianza y participasen en la entrevista.

Respecto a la negociación con el alumnado ésta consistió en informar previamente a su aplicación de quién éramos, de qué trataba el cuestionario, de las condiciones de libertad en la realización y contestación, del anonimato, así como del uso de la información. Sin embargo, por lo que pudimos observar en la mayoría de los grupos los profesores informaron y solicitaron el permiso de los alumnos para que pudiésemos aplicar el cuestionario en el mismo momento que íbamos a pasar las pruebas. La razón que nos dieron de esta actuación es que muchos alumnos si se enteran que no va a haber clase, no asisten ese día, con lo cual la aplicación del cuestionario es vivida por algunos alumnos como una imposición mostrando por ello una actitud poco colaboradora. Actitud que fue más frecuente y notoria en los grupos de informática, inglés, pintura o cerámica, porque en estos cursos además de que no suelen ser gratuitos, los alumnos acuden sólo algunos días a la semana. Por eso en algunos de estos cursos se llevaron los cuestionarios a casa para traerlos contestados días después, lo cual dio lugar a que muchos de los protocolos se perdieran.

El tratamiento estadístico de la información. Al ser las variables estudiadas de carácter nominal y ordinal -con excepción de la edad de los individuos que es de razón, en algunas de las categorizaciones utilizadas-, hemos tenido que acudir a procedimientos estadísticos específicos de este tipo de variables que, por otro lado, son las más habituales

en la investigación educativa. Por fortuna, en las dos últimas décadas se ha producido un desarrollo impresionante de este tipo de procedimientos estadísticos (Ruíz-Maya, 1990; Everitt, 1997. Cit. Aliaga, 1998), que permiten el análisis de casi cualquier tipo de datos ordinales y cualitativos. Muchos de estos procedimientos se derivan o son adaptaciones del clásico estadístico Chi-cuadrado (X^2) orientados a solventar sus muchas limitaciones. En cada caso y dependiendo de las características de los datos -marginales desequilibrados, frecuencias en las celdillas-, hemos utilizado uno u otro procedimiento, por lo que para su interpretación nos centraremos fundamentalmente en el nivel de significación (probabilidad) de las pruebas, ya que en todas ellas tienen un significado semejante.

El programa informático utilizado para el análisis estadístico de los datos ha sido el SPSS. En la elección de los estadísticos se han tenido en consideración los requisitos exigidos para la aplicación de cada uno de ellos. De modo que, dependiendo del tipo de las variables, del tamaño de la muestra, de la clase de tablas de contingencia, de las variables asociadas (nominales/nominales; ordinales/ordinales, nominales/ordinales), la dependencia o independencia de estas variables, el número de contestaciones de cada celdilla, etc. y de lo que queríamos obtener en cada momento hemos utilizado los siguientes estadísticos.

Tablas de contingencia:

Chi-cuadrado. Hemos utilizado este estadístico para las tablas con dos filas y dos columnas. Para tablas de 2x2 cuyos resultados de columnas o de filas perdidas de una tabla presente una casilla con una frecuencia esperada menor que 5 hemos utilizado el estadístico exacto de Fisher. Mientras que para las restantes tablas de 2x2 el estadístico empleado es el Chi-cuadrado corregido de Yates. Para tablas con cualquier número de filas y columnas en que la frecuencia de todas sus casillas sea superior a 5 hemos seleccionado Chi-cuadrado para calcular el Chi-cuadrado de Pearson y el Chi-cuadrado de la razón de verosimilitud.

Para datos nominales (sin orden intrínseco) se puede seleccionar el coeficiente

Phi y la V de Cramer, el coeficiente de contingencia lambda y tau de Kruskal y Goodman, así como el coeficiente de incertidumbre.

Ordinales. Para tablas donde tanto las filas como las columnas contienen valores ordenados, los estadísticos seleccionados son Gamma, tau de Kendall y tau-c de Kendall. Utilizando la d de Sommers para pronosticar las categorías de columna a partir de las categorías de fila.

Variable nominal por intervalo. Cuando una variable es categórica y la otra es cuantitativa, el estadístico aplicado es Eta.

El problema de la categorización de algunas variables. Hay que destacar la dificultad que hemos tenido a la hora de categorizar algunas de las preguntas del cuestionario de forma que, a la vez, que nos facilitara el procesamiento de los datos resultase operativa. Entre estos casos hay que mencionar:

a) Categorización de la ocupación. La dificultad que se nos presentó a la hora de establecer una categoría adecuada para clasificar los datos referentes a la ocupación de los encuestados, de su pareja y de sus padres.

Para ello tras revisar la literatura sobre el tema recurrimos a la Escala de Prestigio Profesional (Adaptación de Presca2C a la CNO94) de Carabaña y Gómez (1996). Hemos utilizado dicha escala por ser una escala reciente de prestigio profesional "homologada" con las escalas internacionales, lo cual no significa, como indican los mismos autores, que algunas de sus clasificaciones hayan quedado ya desfasadas con relación a la creación de nuevas ocupaciones y titulaciones aparecidas en los Nuevos Planes de Estudios Universitarios de nuestro país.

Su aplicación está justificada en esta investigación porque intentamos comparar una profesión con otra -vg. la que tienen los encuestados, la que desearían ocupar y la de la pareja- o trayectoria ocupacional entre generaciones -vg. ocupación desempeñadas por padres/madres de los encuestados- (Carabaña y Gómez, 1996).

Sin embargo, esta escala ha sido adaptada a las características de la población estudiada realizando: En primer lugar, una pequeña reasignación de códigos de la escala consistente en que las fuerzas armadas que pertenecían al Gran Grupo 0 han sido incluidas en el Gran grupo 5 (subcategoría 5210) referida a policías y otros cuerpos de

seguridad del Estado. En segundo lugar, hemos redefinido el Gran Grupo 0 de la escala con el fin de categorizar las situaciones no consideradas en ninguna escala ocupacional/profesional pero que, sin embargo, en algunas de ellas se encuentran muchas de las personas que participan en E.A. De forma que, el Gran grupo 0 en este trabajo de investigación está compuesto por las personas que realizan trabajos no remunerados como son:

00 - Parados

01 - Amas de casa

02 - Estudiantes

03 - Asociaciones humanitarias

Aunque, posteriormente, tuvimos que anteponer a estas categorías un uno por no admitir el programa que el cero apareciese como primer dígito, quedando así las categorías de parado representada por el número 100, la de amas de casa por el 101, etc.

b) Categorización de los sujetos de la muestra según la edad. La variable edad de los sujetos ha sido categorizada de diversas maneras:

En primer lugar, hemos establecido intervalos de 5 años para agrupar a los sujetos según su edad (menores de 20 años hasta mayores de 60).

En segundo lugar, debido a que la amplitud de esta categorización dio lugar a una dispersión de los datos, utilizamos alternativamente una escala ordinal que agrupase los intervalos de edad en un número menor de categorías. Para ello, utilizamos inicialmente la división de ciclos de vida propuesta por Erickson: madurez primera menores de 20 a 35 años; madurez media 35 a 65 y madurez tardía más de 65 años.

Por último, realizamos una categoría que agrupase a los encuestados por cohortes generacionales con relación a un acontecimiento clave en la historia de nuestro país: la guerra civil. Dicha categorización ha sido utilizada para analizar, entre otras cosas, la posición política y las creencias religiosas de las diferentes cohortes. De manera que, la primera categoría agrupaba a aquellos cuya experiencia vital se desarrolla en la España democrática, la segunda a aquellos que vivieron en la etapa de dictadura pero en los años que se inicia la apertura hacia el exterior y, la última, a los nacidos en posguerra o antes.

La entrevista en profundidad: contenido, interpretación y proceso de negociación. Evidentemente el contenido de la entrevista en profundidad versa sobre las

cuestiones centrales de esta investigación y que han sido planteadas también en el cuestionario. Aunque, la libertad dada a los entrevistados hace que en cada entrevista aparezcan aspectos que en otras están ausentes.

La entrevista en profundidad tiene para nosotros un gran interés puesto que, como hemos expuesto, es un acto ilocutorio en el que están presentes los aspectos más emotivos o expresivos del lenguaje, pero también, las informaciones de tipo pragmático, de cómo cada persona actúa y reconstruye el sistema de representaciones sociales (Alonso, 1994).

Es decir, por una parte, el yo de la entrevista es considerado un yo narrativo que cuenta historias de las que él forma parte (Bruner, 1991). Historias que se refieren a sus ideas, comportamientos y experiencias pasadas y presentes. Historias, también, que al relatar los proyectos apuntan hacia el futuro, constituyendo todas ellas el contenido de la entrevista. Por otra parte, cada individuo concreto es, al mismo tiempo, un "yo generalizado", un yo directamente social que representa los puntos de vista de otros sujetos pertenecientes al mismo grupo.

Por consiguiente, aunque en la entrevista nos movemos en un nivel de análisis fundamentalmente microcontextual, la información proporcionada nos muestra la interacción compleja existente entre los individuos y la sociedad en la que viven. De modo que en los relatos algunos de los entrevistados se expresaron en valenciano, bien porque ésta es su lengua materna o porque han hecho del valenciano una lengua de uso.

Relatos estos que hemos decidido no traducir, por una parte, porque la traducción no sólo desvirtuaba el sentido del relato, sino que deja de tener valor como documento sociolingüístico y, por otra, porque el valenciano escrito es una lengua fácilmente comprensible para cualquier castellano parlante.

El contenido de estas entrevistas ha sido utilizado fundamentalmente para:

a) Dar vida al análisis del cuestionario utilizando la voz de los entrevistados como ejemplos que matizan e iluminan los datos del cuestionario sin realizar interpretación alguna.

b) Aportar a la investigación información que no recoge el cuestionario o aspectos

en los que no se había pensado. Información que ha sido interpretada desde el marco teórico de esta investigación, aunque dicho marco ha sido revisado o ampliado en ocasiones, precisamente, a la luz de los datos empíricos proporcionados por los propios entrevistados.

El proceso de negociación con las personas entrevistadas se realizó por la mediación del profesorado que solicitó la colaboración voluntaria de los alumnos que fuesen representativos de la muestra. Posteriormente, contactamos personalmente con ellos por teléfono concertando la entrevista en el lugar y hora por ellos convenido. Pero, fue en la comunicación cara a cara cuando se les informó de las características de la entrevista, de su finalidad, del uso de la información, del carácter anónimo de sus declaraciones y se les preguntó si tenían algún inconveniente para que la entrevista fuese grabada. Así como se les preguntó si les gustaría que aparecieran sus nombres -con lo cual el anonimato no era tal- en la página de agradecimientos. Algunos de ellos mostraron su interés en asistir a la lectura de esta tesis comprometiéndonos por ello a avisarles en su momento. A raíz de estas entrevistas hemos mantenido con algunas de estas personas un contacto personal con una cierta periodicidad del cual ha surgido una amistad.

4.3. La muestra.

La elección del tamaño de la muestra es una de las decisiones importantes en un trabajo de investigación (validez externa). Sin embargo los criterios de selección utilizados, obviamente, no son los mismos para fundamentar las pruebas estadísticas inferenciales que para las cualitativas. Por consiguiente, hemos de diferenciar entre la muestra utilizada para el cuestionario y el número de sujetos entrevistados.

La muestra de individuos que contestaron al cuestionario fue de 650, aunque de estos fueron invalidados 6. Por lo tanto el N de la muestra utilizada es de 644. Las encuestas se pasaron a alumnos matriculados en centros públicos de E.A. tanto en programas reglados como en no reglados, de hombres y mujeres de diferentes edades con un nivel de comprensión lecto-escritora que les permitiese contestar correctamente el

cuestionario.

Según los datos estadísticos facilitados por el Servicio de Planificación Educativa de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana: En el curso 1995-1996 la Comunidad Valenciana tenía una población de 4.028.774 habitantes, de la cual 46.731 personas se matricularon en los diferentes centros de EPA. De estos 11.906 pertenecen a la provincia de Alicante y 5.288 a la de Castellón. Siendo el número de asistentes a los centros públicos de 30.473 en las tres provincias del País Valencià.

Las tablas estadísticas de tamaño muestral nos indican en el caso de muestreo aleatorio simple que, en poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95,5% para un margen de error 4%, la muestra debe ser de 617 para una población de 50.000 sujetos. Por lo tanto, el tamaño de la muestra utilizado al ser la población de personas adultas que participaron en E.A. en el curso 1995-1996 de 46.731 es el adecuado, en principio. No obstante, posteriormente comprobamos que algunas preguntas del cuestionario no han sido contestadas por un alto porcentaje de los encuestados reduciéndose en estos casos considerablemente el tamaño real de la muestra. Ha de tenerse en cuenta, sin embargo que el procedimiento de muestreo empleado no pudo ser el aleatorio simple, fundamentalmente por problemas de accesibilidad a la muestra (como es bien sabido, con procedimientos de ese tipo las muestras quedan excesivamente dispersas y son muy difíciles de conseguir). Sirvan no obstante los datos anteriores como indicativos de la amplitud de las pretensiones del trabajo planteado. Además, la utilización de procedimientos aleatorios en las investigaciones educativas es un método que está cayendo en desuso. Por ello, para la elección de los sujetos de la muestra, siguiendo las recomendaciones de Campbell (1986), hemos sustituido el concepto de validez externa por el de gradiente de semejanza (Proximal Similarity). Dicho concepto ha sido el resultado de un proceso de reflexión emprendido por este autor que le ha llevado a alejarse cada vez más de los procedimientos basados en procurar la representatividad de la población estudiada a través del muestreo aleatorio de poblaciones amplias, sustituyéndola por muestreos ilustrativos -o impresionistas como los denominan Cook y Campbell (1979)-, los cuales están orientados por alguna teoría y se basan en la elección de sujetos que se asemejen, según las características que el investigador considere teóricamente pertinentes, a la población de referencia. Tesis esta que es mantenida,

también, por autores como Mark (1986) y Shadish, Cook y Houts (1986) (cits. Aliaga, 1998).

La representatividad aleatoria, según estos autores, debe ser abandonada en investigaciones educativas por el muestreo ilustrativo porque, en primer lugar, el muestreo aleatorio es impracticable debido a algunos componentes de la investigación, como el tiempo y, en segundo lugar, por que la misma dimensión temporal, entre otras, afecta a la representatividad del resto de componentes, es decir, ¿cómo puede ser considerado representativo un muestreo aleatorio de sujetos, aulas o escuelas quince años después de finalizado el estudio? y, por último, por razones de tipo práctico como son las económicas o geográficas (Aliaga, 1998).

De modo que el muestreo realizado en nuestro estudio es un muestreo "ilustrativo" que ha tenido en cuenta a la hora de seleccionar los sujetos su género, edad, lugar de residencia, participación en cursos reglados y no reglados, horarios de mañana y de noche, etc. A pesar de ello, nos ha sido imposible conseguir una representación mayor del público asistente a los cursos no reglados (talleres). Dado que el público que asiste a estos cursos al no ser gratuitos, por regla general, es reacio a gastar el tiempo de clase contestando un cuestionario.

Para facilitar la tarea de aplicación de las pruebas se escogió un número limitado de centros públicos de EPA teniendo en cuenta su ubicación. Así, se eligieron centros situados en zona rural (Villar del Arzobispo, Tuejar y Rincón de Ademuz); urbana capital de provincia; pueblos grandes de carácter principalmente agrícola (Sueca), industrial (Port Sagunt, Elx), industria de carácter artesanal (Manises) o del sector servicios (Torrent). Pero, también esta elección se ha visto determinada, en gran medida, por la disponibilidad e implicación del profesorado con la investigación, por lo que a pesar de su amplitud y diversidad no se puede garantizar la generalización automática de los resultados, aunque existen indicios teóricos y racionales suficientes de que la muestra elegida es suficientemente representativa.

El número de centros públicos de EPA dependientes de Conselleria en el curso

1995-1996 en las tres provincias del País Valencià es de 392. Al centrar nuestro estudio en la provincia de València los centros seleccionados fueron, en su mayoría, de dicha provincia (10 centros) aunque se realizaron encuestas en un centro de la provincia de Alacant y dos de la de Castelló con el fin de comprobar si se detectaban o no indicios de variaciones contextuales y poder hacer extensivas las orientaciones de esta investigación al resto del País Valencià.

Los individuos encuestados pertenecen a los siguientes centros públicos de EPA del País Valencià:

Tabla 1: Centros públicos de País Valencià donde se paso el cuestionario

PROVINCIAS	CENTROS	CASOS
València	Manises	65
València	Port de Sagunt	108
València	Rincon de Ademuz	8
València	Sueca	102
València	Torrent	109
València	Tuejar	17
València	València CVEAD	16
València	Nazaret	37
València	Malvarrosa	55
València	Villar del Arzobispo	21
Alacant	Elx	53
Catelló	G.Colom	12
Castelló	Tirado	26
Castelló	Almassora	15

Los sujetos de la entrevista en profundidad. Los 19 sujetos entrevistados fueron elegidos de forma que al reunir una serie de características teóricamente relevantes fuesen representativos de un grupo dentro del universo estudiado. Los criterios de selección que tuvimos en cuenta para dicha selección fueron: Sexo, edad, lugar de residencia rural o urbana, estado civil, el curso en el que estaban matriculados y la situación laboral.

A continuación, aunque muy someramente, pasamos a describir a cada uno de los diecinueve sujetos entrevistados mostrando aquellos aspectos de su biografía que hemos considerado más ilustrativos

S-1: Es un hombre de 42 años, nacido en Valencia, en el barrio de Nazaret donde siempre ha vivido. Separado y con un hijo de 14 años al que ve con frecuencia. Actualmente vive con sus padres, es representante de carburantes, trabaja por comisión y según él percibe un buen sueldo, lleva unos meses que está de baja a causa de un pequeño accidente. Baja que ha aprovechado para acudir a la EPA de Nazaret e intentar sacarse el Graduado. Asistió a escuela pero no acabó los estudios primarios, nos cuenta que tuvo la oportunidad de tener estudios pero que no la aprovecho, sin embargo su hermana y su hermano si que tienen estudios. Su padre era portuario y aunque no tiene estudios le gusta mucho leer, afición ésta que confiesa ha heredado. Su madre es ama de casa, no tiene estudios pero sabe leer y escribir. Nos relata cómo una de las razones más poderosas para acudir a la E.A. ha sido, precisamente, el poder ayudar a su hijo en los estudios, pero también su ambición por promocionar en el trabajo o por desempeñar trabajos más valorados socialmente. Su experiencia como participante en E.A. ha sido totalmente positiva, sus expectativas de obtener el Graduado son altas, éstas están basadas en el trabajo constante y los resultados obtenidos a lo largo de todo el curso. Tiene el proyecto de continuar en E.A. el próximo curso y hacer el acceso a la Universidad. Afirma ser ambicioso y aspirar al máximo en todos los ámbitos de su vida.

S-2: Mujer, de 43 años, nacida en un pueblecito de Cuenca, sus padres vinieron a Valencia hace ya muchos años instalándose en el barrio del Cabanyal donde siempre ha vivido. Divorciada, tiene una hija de 20 años con la cual vive. En la misma finca vive su madre y sus hermanas. Ella fue a la escuela en el pueblo pero no acabó los estudios primarios. Animada por su hija, que es una estudiante muy brillante de Filología, está cursando este año pre-graduado en la E.A. de Nazaret. La principal razón de hacerlo es el gusto, las ganas por aprender. Trabaja como encargada de confianza en una empresa de limpieza de la cual es socia. Le gusta leer cada vez más habiendo progresado, orientada por su hija, en las lecturas que realiza. Aunque, no le gusta hacer planes a largo plazo confiesa que le gustaría poder ir a la Universidad.

S-3: Mujer, de 24 años, nacida en Guinea, de la tribu de los bubis. Aunque sus padres son guineanos y de raza negra, su abuelo materno es portugués y de raza blanca. Es la penúltima de siete hermanos, de los cuales sólo estudiaron los cuatro mayores. Su padre, que falleció hace años, tenía campos de cacao que cultivaba con la ayuda de toda la familia, su madre es profesora de idiomas -francés e inglés- en un instituto de Malabo. Vino a España en 1990 cuando contaba 17 años para ayudar a su hermano mayor en el cuidado de su primera hija, este hermano tiene la carrera de medicina y está casado con una mallorquina, posteriormente por problemas familiares se trasladó a Valencia a casa de una tía, donde continúa. Aquí se puso inmediatamente a trabajar como empleada del hogar. Afirma estar muy a gusto en esta casa y haber recibido de ellos todo tipo de ayuda, aunque relata como le costó mucho adaptarse y cómo padeció una fuerte depresión en los primeros años de su estancia en España. Pero por no perder el tiempo estuvo tres años acudiendo a un centro religioso donde obtuvo un diploma de corte y confección. En el curso 95-96 acudió al centro de EPA de Nazaret donde cursó pre-graduado con buenos resultados, este año está matriculada en Graduado. Aunque nos dice tener ciertas dificultades en las asignaturas de lengua castellana, de valenciano y de matemáticas, cree que conseguirá sacar el curso, porque ha asistido todos los días, ha trabajado fuerte durante todo el año y los profesores explican muy bien. Además de trabajar y de estudiar, acude a clases de natación con la finalidad de sacarse cuando tenga el Graduado escolar el título de monitora de natación. En un futuro no muy lejano le gustaría volver a su país donde están su madre, sus hermanos y abuelos. Nos dice ser consciente de las dificultades de encontrar trabajo en su país sobre todo para las personas de la etnia bubi, pero su sueño es ser allí profesora de natación para que un día pueda participar en las olimpiadas un niño negro.

S-4: Mujer, de 67 años, nació en Sueca (provincia de Valencia) donde vive actualmente, valenciano parlante. No sabe leer ni escribir, pero sí "de cuentas". No fue a la escuela porque ella no quiso y su madre no la obligó, su hermana tampoco sabe leer ni escribir, sin embargo su hermano sí sabía. Su padre era carpintero pero no estaba bien de salud y como en su casa hacía falta dinero a los doce años se puso a servir. Después de acabar su trabajo aún ayudaba en la carnicería de su tía con lo cual, dice ¿cómo tenía ella que tener ganas de ir a la escuela?

Se casó joven y su marido era verdulero. Como de las verduras no podían ahorrar iban como temporeros a Francia porque querían tener una casa mejor aquí. Tiene dos hijas, ellas sí que estudiaron, están casadas, trabajan y ella les ayuda en todo lo que puede. Se quedó viuda hace unos años, ahora vive sola en su casa. Acudió al centro de EPA animada por una de sus hijas que también está matriculada en este centro.

S-5: Hombre de 23 años, soltero, nacido en Cullera, valenciano parlante, actualmente vive en Sueca con su madre separada y que se ha vuelto a casar. Esta apuntado en la bolsa de trabajo, realizando esporádicamente todo tipo de trabajos para el ayuntamiento. Aunque fue a escuela, cuando llegó por primera vez a E.A. no sabía leer ni escribir. Afirma haber sido muy revoltoso en su infancia y escaparse continuamente de la escuela. De su experiencia escolar guarda un recuerdo muy negativo, contando como hecho significativo que fue golpeado por una maestra la cual "le reventó el oído". Acudió a EPA animado por la asistente social. El año pasado se matriculó en el curso de alfabetización. Ahora sabe leer y escribir, manifestando abiertamente su satisfacción por ello y por la autonomía que esto le ha proporcionado. Este año está matriculado en Educación de Base. Dice estar muy contento en el centro gracias a una de las profesoras, la cual le ha ayudado también en su vida personal, animándole a salir de casa y a relacionarse con otras personas, puesto que, como él nos relata, es un chico que sale poco. Su tiempo libre lo pasa viendo la T.V., oyendo canciones de Antonio Molina y haciendo trabajos de bricolaje, aunque ahora disfruta, también, leyendo cosas sencillas. No tiene un proyecto definido, el hacer el graduado lo ve hoy como algo muy lejano, muy difícil para él. A pesar de su situación laboral se muestra satisfecho porque hasta ahora ha podido hacer peonadas.

S 6: Mujer de 35 años, nacida en Sueca, valenciano parlante. Casada, tiene dos hijos de 14 y 8 años. Estudió estudios básicos, sacando el Graduado escolar, considera que era una alumna normal y su experiencia escolar no fue mala. Pero, no quiso continuar estudiando y se puso a trabajar de dependienta en una zapatería. Se casó muy joven, no dejando de trabajar. Su marido es mecánico electricista, trabaja fijo en un taller de coches, estando muy bien considerado como especialista, cobra ciento treinta mil pesetas al mes. A ella, posteriormente, le despidieron de la tienda quedándose sin trabajo, aunque cuando

los hijos fueron a la escuela fue a hacer faenas a una casa. Actualmente está apuntada a la bolsa de trabajo como celadora de centros sanitarios, ha trabajado en este trabajo un mes, estando pendiente de que le llamen. A pesar de esto ella afirma que su trabajo actual es el de ama de casa, que le gusta hacerlo y que el ser ama de casa le deja tiempo para hacer otras cosas. Acudió al centro de EPA de Sueca para aprender mejor el valenciano, para así poder ayudar a sus hijos que están recibiendo la enseñanza en valenciano y, también, para obtener algunos puntos más en el baremo de la bolsa de trabajo. Manifiesta sentirse satisfecha con su matrimonio, sus hijos y con su situación económica. A pesar de que le gustaría continuar estudiando no se atreve a hacer planes, sus hijos todavía le necesitan. El curso que viene quiere continuar estudiando valenciano.

S 7: Hombre de 40 años, nacido en Bétera, valenciano parlante, vive con su pareja. Cursó estudios básicos con buen rendimiento pero no obtuvo el Graduado escolar a causa de un incidente aislado con un profesor que le pegó, lo cual hizo que abandonara sus estudios. A pesar de esta experiencia tan negativa dice que el recuerdo que él tiene de la escuela en general no es malo. Ha trabajado desde hace muchos años en talleres como auxiliar psiquiátrico -participando en el movimiento de antipsiquiatría del psiquiátrico de Bétera-. Actualmente vive y trabaja en Torrent. Acudió a EPA hace unos años para tener el graduado. Este año ha realizado el acceso a la universidad con éxito, el año próximo se matriculará en la diplomatura de Trabajo Social. Quiere un título, en primer lugar, para que el trabajo que realiza sea más valorado y, en segundo lugar, para promocionar profesionalmente.

S 8: Mujer de 32 años, nació y continúa viviendo en Paiporta. Aunque sus padres son de Albacete ella se expresa habitualmente en valenciano. Casada con una hija de 18 meses. Licenciada en Geografía e Historia. Trabajó durante un tiempo en un Departamento de la Universidad, después durante un breve periodo en Canal 9 como documentalista, más tarde en una librería y posteriormente como cooperativista en una empresa de ayuda a domicilio, tras fracasar en este negocio actualmente está en paro. Su marido trabaja. Se ha matriculado en EPA de Torrent en el Taller de cerámica para realizar algo que siempre le había gustado y por salir de casa. Ahora, tiene un nuevo proyecto el de montar juntamente con una amiga un centro de tiempo libre y un taller de cerámica donde crear y vender lo producido. Es una persona comprometida en una

asociación cultural de Paiporta.

S-9: Mujer de 42 años nacida en Paiporta donde continúa viviendo. Valenciano parlante. Casada y con dos hijos de 16 y 14 años. Profesora de E.G.B ha ejercido durante muchos años, primero en un centro concertado hasta que cerró, después como interina en diversas sustituciones en diferentes puntos del país. Actualmente está en paro. Su marido trabaja. Se matriculó en el taller de cerámica hace dos años porque era una cosa que siempre había querido hacer. Tiene como proyecto el de montar un taller de cerámica y un centro de animación de tiempo libre juntamente con S-8.

S-10: Mujer de 39 nacida en Torrent, castellano parlante. Casada, tiene dos hijos de 17 y 14 años. Cursó estudios básicos pero no quiso continuar estudiando. Se casó muy joven con un guardia civil que fue destinado a la provincia de Gerona donde han vivido hasta el año pasado. Allí trabajó como dependienta/gestora de una tienda de modas. Tras venir destinado su marido a Torrent, está sin trabajo fijo aunque realiza esporádicamente pequeñas cosas, reposiciones, promociones, etc.

Se ha matriculado para hacer el acceso a Formación Profesional de Sanitaria. Se le hace muy duro estar en casa. Aunque tiene proyectos ve que la edad es una barrera seria y que los hijos aún la necesitan. Participa activamente en el Consejo de centro y en la Asociación de Alumnos de EPA. Lo que más le gusta hacer en su tiempo libre es leer y, aunque le gustaría escribir, nos cuenta la dificultad que siempre ha tenido a la hora de expresar sus ideas, comentándonos que es disléxica porque se come las palabras.

S 11: Mujer de 54 años, nacida en León, castellano parlante. Casada y con cinco hijas. Ella y su marido vinieron a Port de Sagunt hace 26 años porque había más oportunidades. Fue a la escuela pero poco tiempo, hasta los 11 años, porque tenía que cuidar de los hermanos y trabajar, le gustaba ir mucho a la escuela aunque no tuvo buenos maestros. Trabajaba en la mina. Su marido, ahora jubilado, era camionero. Ella no trabajó fuera de casa porque el atender a las hijas, al marido a la casa, etc. no le dejaba tiempo "ni para mirarse en el espejo". Todas las hijas tienen estudios, todas están solteras aunque sólo vive en casa la pequeña que tiene 22 años y está estudiando Historia, en septiembre afirma se casará la mayor. Ahora tiene más tiempo, tiempo para ella que necesita llenar. Es una mujer tremendamente activa que hace de todo, cose, arregla muebles, etc. Nos

cuenta como ha participado en numerosos cursos organizados por FOREM sacándose el diploma de oficial de albañilería. Acude al centro de EPA para aprender y conocer a gente nueva. Está matriculada en Educación de Base. Manifiesta que le gustaría trabajar si estuviese libre totalmente de las cargas familiares. En su tiempo libre lee, cose y está con la familia. El centro de Adultos le ha ayudado mucho más allá de lo académico, ampliando sus posibilidades culturales, descubriéndole actividades como el teatro, las visitas a museos, lecturas, etc.

S-12: Mujer, nació en León hace sesenta años, castellano parlante. Casada, tuvo siete hijos. Ella y su marido vinieron a Port de Sagunt desde León tras hacerlo años antes su hermano. Cuando llegó su marido ya tenía la jubilación anticipada por enfermedad, pero aquí la vida era más fácil, se vivía mejor y había más posibilidades de trabajo. Está ya en Port de Sagunt 21 años. Fue a la escuela hasta los nueve años, le gustaba mucho, pero no pudo continuar por tener que ayudar en el cuidado de sus hermanos y después para trabajar en las minas. Sus hijos tienen estudios básicos y algunos F.P. Uno de sus hijos murió, otros están casados, sólo una chica -que pronto se casará- y el pequeño viven con ella en casa. Es viuda desde hace unos años y nos habla de la soledad, de la soledad terrible de los fines de semana una soledad que no aligera ni la lectura, ni la escritura que tanto le gustan. A pesar de estar jubilada, trabaja unas horas limpiando casas porque los hijos necesitan ayuda, los hijos casados también, y "si no ayuda una madre...".

Vive en el barrio de Baladre donde participa activamente en una Asociación de Mujeres, allí acude a un taller literario donde leen, comentan los libros leídos y escriben, además de realizar otras muchas actividades, le gusta mucho escribir y ha conseguido un premio de la Asociación de mujeres de Baladre. Por esta Asociación acudió a EPA donde está realizando el curso de Educación de Base. Nos cuenta lo mucho que ha aprendido, como ahora sabe de muchas cosas que antes ignoraba y como puede participar en conversaciones, etc. se siente arropada por las compañeras y dice haber hecho muy buenas amistades. Al año próximo irá al curso de Graduado... ella no quería, quería quedarse con las compañeras porque el título no es lo que le importa, a ella le interesa aprender. Confiesa que no tuvo -y no tiene- aspiraciones mayores porque no tuvo oportunidades, aunque sí que le hubiera gustado aprobar la prueba para entrar como auxiliar a un hospital, pero para eso también se necesitan amigos.

S-13: Hombre de 50 años, nació en Extremadura, pero está en Port de Sagunt desde los ocho años. Aunque es castellano parlante se expresa a veces en valenciano. Está soltero y vive con sus padres, de los que depende económicamente al estar en paro y no percibir subsidio alguno. Es el mayor de tres hermanos, sus dos hermanos estudiaron y ejercen Magisterio, él no estudió porque tuvo que ponerse a trabajar. Trabajó en Altos Hornos como trabajador eventual, después con el cierre de la factoría trabajó en otras industrias que fracasaron, actualmente esta en paro. Hizo el Graduado asistiendo a clases nocturnas, de esta manera también realizó FP₁ de cocina. Aunque él es cocinero nos cuenta que la mayoría de trabajos que desempeña en la actualidad son trabajos como el de guarda coches; es decir, trabajos temporales, sin contrato y sin seguridad social.

Actualmente está haciendo el acceso a la Universidad en el centro de E.A. de Port de Sagunt porque quiere ser maestro. Este año ha fracasado, pero lo volverá a intentar. Manifiesta repetidamente la necesidad de tener un trabajo, expresando todo lo que se siente cuando uno no tiene el derecho a trabajar, es decir, el significado individual y social del paro.

Participa activamente en el centro y en el movimiento de EPA, exponiéndonos ampliamente su concepción de la E.A.

S-14: Mujer, de 53 años, nacida en Sagunt donde ha vivido toda la vida, su lengua materna es el valenciano. De pequeña fue a un colegio de monjas donde le enseñaron mucho de rezos y labores pero apenas a leer y a escribir. Nos cuenta como hasta hace poco las notas que les dejaba a sus hijas estaban llenas de faltas, sin embargo, sus conocimientos de cálculo son mayores. Conocimientos que aplica en el pequeño comercio que posee su marido al cual ayuda. Antes de casarse trabajó en un almacén de naranjas, pero su marido no quería que trabajase, aunque hace unos años estuvo trabajando en casa confeccionando prendas de punto, trabajo este que abandonó después de tres años debido al tiempo que le ocupaba y lo poco que ganaba.

Sus hijas ya se casaron, pero en la actualidad ha de cuidar del marido y de sus padres ambos de 92 años que viven con ella. A pesar de que nunca ha tenido mucho tiempo libre siempre ha intentado reservar un tiempo para ella, de forma que en años anteriores asistió a la Universidad Popular de Sagunt donde realizó cursillos de pintura, de láminas y de cocina. Este año se ha matriculado en la Escuela de Adultos en pregraduado

con la intención de sacarse el Graduado en dos años y después continuar estudiando.

A pesar de las obligaciones familiares participa activamente en la Asociación de Adultos y en el Proyecto Hombre. En su tiempo de ocio lo que más le gusta es ir a una casa que tienen en el campo y dedicarse a la jardinería.

S-15: Mujer de 37 años, nacida en el barrio del Cabanyal de Valencia ciudad. Estudió bachillerato elemental pero no lo finalizó, a los catorce años dejó los estudios por cuestiones familiares, su padre murió cuando ella contaba cinco años y su hermano tres y su madre tuvo que sacar adelante a ella y a su hermano.

Casada con tres hijos de 14, 12 y diez años. Su marido trabajaba en grúas pero lo dejó porque no estaba conforme con las condiciones de trabajo. Fue entonces cuando decidieron vender la casa que tenían en Valencia e irse a vivir a Villar del Arzobispo para montar una granja de conejos. Viven en Villar ya once años. Nos relata cómo al principio no conocía a nadie, sus dos hijos mayores eran muy pequeños y estaba embarazada del menor. Conoció la E.A. hace cuatro años por sus amigas, las cuales asistían a ella. Empezó el primer año matriculándose en el curso de Graduado, el segundo Formación Profesional de Primer Grado rama de Sanitaria, el tercero el Grado Elemental de valenciano, después el Medio habiendo realizado este año el Grado Superior.

En el tiempo que le dejan sus obligaciones familiares participa activamente en el Consejo de Centro, en la Asociación de Alumnos y en un grupo de teatro. Aunque le gusta leer todo tipo de libros, prefiere las novelas y los libros que tratan sobre plantas medicinales. Nos confiesa que también le gusta mucho escribir y que ha escrito cuentos y obras de teatro. Le gustaría al año próximo estudiar Neuropatía, pero si no pudiese hacerlo a lo mejor intenta hacer el acceso a la universidad.

S-16: Mujer, de 16 años de edad, nació en Andilla donde continúa viviendo, es éste un pueblecito de los Serranos donde durante invierno viven tan sólo una veintena de vecinos y donde ella es la única persona joven. Aunque, como ella nos cuenta, en los fines de semana y en verano acude mucha gente. Es soltera y vive con sus padres. Estos son los dueños del bar y de la discoteca del pueblo donde ella trabaja. Estudió E.G.B. en Villar del Arzobispo pero al no sacar el Graduado, este año se ha matriculado al Programa de Garantía Social en el que han realizado un curso de jardinería. No sabe lo que quiere, sólo tiene claro que quiere salir del pueblo e irse a la ciudad.

S-17: Mujer, de 19 años nació Port Sagunt donde vive, castellano parlante. Soltera, vive con sus padres y una hermana mayor a la que quiere mucho, sin embargo las relaciones familiares no son buenas.

Ha cursado todos los cursos de la E.G.B. pero sin obtener el Graduado. Manifiesta guardar un buen recuerdo tanto de sus compañeros como de los profesores de la escuela, pero dice que no estudiaba, que pasaba de todo y que muchas veces no iba a clase. Ella no aprobó por eso, porque "tonta no soy". Acudió al centro de EPA del Port de Sagunt animada por su madre que fue antigua alumna de dicho centro. Está en EPA desde hace tres años, debido a su bajo nivel se matriculó en pre-graduado, éste es el primer curso que está en Graduado. Afirma que está a gusto en el centro, pero admite que no tiene fuerza de voluntad y que "se pela" a veces las clases. El curso que viene quiere estudiar esteticien y sacarse el carnet de conducir. Aunque para hacer esteticien no le exigen tener el Graduado, reconoce que es necesario tenerlo hoy en día. Como proyecto más lejano quiere trabajar en su propio gabinete de Estética. Manifiesta que, aunque no tiene trabajo, sus padres le dan todo lo que necesita no faltándole nada. Su padre tiene un trabajo fijo y su madre es ama de casa.

En su tiempo libre sale con amigos, va a discotecas y se relaciona con gente de todo tipo. En el centro de adultos ha descubierto el gusto por la lectura.

Esta mujer nos narra un conjunto de experiencias de su vida familiar y de su trayectoria individual que dice le han marcado profundamente. Afirmando que no se entiende a sí misma, no entiende el porqué de muchos de sus comportamientos y que necesitaría la ayuda de un psicólogo. Asimismo, nos cuenta que ella vota afirmando la necesidad de que los jóvenes voten y no pasen de todo, porque si no otros decidirán por ellos.

S-18: Hombre, de 18 años, nacido en Port de Sagunt, castellano parlante. Soltero, vive con sus padres. Aunque cursó toda la enseñanza obligatoria no tiene el Graduado, se considera inteligente. Actualmente trabaja por las tardes sin contrato en una tienda de repuestos de segunda mano para motos, allí le pagan en piezas para sus motos y algunas semanas le dan 3 o cinco mil pesetas. Por las mañanas va a EPA. Ahora se va a la mili y quiere "llevarse el graduado". Aunque dice que no lo necesita para trabajar porque en donde trabaja le han prometido que cuando venga tendrá trabajo fijo en la tienda, cree que

hay que tenerlo.

No guarda un mal recuerdo de sus años de su experiencia escolar. Nos cuenta que se llevaba bien con los profesores, pero que pasaba de todo. Aquí en el centro de adultos está a gusto y asiste con regularidad. Dice ser de clase media porque no le falta de nada, su padre es un obrero especializado que cobra "doscientas o así al mes" y su madre es ama de casa, pero de vez en cuando va al hospital a cuidar enfermos.

Lo que más le gusta hacer en su tiempo libre es ir a ver *rallys*. No le gusta leer, sin embargo a veces compra revistas de motos, pero las ve, no las lee. No le interesa la política.

S-19: Hombre, de 20 años nació en Port de Sagunt donde vive, castellano parlante. Soltero, vive con sus padres. Estudió E.G.B. sin obtener el Graduado. Es el menor de tres chicos. Su padre tiene una peluquería donde él trabaja, junto con sus hermanos que ya son peluqueros, de aprendiz de peluquería. Su madre trabaja fuera de casa como representante.

De su experiencia escolar guarda un recuerdo normal, afirmando que nunca le ha gustado estudiar. Acudió a EPA para sacarse el graduado, porque lo necesita para tener el título de peluquero. Afirma no ser muy inteligente ni dedicarle mucho tiempo al estudio porque, además de no gustarle, no tiene tiempo, puesto que a las doce cuando acaba las clases se va a trabajar a la peluquería de su padre.

Aunque él dice ser de clase trabajadora porque lo único que hace es trabajar, reconoce que sus padres al tener casa, el negocio, etc. serían, más bien, de clase media. "Pasa de votar" y no le interesa la política y su tiempo libre lo dedica al deporte y a estar con los amigos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS ESTADÍSTICO E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO Y DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS.

Llegado el momento del análisis de los datos del cuestionario hemos optado, en aras de la agilidad del texto, por no realizar la interpretación pregunta por pregunta, sino que éstas han sido agrupadas en tres grandes núcleos que se corresponden con los interrogantes planteados en esta investigación. También hemos estimado más apropiado incorporar a estos núcleos temáticos la información obtenida en las entrevistas en profundidad, de forma que esta información de carácter subjetivo, al tiempo que nos aporta aspectos que enriquecen la interpretación, dé vida a los datos inertes del cuestionario proporcionándonos una comprensión más profunda de las cuestiones planteadas.

Con ello, además creemos haber conseguido:

a) Establecer redes de interacción entre variables, de forma que nos diesen una visión más clara, y a la vez más compleja de la que hubiéramos obtenido mediante un comentario lineal de los puntos del cuestionario.

b) Crear una relación de complementariedad entre el cuestionario y la entrevista en profundidad.*

1. EL PÚBLICO DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.

En nuestro país existe un imaginario social sobre la E.A. que refleja nuestro pasado en el presente, posibilitando o condicionando también su futuro. Un imaginario social -distinto del de otros países- que considera que a los centros de E.A. acuden personas que, por regla general, son analfabetas, con un nivel socio-económico muy bajo y amas de casa que van allí a ocupar su tiempo libre. En este sentido, el S-1 afirma que él inicialmente tenía la idea de que a los centros de adultos *"iba gente que era muy ignorante"*.

Representaciones o clasificaciones dominantes que no hemos de olvidar están, como afirma Bourdieu (1985 b), "subordinadas a funciones prácticas y orientadas hacia la producción de efectos sociales" (p.87).

En el País Valencià no contamos, con excepción del trabajo de Moragues (1988) y los datos disponibles de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, de ningún estudio

* .Las transcripciones de fragmentos de las entrevistas aparecerán en letra cursiva, indicándose el sujeto que habla (S-1,S-2, etc.)

empírico sobre el público de la E.A. de forma que pudiésemos cotejar esas representaciones sociales o estereotipos con la realidad, dando cuenta de los cambios y continuidades experimentados tanto con relación al público participante como al imaginario social de la E.A. en la actualidad.

Es por ello por lo que en el cuestionario y la entrevista, como hemos comentado, se plantean un conjunto de preguntas dirigidas a recabar información sobre el público en los centros dependientes de Consellería con el fin de realizar un análisis sociológico de éste, puesto que las necesidades y deseos como creaciones socio-históricas no son abstracciones, sino que se hacen realidad en hombres y mujeres de carne y hueso que viven en un lugar y un tiempo determinado. Veamos pues algunas de las características del público que actualmente participa en los centros públicos de E.A.

1.1. La feminización de la E.A.

Según los datos de nuestra investigación el público de los centros públicos de E.A. en Valencia es en términos absolutos y relativos femenino. De modo que de 644 encuestados 156 son varones (24,2 %) frente a 488 mujeres (75,8 %). Estos datos vienen a confirmar la idea dominante que se tiene de la E.A. como centros en los que la participación es mayoritariamente femenina. De modo que, como algunos autores afirman, más bien deberíamos hablar de educación de adultas.

Sin embargo, la investigación realizada por Moragues (1988) en la Comunidad Valenciana durante el curso 1985-1986 de una muestra de 1283, 753 eran hombres (59 %) y 521 mujeres (41%), aumentando la proporción de los varones a partir de los 31 años donde estos llegan a ser el 69% del público de E.A. ¿Significa esto con relación a los datos de nuestra investigación que ha variado la participación de la mujer en E.A. en unos años en detrimento de la participación masculina?

Si comparamos nuestros datos con los aportados por Moragues, la respuesta es afirmativa. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que dicha investigación se limitó a estudiar a las personas que participaban en programas de enseñanza reglada en centros

públicos.

Por el contrario, los datos más recientes proporcionados por el Servicio de Planificación y Estadística de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència sobre el total de la población matriculada en los distintos centros de E.A. del País Valencià nos confirman la fuerte feminización de su público. Así pues, según estos datos tenemos que:

En el curso 1991-92, de un total de 52.157 personas matriculadas, 36.970 eran mujeres. Es decir, el 70,8% eran mujeres y el 29,1% varones.

En el curso 1992-1993, de un total de 42.826 personas matriculadas, 28.327 eran mujeres, o sea el 66,1% eran mujeres y 38,8% varones.

Y en el 1995-96, de un total de 46.731 personas, 30.896 eran mujeres, esto es el 66,1% eran mujeres y un 38, 8% hombres.

No obstante, estos datos nos muestran que la presencia de las mujeres en términos relativos en los últimos años ha descendido aumentando el porcentaje de hombres.

Si bien no disponemos de datos estadísticos del País Valencià anteriores a los facilitados por Moragues, creemos que la feminización de la E.A. no se inicia en el 1991-92, sino que, posiblemente, ésta sea anterior a 1985. De igual modo, podemos afirmar que el público de E.A., como en otros niveles educativos, en sus orígenes fue mayoritariamente masculino y que han sido las mujeres a través de un largo proceso histórico las que han conquistado espacios públicos de participación, tiempos de realización personal y una distribución de saber/poder más justa.

Sin embargo, aunque las mujeres son en la actualidad mayoría en términos absolutos en todos los grupos de edad y en los diferentes cursos de formación que los centros de E.A. ofertan, consideramos que es necesario analizar en términos de porcentajes esta presencia femenina con relación a otras variables con el fin de matizar la afirmación de que la E.A. es una educación de mujeres.

Feminización del público y edad.

Según los datos de nuestra investigación el público de E.A. aunque la participación

de mujeres en términos absolutos siempre sea mayor, en los grupos de edad más jóvenes (> de 20, 21-25 años) en términos de porcentajes la presencia masculina es mayor, como nos muestra la tabla 2.

Tabla 2. Participación de hombres y mujeres entre el público menor de 20 años a 25 años.

EDAD	MUJERES	HOMBRES
Hasta 20 años	21,3 %	35,3 %
21 a 25 años	11,3 %	16,3 %

Por consiguiente, en nuestra investigación no se da el aumento de la presencia masculina a partir de los 30 años como muestran los datos de Moragues, sino que, cómo podemos observar en la tabla 3, el porcentaje mayor de participación masculina se desplaza al grupo de edad comprendido entre los 16-25 años, sufriendo un descenso el intervalo 26-30 años y volviendo a aparecer un leve incremento de la participación masculina entre los 31-36 años.

La tabla 3 nos muestra en números absolutos y en porcentajes la distribución de varones y mujeres según la edad, habiendo utilizado para ello intervalos de cinco años.

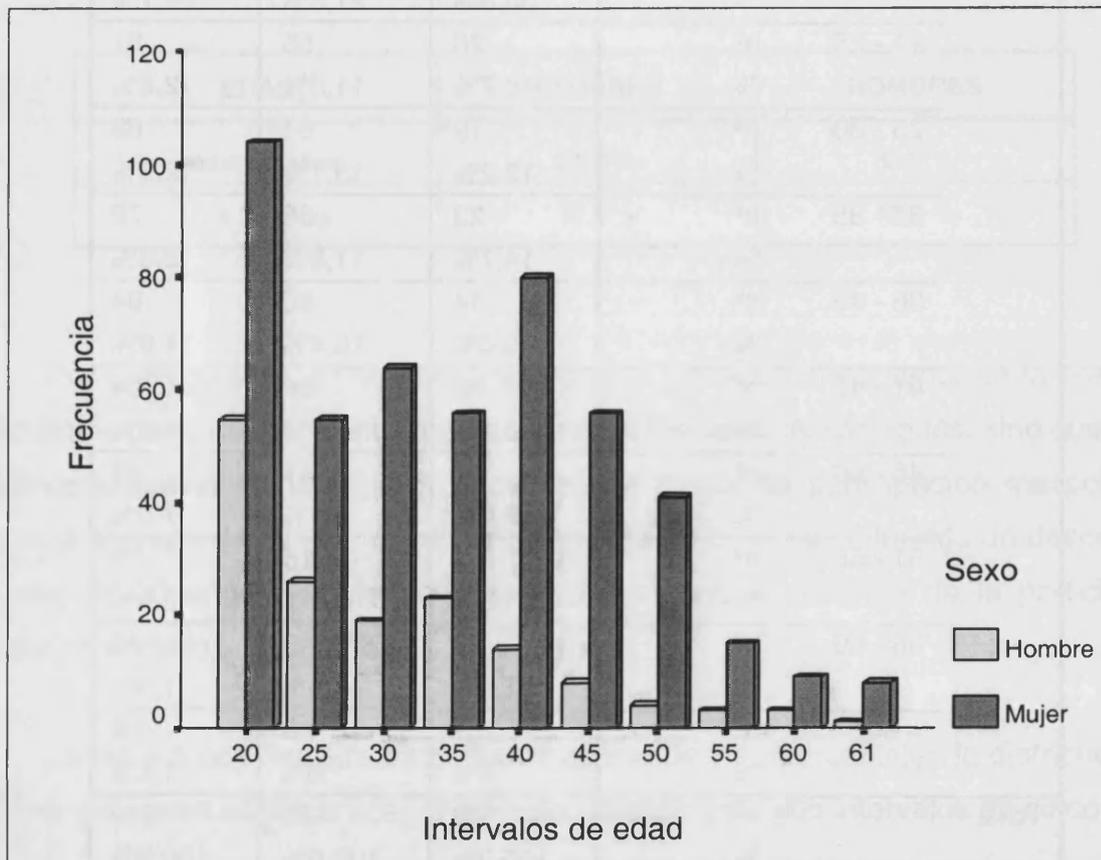
Tabla 3: Distribución de varones y mujeres según la edad .E.A.

INTERVALOS DE EDAD		ESTADISTICOS		
		SEXO		Total
		Hombre	Mujer	
< 20	nº	55	104	159
	%	35,3%	21,3%	24,7%
21 - 25	nº	26	55	81
	%	16,7%	11,3%	12,6%
26 - 30	nº	19	64	83
	%	12,2%	13,1%	12,9%
31 - 35	nº	23	56	79
	%	14,7%	11,5%	12,3%
36 - 40	nº	14	80	94
	%	9,0%	16,4%	14,6%
41 - 45	nº	8	56	64
	%	5,1%	11,5%	9,9%
46 - 50	nº	4	41	45
	%	2,6%	8,4%	7,0%
51 - 55	nº	3	15	18
	%	1,9%	3,1%	2,8%
56 - 60	nº	3	9	12
	%	1,9%	1,8%	1,9%
> 60	nº	1	8	9
	%	,6%	1,6%	1,4%
Total	nº	156	488	644
	%	100,0%	100,0%	100,0%

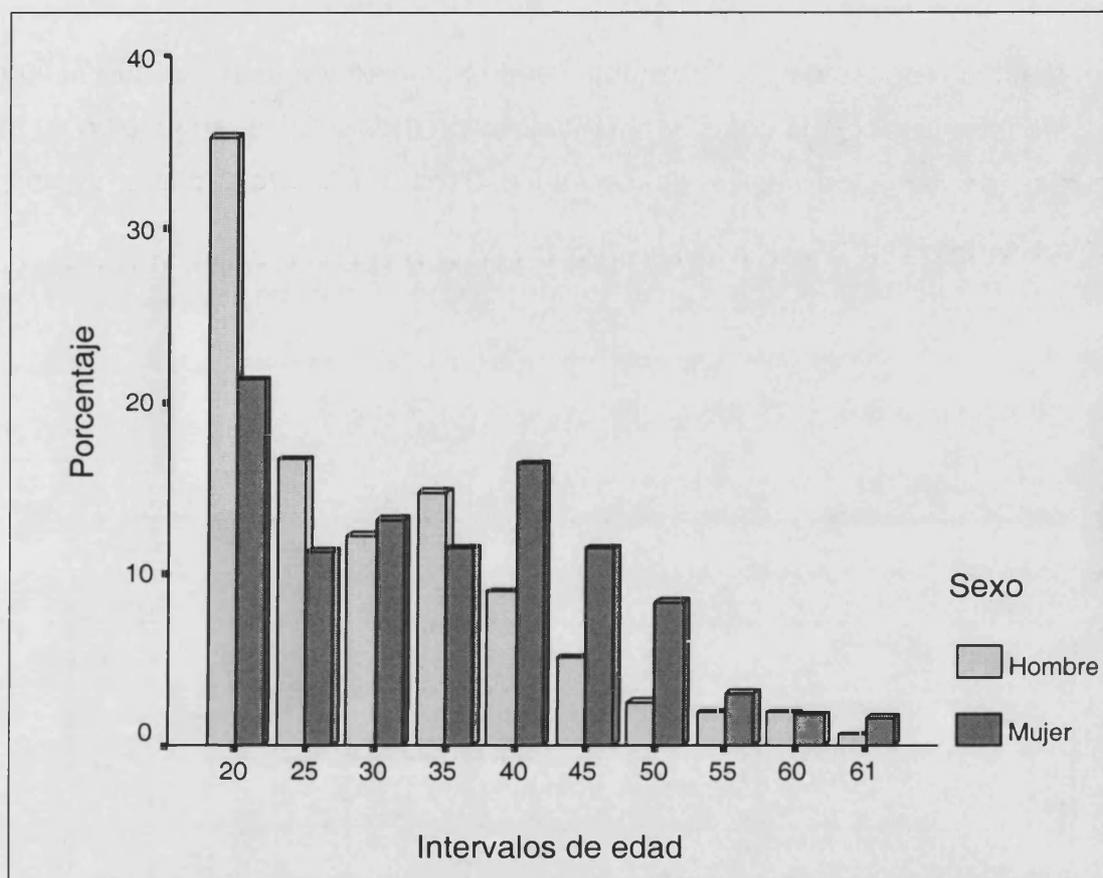
Según los datos de la tabla 3 el 52% de los hombres que participan en E.A. tienen entre 16 y 25 años, concentrándose este porcentaje en dos intervalos. Mientras que el 52,5% de las mujeres se agrupan entre los 36 y 51 años. Es decir, la mitad de las mujeres se distribuye de forma más equilibrada entre cuatro intervalos. Equilibrio que es aún mayor si tenemos en cuenta que el 32,6% de mujeres se hallan entre los intervalos de 16 a 31 años. Siendo, la asociación entre el sexo y la edad significativa ($p < .01$).

Dicha distribución del sexo en razón de la edad podemos verla en las gráficas 1 y en la gráfica 2.

Gráfica 1: Frecuencia de los sujetos según la edad y el sexo.



En términos absolutos podemos ver gráficamente cómo el público de E.A. en todas las edades está compuesto mayoritariamente por mujeres, si bien la participación femenina es mayor en algunos intervalos de edad.

Gráfica 2: Porcentaje de los sujetos según la edad y el sexo.

Mientras que en la gráfica 2 vemos cómo los hombres en términos relativos son mayoría en determinadas edades.

Feminización del público y curso en el que se han matriculado.

En nuestra investigación la participación de hombres y mujeres en la E.A. depende del tipo de cursos que se ofertan. De manera que las mujeres tienden a matricularse más en unos cursos y los hombres en otros.

Según los datos de esta investigación, obtenidos en el curso 1996-1997, el porcentaje de participación masculina aumenta considerablemente con relación a las mujeres en los cursos de Graduado Escolar y en los de Acceso a la Universidad,

indicándonos una tendencia del público masculino a participar con el fin de obtener una titulación académica que les permita acceder al mercado de trabajo o promocionar laboralmente.

En la tabla 4 podemos ver la distribución de hombres y mujeres según el tipo de cursos de enseñanza reglada como son alfabetización, neoletores, educación de base y Graduado; los llamados cursos de acceso a otros niveles reglados y cursos de enseñanza no reglada como son los idiomas o el valenciano.

Tabla 4: Cursos en que se han matriculado según el sexo*

CURSO EN QUE SE MATRICULÓ		ESTADISTICOS		
		SEXO		Total
		Hombre	Mujer	
Alfabetización	Nº	1		1
	%	,7%		,2%
Neoletores	Nº	1	2	3
	%	,7%	,4%	,5%
Educación de base	Nº	11	58	69
	%	7,3%	12,0%	10,9%
Graduado escolar	Nº	92	224	316
	%	61,3%	46,4%	49,9%
Acceso a formación profesional	Nº	6	51	57
	%	4,0%	10,6%	9,0%
Acceso a la universidad	Nº	17	18	35
	%	11,3%	3,7%	5,5%
Valenciano	Nº	7	53	60
	%	4,7%	11,0%	9,5%
Idiomas extranjeros	Nº	2	10	12
	%	1,3%	2,1%	1,9%
Talleres	Nº	13	66	79
	%	8,7%	13,7%	12,5%
Actividades diversas	Nº		1	1
	%		,2%	,2%
Total	Nº	150	483	633
	%	100,0%	100,0%	100,0%

* Los datos de participación en talleres correctos son los que aparecen en la tabla 5

Femenización que se acentúa en los talleres. De modo que en estos, como podemos ver en la tabla 5, de 176 personas encuestadas, 21% son hombres y el 77,8% son mujeres. Sin embargo, al analizar la participación de hombres en algunos de estos talleres podemos observar cómo, en términos de porcentajes, la participación de los hombres es mayor, por ejemplo en el taller de fotografía o en el de cerámica, pero es poco representativo por lo reducido de la muestra.

Tabla 5: Talleres en que se han matriculado según el sexo.

TALLER EN QUE SE MATRICULÓ		ESTADÍSTICOS		
		SEXO		Total
		Hombre	Mujer	
Informática	Nº	10	41	51
	%	25,6%	29,9%	29,0%
Cerámica	Nº	3	5	8
	%	7,7%	3,6%	4,5%
Manualidades	Nº	1	15	16
	%	2,6%	10,9%	9,1%
Pintura	Nº	3	29	32
	%	7,7%	21,2%	18,2%
Fotografía	Nº	1	2	3
	%	2,6%	1,5%	1,7%
Educación física	Nº	1	9	10
	%	2,6%	6,6%	5,7%
Teatro	Nº		2	2
	%		1,5%	1,1%
Restauracion de muebles	Nº	1		1
	%	2,6%		,6%
Cocina	Nº	1	3	4
	%	2,6%	2,2%	2,3%
Corte y confección	Nº		2	2
	%		1,5%	1,1%
Otros	Nº	14	28	42
	%	35,9%	20,4%	23,9%
P.G.S.	Nº	4	1	5
	%	10,3%	,7%	2,8%
Total	Nº	39	137	176
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Igualmente, según los datos proporcionados por el Servicio de Planificación y Estadística de la Conselleria de Cultura y Educación y Ciencia tenemos que en:

El curso 1991-1992 de un total de 38.162 personas matriculadas en enseñanzas regladas, 26.123 eran mujeres (68,5%); y en el área sociocultural y ocupacional de 14.095 personas, 10.857 eran mujeres (77%).

El curso 1992-1993 de un total de 27.121 personas matriculadas en enseñanzas regladas 16.224 eran mujeres (59,8%); y en el área sociocultural y ocupacional de un total de 15.705 personas, 12.113 eran mujeres (77,1%).

El curso 1995-96 de un total de 25.063 matriculados en enseñanzas regladas, 14.272 eran mujeres (56,9%) y de un total de 21.668 participantes en otras actividades, 16.624 eran mujeres (76,7 %).

Estos datos de la Conselleria expresados en frecuencias y en porcentajes nos muestran que: **a)** la participación femenina es mayor tanto en las enseñanzas regladas como en las no regladas; **b)** la presencia masculina aumenta en los cursos reglados. **c)** en términos generales, hay un descenso de matrícula en la E.A. en los cursos reglados y un incremento en los cursos no reglados;

Con lo cual podemos confirmar empíricamente -tanto por los datos proporcionados por la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, como por los de esta investigación- el imaginario social de que en la educación de adultos participan mayoritariamente las mujeres. Aunque la presencia femenina, en términos de porcentajes, sea menor entre los más jóvenes o en determinados cursos.

¿Por qué la participación de los hombres es menor en la E.A.?

Dado que en el cuestionario no había ninguna pregunta que nos aportase información sobre las razones que hacen que los hombres participen menos en la E.A., se introdujo en la entrevista este problema como uno de los temas de conversación. He aquí algunas de las opiniones expresadas al respecto.

S-13 (hombre, 50 años, Port de Sagunt) nos comenta:

És a vegades incompreensible 90% de dones i 10% d'homes

E: ¿A què creus que es deu aquesta situació?

S-13: "Potser les costums de cadascú. Les dones han estat sotmeses a dins de casa, entonces el temps que tenen lliure lo dediquen a l'ensenyament. L'home el temps lliure pues lo ha dedicat o bé a fer un altre treball alguns per guanyar més diners, altres no més a pensar en divertir-se, digam a anar al café, a jugar a la baralla, a distints jocs... és per això, pense, que l'home no ha tingut eixe interés per anar a l'escola d'adults. També per desconeixement, perquè si un home, com el 10% que està participant a l'escola d'adults, que ha conegut l'escola d'adults i veu el valor que té pues aixina d'eixa manera en la medida de que eixe home puga conèixer lo que és l'EPA, lo que pot guanyar, lo que pot donar, pues eixe home deixarà eixa baralla i se n'anira a l'escola de EPA. Per això pense que són costums de les dones i dels homes".

E: ¿Què pensen altres homes, els amics respecte a l'EPA?

S-13: "Pues, consideren que això és per als xiquets, ells tenen ja el seu treball, ja tenen la seua família i ara ¡pues a passar el temps! no veuen la necessitat de continuar a aprendre"

E: ¿Aquestos homes tenen el Graduat?

S-13: "No, la majoria no tenen el Graduat, però no tenen la motivació de dependre, tenen lo que és el treball, que ells acaben el mes i tenen el seu sueldo per donar a la dona i la distracció ...".

E: ¿Les persones aturades no veuen tampoc la necessitat de traure's el títol de Graduat per poder treballar?

S-13: "Alguns aprofiten el temps per dependre i altres pensen que el seu treball és buscar el treball que no tenen i a vegades pues això crea un problema, encara que ells vullgueren vindre a l'escola pues..., a vegades diuen que és una pèrdua de temps, perquè tenen que buscar en primer lloc treball"

Y añade: "No hi ha una informació i un enteniment de què és l'escola d'adults."

De hecho los hombres en España participan más en programas formativos de Educación Continua y de Educación Ocupacional que en los académicos o de animación socio-cultural.

No obstante, en la investigación empírica realizada por Belanger y Valdivieso (1997) recientemente sobre la E.A. en diversos países europeos, la participación masculina es superior a la femenina excepto en Suecia. Sin embargo, hay que hacer notar que, en esta investigación se incluye como participantes de E.A. a las personas matriculadas en los cursos de Educación Continua. Aunque, el estudio específico realizado en esta investigación por Valdivieso y Rodríguez (1997) sobre la participación en las Islas Canarias las mujeres tienden a participar más (21,7%) que los hombres (19,3%). Creemos que la participación de las personas adultas en los distintos tipos y modalidades de E.A. merecería ser estudiado con más detenimiento en nuestro país a la hora de planificar la política formativa y de coordinar las actuaciones de las diversas agencias y de los recursos existentes.

En este mismo sentido interviene el S-18 (18 años, Port Sagunt), que afirma:

"Si hubiese más cosas de las que te he comentado de mecánica, electricidad, soldadura... cosicas de esas aunque no fuese un diploma de estos grandes, un diplomilla normal para tener idea para saber hacer cosas, tus cosicas vendría mucha más gente, así joven de mi edad y todo".

E: ¿Y los hombres más mayores?

S-18: No sé, igual es por vergüenza ¡sí!

Es decir, para este joven la falta de participación masculina está estrechamente relacionada con la clase de cursos que se ofertan.

Mientras que los jóvenes según este sujeto *"no tienen vergüenza porque la gente sabe como somos y que vamos al colegio obligados por los padres..."*. Aunque, los datos del cuestionario desmientan esta opinión de S-18.

Sentimiento de vergüenza que es confirmado por la declaración de S-1 (hombre de 50 años):

"Vergüenza de ir a sacarte una cosa que podías haber tenido de chiquillo y dices joder si lo comento por ahí, qué se van a creer!"

Las mujeres entrevistadas coinciden en que la vergüenza, aunque también influya en ellas, es mayor en los hombres, constituyendo una de las razones que explican la baja participación masculina.

S-12, entre otras, lo expresa de este modo:

"Yo no sé por qué, pero pienso que les da más vergüenza, en parte, porque igual tienen mejor preparación, porque fueron algo más a la escuela y luego han tenido más contacto entre ellos, por ejemplo, en política, pues casi todos saben más que nosotras...

Piensan que en esta edad no es necesario pero, a parte, les da vergüenza y les da... meterse allí, entre tanta gente que no conocen... No son abiertos, no son tan abiertos como nosotras".

Y continúa *"Las mujeres como estamos en casa, después de hacer la faena sentimos ansiedad, necesitamos salir, como el hombre sale, es más libre".*

También hay quien piensa que *"... els homes que no van a l' escola d' adults de fet és perquè estan treballant i ja tenen la vida resolta i l'home que va a l'escola d'adults és perquè se veu obligat per un puesto de treball"* (S-14).

A todas estas explicaciones hay que añadir la aportada por S-19 (joven de 20 años) que dice que en EPA hay más mujeres que hombres *"Porque antes no, se ve que no tenían para estudiar y eso tantas facilidades, se ve que es por eso"*. Afirmación esta que si bien refleja la desigualdad de oportunidades educativas de las mujeres respecto a los hombres hasta hace poco, no explica la falta de participación de los hombres en la E.A. dado que el nivel educativo de la población masculina en nuestro país deja mucho que desear.

En resumen, lo que aquí han puesto sobre la mesa estas personas es un conjunto de aspectos -individuales, socio-culturales y políticos- que interaccionan entre sí, haciendo que los centros de E.A., como espacios socio-culturales, continúen sin atraer a algunos sectores de la población masculina, entre otras cosas, porque la oferta no satisface sus "necesidades" educativas y culturales, pero también por razones como las que acabamos de comentar.

1.2. El "nuevo público"

La edad del público de la E.A. desde el origen de su institucionalización, como afirma Piqueras (1983), no era muy superior a los dieciocho años, siendo los trece años la edad mínima para poder acudir a los cursos de E.A. (Guereña, 1992). La edad mínima para poder participar en E.A. cuando se realizó esta encuesta era de 16 años, no existiendo límite de edad.

En la actualidad en el País Valencià la edad de participación en la E.A. está regulada por la Ley del 20 de enero de 1995 (DOGV nº2439, 31 de enero 1995). En esta ley -no desarrollada aún- la edad de acceso es de 18 años, aunque ésta varía según el tipo de programa formativo en el que se desee participar.

Por consiguiente, es falsa la idea de que la asistencia de chicos y chicas menores de veinte años sea un fenómeno reciente en la E.A. Si es nuevo, sin embargo, el que esta población de jóvenes sea de fracasados de los niveles básicos, obligatorios y gratuitos de un sistema educativo universal, que acuden a E.A. obligados por sus padres, por el contrato formación/empresa o porque el Graduado escolar es un requisito indispensable incluso para desempeñar trabajos no cualificados. Cuando, precisamente, se pensó que la universalización de la educación básica (actualmente hasta los 16 años) excluiría como público potencial a las personas que ahora son calificadas de "nuevo público" (Beltrán y Beltrán, 1996).

S-7 que actualmente está haciendo el curso de acceso a la Universidad, nos narra su recuerdo de cuando él acudió para cursar el Graduado:

"Em vaig trobar en una classe on havia 30 xavals i xavales, que no arribarien als 18 anys -16 i 17 anys- i quatre adults, en el sentit d'adults"

En efecto, entre los sujetos matriculados en Graduado escolar el porcentaje mayor se encuentra entre los menores de 20 años (40,2%), como podemos ver en la tabla 6.

Tabla 6: Edad de los sujetos matriculados en el curso de Graduado Escolar.

INTERVALOS DE EDAD	NÚMERO DE CASOS	PORCENTAJE
< 21	127	40,2
21 – 25	37	11,7
26 – 30	28	8,9
31 – 35	31	9,8
36 – 40	39	12,3
41- 45	27	8,5
46 – 50	17	5,4
51 – 55	4	1,3
56 – 60	4	1,3
> 60	2	0,6
TOTAL	316	100

Por otra parte, entre todos los sujetos encuestados menores de veinte años el 81,4% están matriculados en el curso de Graduado, de estos un 35,4% son hombres y un 21,3% mujeres.

De modo que en la actualidad los cursos de Graduado se nutren principalmente de los fracasados del sistema escolar obligatorio, cumpliendo de este modo la E.A la función explícita de segunda oportunidad para estas personas. Pero también la función implícita de legitimación de un sistema que produce elevadas tasas de fracaso escolar.

Además, la experiencia escolar, por regla general, negativa de estos jóvenes hace que asistan a clases obligados por sus padres o por el contrato formación/empresa, pero no por voluntad propia, originándose en los centros de adultos problemas de disciplina hasta ahora inexistentes.

S-16, chica de 16 años que está cursando el Programa de Garantía Social (PGS) que forma parte del Plan Anual de un centro de Adultos nos comenta al respecto:

"Si había algunos, la mitad, que iban porque querían, pero la otra mitad estaban

obligados, porque como no hacían nada y estaban en casa sin hacer nada, pues para que estudiaran y eso...".

E: ¿Crean problemas...?

S-16: "Aquí en Villar crean muchos problemas los chicos del PGS. "¡Hombre!, expulsaron a dos, uno porque había pegado a un profesor y, el otro, porque metía jaleo a todos, robaba cosas y... muy mal".

"Es que las ves gente que tiene problemas, ¿no? porque los han expulsado del colegio...".

El S-7 continúa refiriéndose a estos jóvenes en los términos siguientes:

"...venen d' un règim més estricte i... ací d'alguna forma el mètode que es plantetjal' escola d'adults, està desbordant ... aquesta gent jove està desbordant lo que seria una escola d' adults, perquè l'escola d'adults està avui rebent a un grapat de gent molt jove, molt jove que possiblement ...

Jo pense que no hi ha que variar la forma d'actuació, però... de fet sí que se ha fet. De fer, per eixemple totes les setmanes un control, un control d'eixos xicotets... perquè si no es fa un control setmanal d' un tema... la gent passa de tot."

En este sentido, S-14 nos habla de la falta de autoridad -no de autoritarismo, nos aclara- que ella ve que existe en las clases donde hay gente joven, porque así como las personas adultas -de verdad- son responsables de su aprendizaje, ellos no lo son. Sin embargo, esta mujer diferencia entre estos jóvenes a aquellos de más edad que han madurado y que han hecho el servicio militar, los cuales son más responsables.

La convivencia de estas cohortes generacionales con otras de mayor edad da lugar, dependiendo de los grupos, a enfrentamientos intergeneracionales, a relaciones asimétricas donde los compañeros adultos ejercen el papel de padres o madres y a problemas diversos de disciplina. Si bien en ocasiones surgen también relaciones mutuas de comprensión y ayuda.

A pesar de todos estos problemas, creemos que los centros de E.A. pueden ser espacios privilegiados de encuentro y comunicación intergeneracional.

En este sentido, el S-1 (hombre de 50 años) nos cuenta que se relaciona con los jóvenes *"...bien, me llevo bien con todos, sí, comentas con unos y con otros"*.

También S-18 (varón de 18 años) afirma, precisamente, que la diferencia principal de la E.A. con la escuela es que *"...te relacionas con gente más mayor que puede ser tu madre y todo, ¡yo que sé!, te relacionas bien..."*.

O S-16, una chica de 16 años, que al preguntarle qué relación tenía con la gente mayor nos contesta: *"Ah, muy buena porque yo que sé, las mujeres como eran mayores pues igual si hacían churros, chocolate y algo pues, siempre nos subían"*.

Sin embargo, no todos los jóvenes piensan igual, así S-17 (mujer de 19 años) dice: *"A mí me gusta venir mucho aquí, además con la gente que viene aquí estoy muy a gusto"*

E :¿Con la gente mayor también?

S-17:"Con algunos... hay de todo, igual que con los jóvenes, con algunos".

Otro de los aspectos que hemos constatado es que, precisamente, este público joven que tras su fracaso escolar acude a E.A. obligado por sus padres, no sólo tiene problemas de relación con los profesores y con las personas mayores, sino con sus pares, como nos relata S-16, alumna de un Programa de Garantía Social, refiriéndose, precisamente, a sus compañeros: *"Los de ahora sólo nos hemos llevado bien dos o tres, los otros fatal..."*.

Esta, misma chica que ha conocido otros centros de PGS nos dice de estos alumnos: *"¡eran cada fichaje...! ¡Eran cada uno que...!"*

S-13 opina al respecto que mientras que los mayores van a E.A. voluntariamente también *"...puede ser que la E.A. sea el albergue de la persona que no aprovechó el tiempo en la E.G.B, vuelve aquí y hay una preadaptación de esta persona, entonces cuando se entiende la filosofía de la Educación de Adultos pues se adapta, otras pues no se adaptan, lógicamente"*

Este sujeto cree que *"las personas comprendidas entre los 16 se integran en E.A."*

porque no hay otro lugar. Son personas inadaptadas en la etapa anterior y considero que no es el sitio para estas personas jóvenes".

La profundización del conocimiento de este nuevo público y las consecuencias de su participación en los centros de adultos, queda, pues, planteado para investigaciones futuras.

1.3. Diversidad étnica y cultural.

Otra de las críticas que se le hace a la E.A., como organización social, es la de no lograr la participación de los sectores más marginados de una sociedad (Federeggi, 1992; McGivney, 1993). Sin embargo, aunque así parece ser, no disponemos de estudios sociológicos, al menos en el País Valencià, sobre esta cuestión. De modo que, como afirma Ross-Gordon (1991), el interés por comprender las necesidades de las minorías étnicas en educación de adultos es muy reciente, existiendo muy pocas publicaciones sobre el tema.

Los datos de nuestro trabajo de investigación corroboran que la presencia de este público es casi nula en los centros públicos, ya que de los 644 encuestados sólo el 0,3% son de etnia gitana, un 0,2% son de raza negra, y el 97,7% son de raza blanca (dentro de dicho grupo aparece una mujer árabe de religión musulmana).

Si bien hemos de recordar que las encuestas se llevaron a cabo sólo en grupos con un cierto nivel de comprensión lectora y expresión escrita, quedando excluidos de este estudio, precisamente, los cursos de alfabetización, neolectores y de castellano para inmigrantes donde suelen matricularse estas personas. Sin embargo, cabe preguntarse por qué si asisten a estos niveles más básicos no continúan su formación.

No obstante, lo que sí que nos indican estos datos, al menos, es que la población estudiada está compuesta mayoritariamente por personas de raza blanca y nacida en el País Valencià. De manera que, un 60,5% de los encuestados nació en la misma localidad

en que vive actualmente y un 39,3% nació en otra localidad, de estos sólo un 3,3% nacieron en el extranjero (siendo en su mayoría hijos de emigrantes españoles que luego han regresado).

En una comunidad "bilingüe"*, como la valenciana, no deberíamos ignorar los problemas lingüísticos, dado que la lengua es una parte esencial de la cultura de una sociedad. Es más, es uno de los rasgos más definitorios que juega un papel muy importante en el proceso de identificación de las personas con una cultura.

Sin embargo, a pesar de que los cursos de valenciano ofertados hayan tenido una gran acogida, la problemática cuestión de la normalización lingüística en otros cursos y actividades que se realizan no ha sido abordada con profundidad por los profesores ni por el público de E.A.

La demanda de cursos de valenciano se explica porque su conocimiento constituye un requisito indispensable para ocupar diversos puestos de trabajo, puntúa en los baremos de oposiciones a la administración pública, etc. Pero, también, por el gusto de hablar correctamente, leer y escribir la lengua propia o para poder ayudar a los hijos en sus tareas escolares (Anexo 4, a).

S-6 (mujer, 35 años, valenciano parlante)nos dice:

"Jo he vingut a l' escola d' adults perquè m'agradaria saber un poquet més sobre el valencià. Els xiquets van a l' escola en valencià i jo pues... moltes vegades m' he vist que no sé ni de què va, perquè tinc que estar tot el temps agarrant el diccionari ¡de veres! o preguntar-li a la meua germana que és mestra ¿i això què vol dir? ¿i això és amb doble s? i ... Jo no sabia el que llegia, això que lliges en valencià i t' ho tens que llegir i tornar a llegir perquè no saps ni lo que lliges ...i jo lo que considere com valenciana que sóc ¡què menys que saber llegir i parlar un poquet millor, i escriure-lo..."

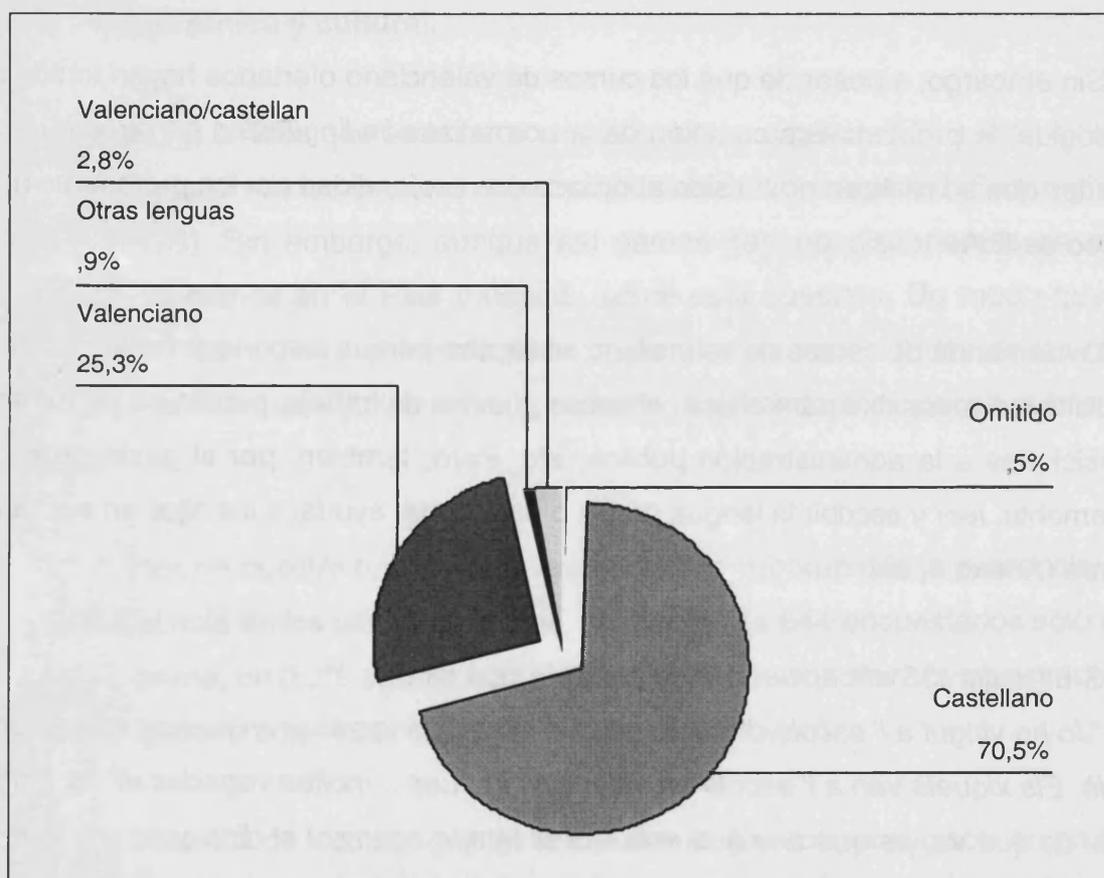
Y continúa:

"A saber un poquet més, després si aprobe l' examen també tinc un puntet més arriba per apuntar-me a la borsa de treball ... si a l' any que ve faig el nivell mitjà pues, dos puntets"

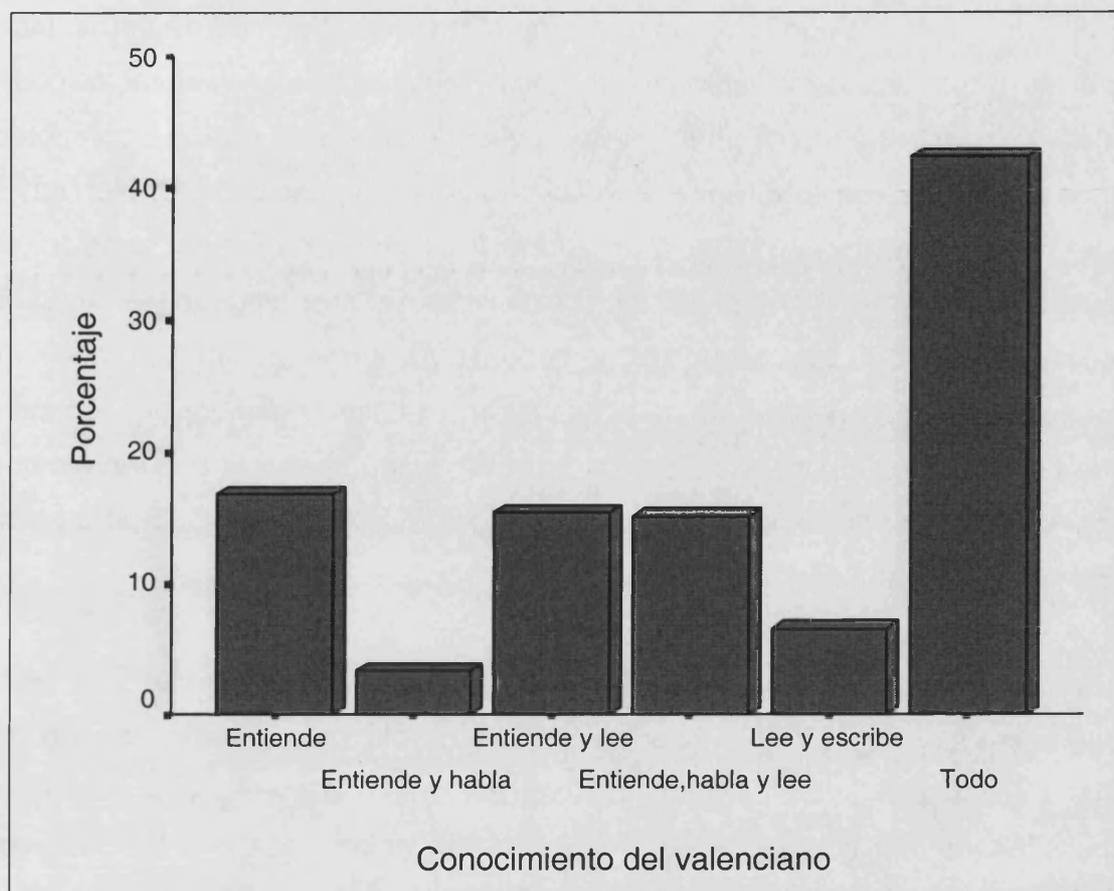
* El entrecorillado de la palabra bilingüe tiene un significado irónico, puesto que lo que existe es una situación de diglosia.

Como podemos ver en la grafica nº 3, el público de E.A. es mayoritariamente castellano parlante.

Gráfica 3. Lengua materna de los encuestados.



Mientras que en la gráfica nº 4 se nos muestra el nivel de conocimiento del valenciano que los encuestados dicen tener.

Gráfica 4: Conocimiento del valenciano que los encuestados dicen tener.

Ante estos datos hay que preguntarse, también, por el nivel real de conocimiento y de competencia lingüística que cada persona tiene para afirmar que entiende, habla, lee y escribe el valenciano. Puesto que el valenciano, a pesar de los años que es lengua oficial en el País Valencià y de la Llei d'Us i Ensenyament del Valencià, no es aún una lengua normalizada. Es decir, dudamos que realmente el 42,4% de los encuestados entiendan, hablen, lean y escriban el valenciano estándar correctamente.

En este sentido una de las entrevistadas, cuya lengua materna es el valenciano, nos relata cómo algunas personas conocidas reaccionan al enterarse que va a aprender valenciano:

"¿Per a què vols saber valencià? ¿què no saps parlar valencià? Pues no, parle molt mal i l'escric molt mal, no sé. Si sapiguera no aniria" (S-6).

Sin embargo, el que los encuestados se atribuyan un conocimiento y unas competencias lingüísticas que en realidad no poseen puede ser interpretada de diversas maneras. Por una parte, puede entenderse como una buena actitud de estos hacia la lengua en el sentido que la afirmación de su conocimiento supone una valoración positiva. Pero, por otra, decir que dominan una lengua cuando tienen un nivel de competencia lingüística tan bajo puede significar una infravaloración del valenciano. Si bien hay que decir que esta actitud, digamos, de benevolencia lingüística es aplicada, también, en la valoración del conocimiento que tienen los encuestados de otras lenguas (Anexo 2). Esto nos inclina a pensar que sus respuestas se deben, más que a una infravaloración de la lengua en sí, a un desconocimiento de lo que realmente significa saber una lengua y al afán por dar una imagen positiva de ellos mismos afirmando conocer una lengua que, a pesar de los pesares, ha experimentado una tímida revalorización social al adquirir la categoría de oficialidad junto al castellano.

Entre el género y el grado de conocimiento del valenciano existe una relación significativa ($p < .01$) siendo los hombres los que con mayor frecuencia afirman entenderlo, hablarlo, leerlo y escribirlo. El grado de conocimiento del valenciano se relaciona significativamente tanto con el nivel de estudios de los encuestados ($p = .01$) como con la edad ($p < .01$), siendo los situados en la adultez temprana los que, en un porcentaje mayor, dicen entenderlo, hablarlo, leerlo y escribirlo; lo cual puede deberse, entre otras cosas, a la enseñanza obligatoria del valenciano en la educación básica. También existe, como es lógico, una relación significativa entre el nivel del conocimiento del valenciano que dicen tener y si los sujetos han nacido en el País Valencià o en otra comunidad ($p < .01$).

Ante la pregunta de si "todas las personas que viven en la comunidad valenciana deberían conocer el valenciano" (ítem 12 de pregunta 59 del cuestionario), formulada para conocer la actitud sobre el proceso de normalización lingüística en el País Valencià, vemos que el público de E.A. tiene, en general, una actitud positiva hacia el conocimiento del valenciano como nos muestran los datos de la tabla nº7.

Tabla 7: Opinión de los encuestados sobre si todas las personas que viven en el País Valencià deberían conocer el valenciano

OPINION DE LOS ENCUESTADOS	PORCENTAJES
Muy en deacuerdo	5,3
En desacuerdo	18,2
De acuerdo	39,0
Muy de acuerdo	26,9
No contestan	10,7

Evidentemente esta pregunta no nos permite matizar las diferentes opiniones y actitudes que el conflictivo tema de la lengua despierta en nuestro país y, por lo tanto, enmascara un problema vivo de nuestra sociedad. Aunque sí que nos indica que un 65,9% de los encuestados consideran que es necesario el conocimiento del valenciano, afirmación que puede ser interpretada como actitud positiva hacia el aprendizaje y el uso del valenciano. Mientras que “el desacuerdo” o “muy en desacuerdo” puede ser indicativo tanto del rechazo de la lengua en general como de la imposición de la enseñanza y aprendizaje, pero no a su aprendizaje y uso voluntario. Aunque en muchos casos el desacuerdo sea expresión de sentimientos y valores muy contradictorios.

La actitud de rechazo es mayor entre las personas que se definen como de centro derecha o de derechas. Existe pues, una relación significativa entre la posición ideológica y su opinión sobre el conocimiento del valenciano que las personas que viven en el País Valencià deberían tener ($p < .01$).

No existiendo, sin embargo, relación alguna entre la posición ideológica de los encuestados y el nivel de competencia lingüística que estos dicen tener del valenciano.

Consideramos que estos aspectos sociolingüísticos son de interés tanto para comprender la actitud que los adultos tienen respecto a la enseñanza y el aprendizaje de ciertos contenidos como con relación al problema de la oferta/demanda de cursos.

1.4. Casadas y solteros.

El estado civil de una persona conlleva un conjunto de exigencias familiares, laborales y sociales; exigencias que, a pesar de los cambios experimentados en nuestra sociedad, afectan de forma desigual a hombres y mujeres. Como, también, el paso de un estado civil a otro puede suponer momentos de crisis o replanteamientos en la vida de un individuo. Es por ello, por lo que el estado civil del público de E.A. puede resultar un dato de interés a la hora de abordar el tema de las necesidades y aspiraciones de las personas adultas.

De hecho fue, precisamente, uno de los entrevistados que está separado el que planteó la necesidad de que en los centros hubiesen psicólogos u orientadores para el público en general, y, en particular, para aquellas personas separadas, divorciadas, etc.

En la tabla 8 podemos ver el estado civil de los hombres y mujeres encuestados:

Las personas casadas y las solteras, como podemos ver, representan el 91% de los encuestados.

Existiendo una relación altamente significativa entre el estado civil de los encuestados y el sexo ($p < .01$). De ahí, que afirmemos que el público de E.A. está compuesto, principalmente, por "mujeres casadas" (52,8%) y por "hombres solteros" (63,9%).

Tabla 8: Estado civil de los encuestadosa según el sexo.

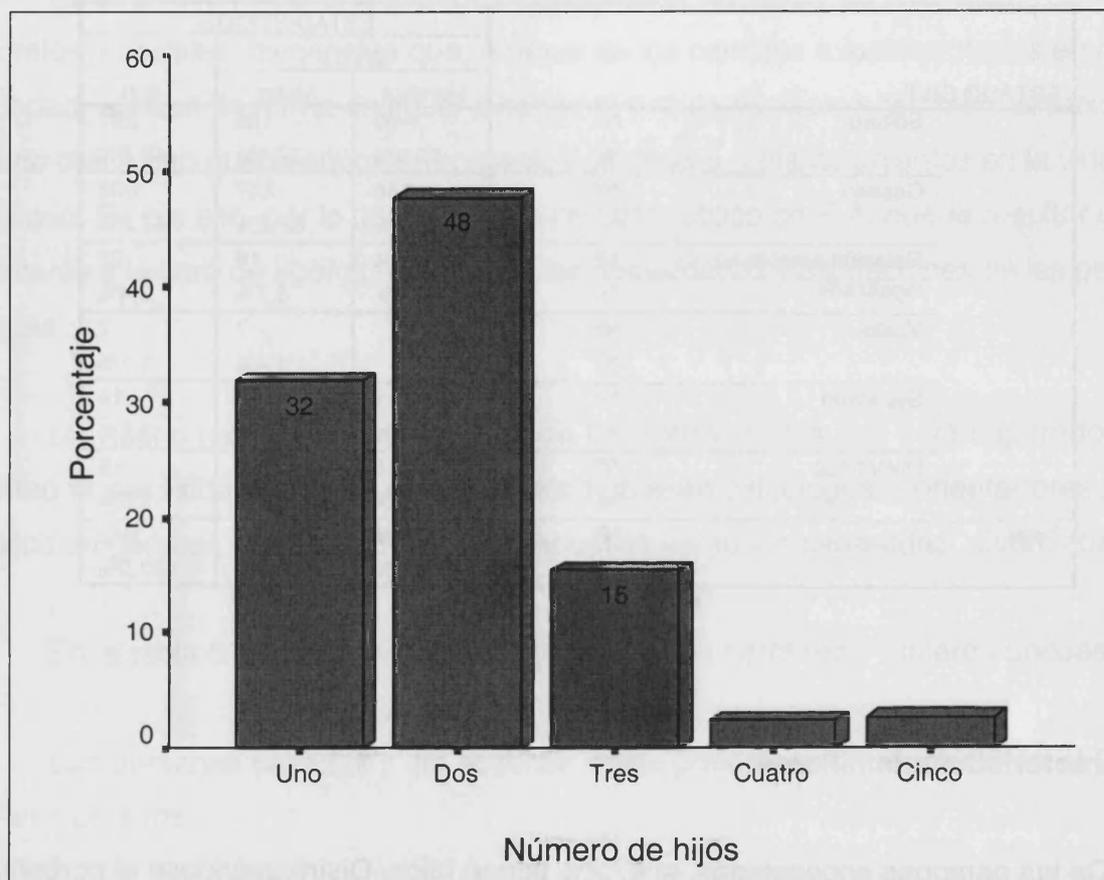
ESTADO CIVIL		ESTADÍSTICOS		
		SEXO		Total
		Hombre	Mujer	
Soltero	Nº	99	182	281
	%	63,9%	37,4%	43,8%
Casado	Nº	46	257	303
	%	29,7%	52,8%	47,2%
Relación estable no legalizada	Nº	4	18	22
	%	2,6%	3,7%	3,4%
Viudo	Nº		7	7
	%		1,4%	1,1%
Separado	Nº	1	13	14
	%	,6%	2,7%	2,2%
Divorciado	Nº	5	10	15
	%	3,2%	2,1%	2,3%
Total	Nº	155	487	642
	%	100,0%	100,0%	100,0%

1.5. Características familiares.

De las personas encuestadas, el 47,2% tienen hijos. Distribuyéndose el porcentaje de número de hijos de la siguiente forma: Un hijo, el 31,9%; dos, el 47,7%; tres, el 15,5%; cuatro, el 2,3% y cinco hijos, el 2,6%. Como nos muestra la gráfica nº5.

De los hombres con hijos, en el 35,1% de los casos, el hijo pequeño tiene menos de cinco años, estando la edad de estos padres comprendida en el intervalo de 35 a 45 años. Mientras que en un 24,6% de las mujeres la edad del hijo menor es de 6 a 10 años.

El que los hombres tengan en un porcentaje mayor hijos menores que las mujeres se debe, en gran medida, a que son las mujeres las que se responsabilizan del cuidado de los hijos. Lo cual explica también que en las mujeres en un porcentaje mayor la edad del hijo más pequeño se sitúe en el intervalo de 6 a 10 años (24,6%), seguida del intervalo 16-20 años (23,5%).

Gráfica 5: Distribución de los sujetos según el número de hijos.

Es decir, la asistencia de las mujeres con hijos aumenta con el grado de autonomía de estos, pero sobre todo cuando la edad de los hijos coincide con las etapas de escolaridad obligatoria/gratuita que, aunque no les libre de las obligaciones familiares ni de las tareas domésticas, sí les permite acudir a los centros de E.A. durante el tiempo que sus hijos están en la escuela.*

El porcentaje mayor de mujeres con hijos (65,4%) se encuentra, como podemos ver en la tabla nº9, en los intervalos de edad comprendidos entre 30-45 años.

Hay que destacar que existe un número de mujeres considerable (21,2%) en las

* Dentro de l grupode estudios básicos hemos incluido alos que cursan Educación Infantil, a pesar de que está no es gratuita.

que el benjamín tiene menos de cinco años. Aquí hemos de pensar sobre todo en que estos niños acuden al segundo ciclo de educación Infantil en escuelas públicas y gratuitas, a las escuelas infantiles de carácter privado o quedan bajo el cuidado de familiares -principalmente de las abuelas-.

Tabla 9: Distribución del número de hijos y su porcentaje según la edad de las mujeres.

Nº HIJOS	GRUPOS DE EDAD. INTERVALOS DE 5 AÑOS										%Total
	PORCENTAJES SOBRE CADA INTERVALO										
	< 20	21 – 25	26 – 30	31 – 35	36 – 40	41 – 45	46 – 50	51 – 55	56 – 60	> 60	
Uno	100	33,3	60,9	40,0	28,9	25,9	16,2	14,3	14,3		29,6 %
Dos		33,3	34,8	46,7	52,6	57,4	48,6	42,9	42,9	57,1	49,4 %
Tres		33,3	4,3	11,1	15,8	13,0	24,3	21,4	14,3	42,9	15,7 %
Cuatro				2,2	2,6	1,9	2,7	7,1	14,3		2,6 %
Cinco						1,9	8,1	14,3	14,3		2,6 %
Nº Total	1	3	23	45	76	54	37	14	7	7	267

De las 304 personas con hijos, el 95,3% tienen hijos viviendo en casa con ellos. El número de hijos que viven en casa de estas personas podemos verlo expresados en porcentajes en la tabla 10.

Tabla 10: Personas casadas que tienen hijos viviendo en casa.

Nº DE HIJOS QUE VIVEN EN CASA	PORCENTAJES
Uno	36,2 %
Dos	46,9 %
Tres	14,1 %
Cuatro	1,4 %
Cinco	1,4 %

Estos datos vienen a desmentir el estereotipo de que el público de E.A. está compuesto por amas de casa cuyos hijos se independizaron, es decir, mujeres con el síndrome del nido vacío. Frente a este estereotipo tenemos, por una parte, un grupo de mujeres con hijos pequeños que viven en casa y que aprovechan el tiempo en que estos van a escuela para acudir a E.A. y, por otro, el grupo de mujeres con hijos mayores que viven en casa todavía, estando algunos de ellos en paro.

Por lo tanto, si tenemos en cuenta la edad de los hijos que viven en casa y que el 43,9% de los encuestados -solteros y separados- vive en casa de los padres, tendríamos que empezar a hablar más bien del síndrome del "nido nunca abandonado"

De hecho la familia española en la actualidad es una "familia-colchón" que cumple el papel de refugio psicológico y de mantenimiento económico de los jóvenes. Lo cual, en parte, hace que el sistema funcione sin que la sociedad se rompa y sin que el paro provoque una tensión social excesiva. Pero no hemos de olvidar las repercusiones que esta nueva situación tiene no sólo en la vida de los jóvenes que no han encontrado su primer trabajo, sino también en la vida familiar, en general, y en especial para las mujeres.

Hay que destacar que el porcentaje de varones encuestados que viven con sus padres (65,4%) es mayor que el de las mujeres (37,1%), dado que el público masculino está compuesto principalmente por jóvenes solteros.

Mientras que el 54,2% de las mujeres vive con sus parejas frente al 25,4% de los hombres. Estos datos, sin embargo, no pueden ser interpretados de igual manera puesto que las cargas del hogar no son distribuidas por igual en razón del género, ya sean estas personas casadas o solteras.

Pero, además del cuidado de los hijos, hay 134 personas (21,3%) que se encargan del cuidado de familiares enfermos o mayores, no existiendo diferencia estadísticamente significativa entre los hombres que dicen tener a su cuidado a personas mayores y las mujeres. Aunque, también aquí esta situación tenga un significado, generalmente, bien distinto en las mujeres que en los hombres, puesto que mientras estos suelen encargarse del mantenimiento económico, son las mujeres las que se responsabilizan de la atención física y afectiva de sus mayores.

Todo ello nos lleva a pensar que las mujeres casadas que acuden a los centros de E.A. tienen, entre otras, la necesidad de encontrar en sus vidas un tiempo para sí mismas y un espacio público de enriquecimiento cultural y personal.

En resumen, el público de E.A. compuesto en su mayoría, como habíamos visto en el epígrafe anterior, por casadas y solteros tienen formas de vida bien diferentes y, como es natural, necesidades, intereses y problemas distintos que afrontar.

1.6. Nivel de estudios .

En nuestro país aunque va cambiando el imaginario que la sociedad tiene de la E.A, son muchos los que continúan pensando que las personas que acuden a los centros de educación de adultos son analfabetas o con un nivel de estudios muy bajo.

Pero, veamos cuál es el nivel educativo que en realidad tienen las personas adultas que participan en los centros públicos.

En la tabla 11 podemos ver las personas analfabetas y las sin escolarizar arrojan

porcentajes muy bajos. Lo cual no significa, en modo alguno, que los analfabetos no participen en los centros de adultos, sino que en esta investigación, al exigir el cuestionario una cierta competencia en la lengua escrita, no fueron testados los sujetos que no poseían un nivel lecto-escritor mínimo

No obstante, a pesar de haber contestado el cuestionario, un 0,3% afirma no saber leer y escribir. Es evidente que estos sujetos no consideran que su nivel lecto-escritor pueda ser calificado de "saber leer y escribir". Y es que el término de alfabetización es relativo, estando en la actualidad en proceso de redefinición, el cual ha dado lugar al concepto de analfabetismo funcional.

Tabla 11. Nivel máximo de estudios alcanzado por los encuestados.

NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO	ESTADÍSTICOS	
	Frecuencia	Porcentaje
No lee ni escribe	2	,3
No fue escuela,pero lee	14	2,2
No acabó E.Primarios	323	50,2
Estudios primarios	152	23,6
Bachiller elemental	4	,6
F.P.1	45	7,0
F.P.2	18	2,8
Cursos de bachiller	13	2,0
Bachiller superior	30	4,7
Diplomatura	29	4,5
Licenciatura	14	2,2
Total	644	100,0

Pero estas cifras también son indicativas de las tasas de alfabetización alcanzadas en nuestro país tras la universalización de la educación básica. Aunque, como hemos comentado anteriormente, la población con mayores necesidades educativas continúe sin participar en la E.A.

Sin embargo, según datos del Servei de Planificació i Estadística de La Conselleria de Cultura, Educació i Ciència en el curso 1995-96 asistieron a los cursos de alfabetización y de neolectores 4.712 personas. Y en un reciente estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística sobre el analfabetismo en España publicado en El País (15-IX-1998), en nuestro país continúa habiendo 1.300.000 de analfabetos, de los cuales 960.000 son mujeres. El distanciamiento entre géneros respecto a la alfabetización se produce a partir de los 30 años. La tasa de personas analfabetas y sin estudios, según esta investigación, en el País Valencià es en la actualidad de 3.385.

Según los datos de nuestra investigación, un 2,2% afirman que nunca fueron a la escuela pero que saben leer y escribir. Y el 50,2% de las personas encuestadas no han acabado los estudios básicos. Si bien hemos de aclarar que bajo el rótulo de “no acabé estudios primarios” se acogen personas que pertenecen a generaciones y planes de estudios distintos. Es decir, aparecen como un grupo homogéneo tanto los que no acabaron los estudios primarios a los 10 años como los que tras cursar la educación obligatoria hasta los 14 años no obtuvieron el título de Graduado escolar.

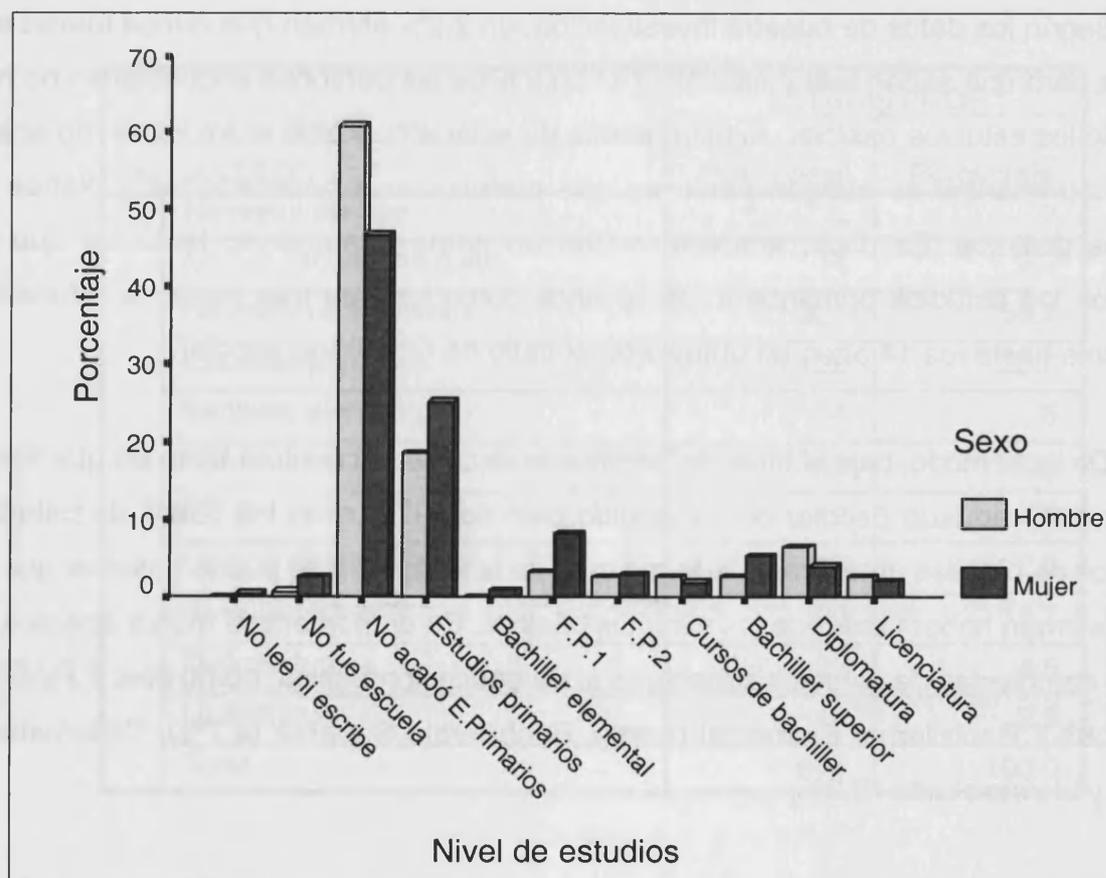
De igual modo, bajo el título de “certificado de...” se encuentran tanto los que tienen el título de Graduado Escolar del extinguido plan de 1970 como los títulos de Estudios Primarios de planes anteriores. De forma que, en la tabla nº10 se puede observar que un 23,6% afirman haber finalizado los estudios básicos. En un porcentaje menor aparece un público con niveles de estudios superiores al de educación básica, como son: F.P₁ (7%), F.P₂ (2,8%), Bachillerato Elemental (0,6%), Bachillerato Superior (4,7%), Diplomaturas (4,5%) y Licenciaturas (2,2%).

Ahora bien, si relacionamos el nivel de estudios de los encuestados con el género vemos que éste guarda una relación significativa ($p = .03$) con el nivel de estudios alcanzado, como podemos ver en la gráfica 6.

De modo que entre los hombres no hay ninguno que se declare analfabeto, el porcentaje de las mujeres que no fueron a la escuela es también mayor que el de los hombres y el porcentaje de varones diplomados y licenciados es mayor. Siendo dichos aspectos indicativos de que la igualdad de oportunidades educativas de las mujeres es muy reciente. Mientras que, paradójicamente, tenemos que:

a) El porcentaje de varones que no han acabado sus estudios básicos es superior (60,9%) al de las mujeres (46,7%). Datos estos que, en nuestra opinión, expresan la participación en E.A. de los fracasados del sistema educativo universal, entre los que predominan los varones.

Gráfica 6: Nivel máximo de estudios alcanzado por hombres y mujeres.



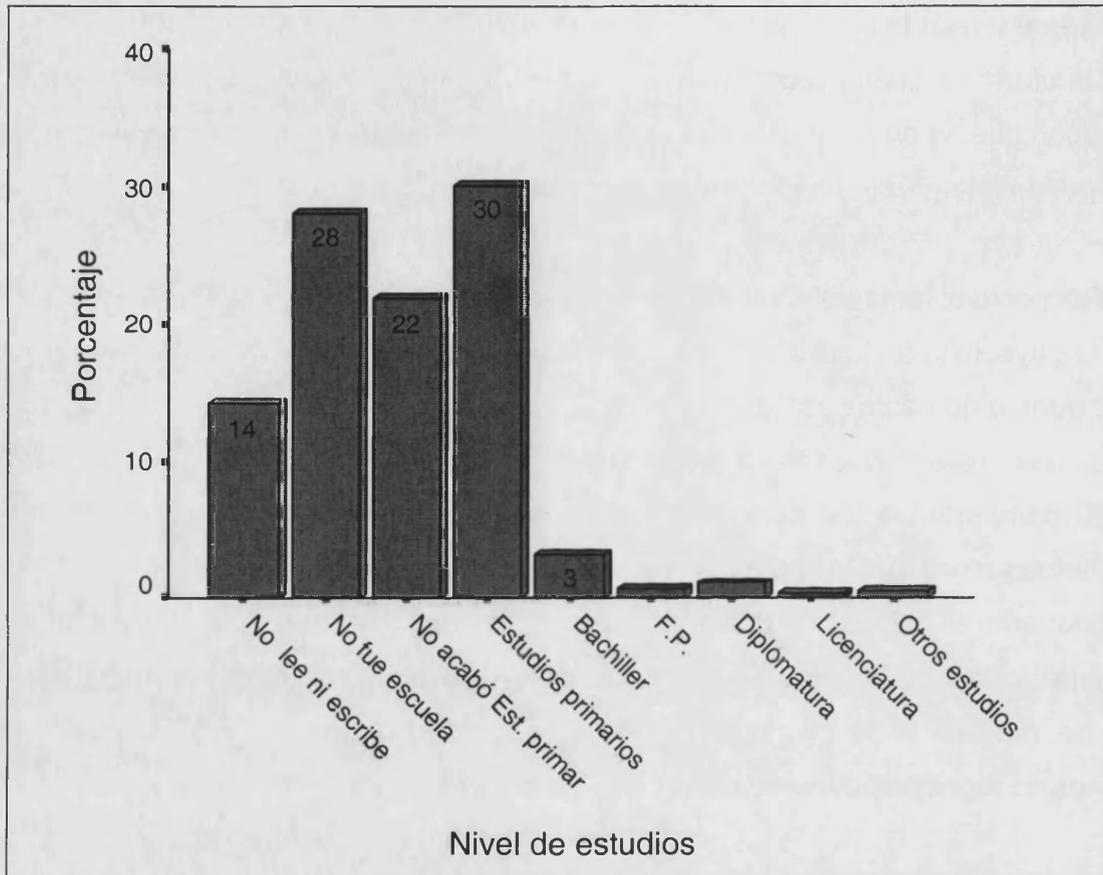
b) De 152 encuestados (23,6%) que han finalizado sus estudios básicos, 123 (25,2%) son mujeres y 29 (18,6%) son varones. Las mujeres con FP₁ (8,2% mujeres y 3,2% hombres) y con Bachillerato Superior (5,3% mujeres y 2,6% hombres) son mayoría tanto en términos de frecuencia como de porcentajes. Es decir, el porcentaje de los hombres que teniendo la titulación básica participan en E.A. es menor, entre otras cosas porque la oferta de cursos, como hemos visto no se adecua a sus "necesidades, porque desconocen qué es en realidad la E.A. y cuando participan en programas de formación lo hacen, presumiblemente, en los centros de Educación Continua.

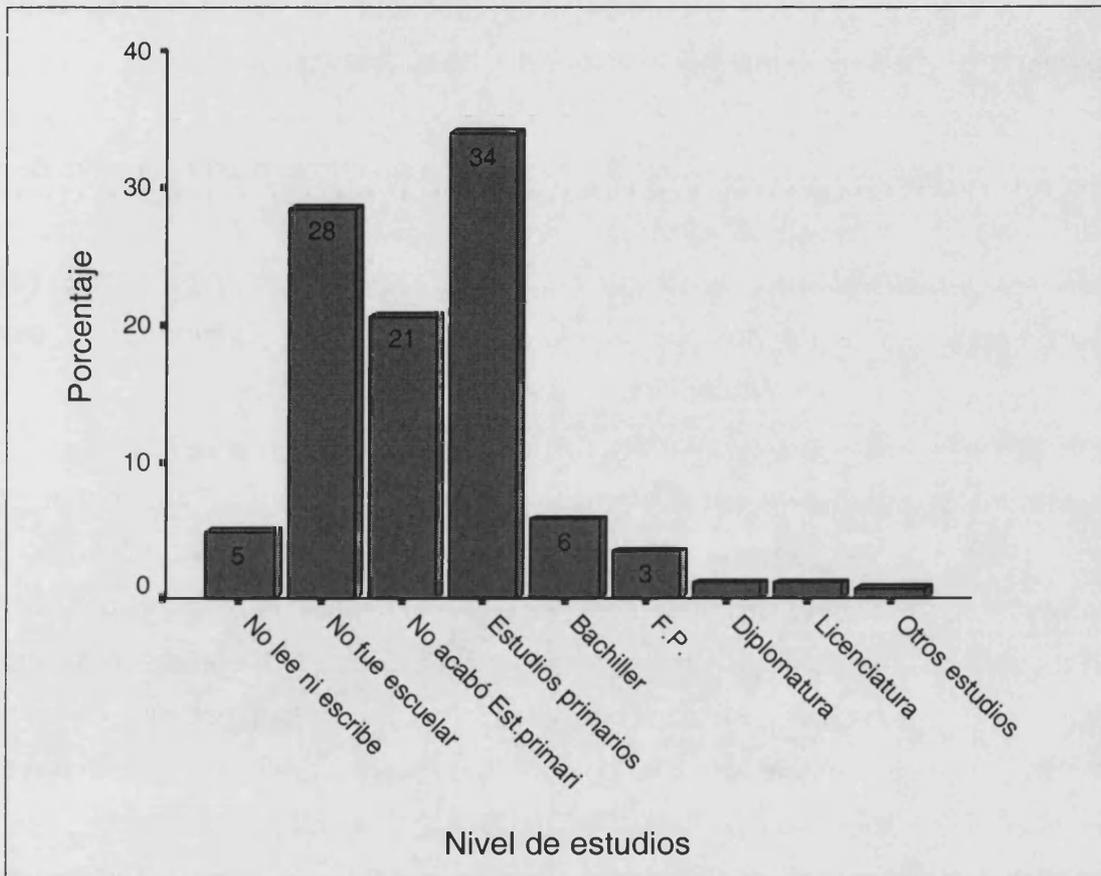
Respecto al tema del nivel educativo, que estamos tratando, es importante tener en cuenta la trayectoria educativa de los sujetos estudiados respecto al nivel educativo de sus padres, puesto que ésta nos muestra la evolución del nivel educativo de una sociedad.

Si comparamos los datos del nivel educativo de los padres y madres de los encuestados vemos que los padres tienen un nivel mayor de estudios que las madres. De modo que: sólo el 4,9% de los padres son analfabetos, mientras que en las madres el porcentaje alcanza el 14,2%; los padres que tienen certificado de estudios primarios es el 34% y las madres el 30,2%; igualmente el porcentaje de padres que tienen estudios superiores es significativamente mayor que el de las madres.

Sin embargo, la diferencias no son tan notables entre los padres y madres que no fueron a escuela pero saben leer y escribir (28,5% hombres y 28,1% mujeres) o entre los que no acabaron estudios primarios (20,7% hombres y 21,9% mujeres), si bien es cierto que estas categorías resultan tan ambigüas que perfectamente podemos decir que están encubriendo las desigualdades existentes. Es decir, v.g. aunque en ambos sexos se afirma que no acabaron los estudios primarios nada nos dice de los años que estuvieron escolarizados, cuando como sabemos frecuente en las familias la escolarización de los hombres se prolongara más que la de las mujeres. Como nos relata S-12 (mujer de 60 años) que mientras ella fue a la escuela sólo hasta los nueve años su hermano estuvo hasta los once años.

En las gráficas 7 y 8 podemos ver respectivamente el nivel educativo de las madres y de los padres de los encuestados.

Gráfica 7: Nivel máximo de estudios alcanzado por las madres de los encuestados.

Gráfica 8: Nivel máximo de estudios alcanzado por los padres de los encuestados.

Es más, al relacionar el nivel de estudios de los encuestados y el de sus padres constatamos que dicha relación es altamente significativa ($p < .01$) tanto con los padres como con las madres (Anexo 3), si bien el nivel de estudios de los encuestados continúa siendo bajo estos datos nos llaman la atención sobre la incidencia que la educación de los adultos tiene en los estudios de los hijos; es decir, a un mayor nivel de estudios de los padres se asocia un nivel mayor de estudios en los hijos (Kozol, 1990) a pesar de las oportunidades educativas de las cohortes más jóvenes.

Por lo tanto, cualquier política, que se proponga elevar el nivel educativo de las nuevas generaciones, no debería dejar de lado el desarrollo educativo y cultural de la población adulta, fuere cual fuere su edad. Máxime cuando, como muestran diversas

investigaciones realizadas en el campo de sanidad, los niveles educativos de los padres –en especial de las madres- repercuten fuertemente en la salud de la población.

Esta evolución de los niveles educativos entre la generación del público participante de E.A. y la de sus padres resulta refrendada también por todos los entrevistados. El nivel de estudios de todos ellos es superior al de sus progenitores con excepción de S-3 una joven guineana cuyos padres tenían titulaciones universitarias.

Sirva de ejemplificación el caso S-2 que afirma respecto al nivel educativo de sus padres que:

"Ellos no tenían estudios, prácticamente nada. No son analfabetos totales, saben leer y escribir pero... mi madre ¡no coge un libro en su vida! y no le da importancia, siendo que no es una persona que no ha podido estudiar..."

A esta mujer, aunque no acabó estudios primarios, le gusta mucho estudiar y una de las cosas que más valora es, precisamente, la educación. Ahora está haciendo pregraduado y pretende sacar el Graduado. Su hija está estudiando Filología española y es una alumna muy brillante. Siendo, precisamente, su hija la que le ha animado a estudiar y le apoya continuamente, y es que, como veremos, el mayor nivel de estudios de los hijos por diversos motivos constituye un estímulo para que muchos adultos participen en E.A.

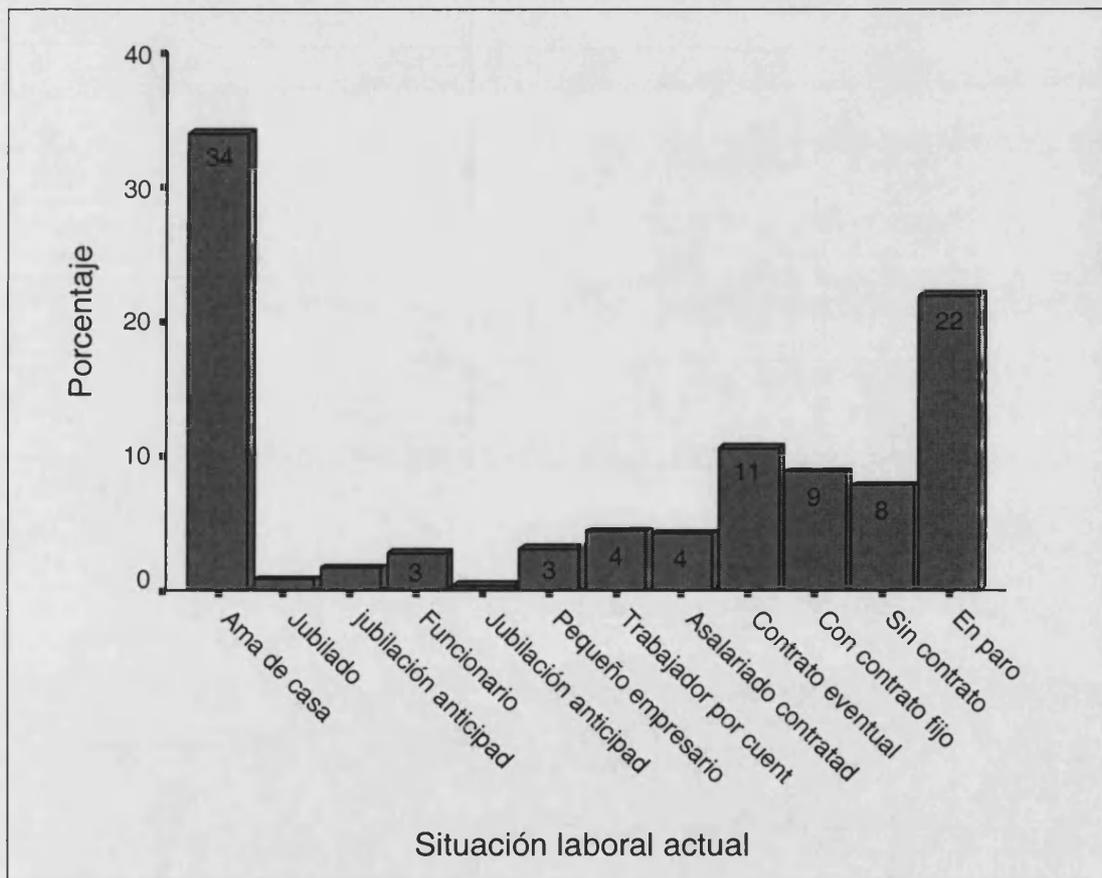
La universalización de la educación básica y la extensión de otros niveles educativos a capas más amplias de la población evidentemente repercute directamente sobre el nivel educativo del público de E.A., dando lugar, entre otras cosas, a que cambie la demanda educativa y cultural de la población adulta.

En resumen, a pesar de que el porcentaje de personas que no tienen un nivel básico de estudios es de un 52,5%, como podemos observar, la E.A. empieza a experimentar una leve evolución del nivel educativo de su público. Evolución que se debe a la universalización de la educación básica, a las demandas del mercado de trabajo y a la necesidad de educación permanente. Pero, también a que las personas con más estudios son las que aprovechan mejor las oportunidades educativas.

1.7. Situación Laboral: Amas de casa, parados y contratados eventuales.

La situación laboral de los encuestados es mayoritariamente la de amas de casa (34%), parados (21,8%), contratados eventuales (10,5%) y sin contrato (7,8%). Distribución que podemos ver en la gráfica 9.

Gráfica 9: Situación laboral de los encuestados.



Pero si relacionamos la situación laboral de los encuestados con el sexo (tabla 12) tenemos que las mujeres se agrupan principalmente en las categorías no productivas: amas de casa (44,7%), paradas (18,4%) y 1,6% (jubiladas). De las mujeres que trabajan fuera de casa (35%) sólo el 7,5% tienen una situación laboral estable. Mientras que el

32,7% de los hombres están en paro. De los hombres que tienen trabajo el 24% tiene una situación laboral estable –funcionarios o contratados fijos- y el 26,7% inestable –eventuales, contratados por horas o sin contrato-.

Tabla 12: Situación laboral de los sujetos según el sexo.

SITUACIÓN LABORAL		ESTADÍSTICOS		
		SEXO		Total
		Hombre	Mujer	
Ama de casa	Nº	1	209	210
	%	,7%	44,7%	34,0%
Jubilado	Nº	1	4	5
	%	,7%	,9%	,8%
Jubilación/invalidez	Nº	6	4	10
	%	4,0%	,9%	1,6%
Funcionario	Nº	9	8	17
	%	6,0%	1,7%	2,8%
Jubilación/reconversión	Nº	1	1	2
	%	,7%	,2%	,3%
Pequeño empresario	Nº	5	14	19
	%	3,3%	3,0%	3,1%
Trabaja cuenta propia	Nº	11	16	27
	%	7,3%	3,4%	4,4%
Contratado horas	Nº	8	18	26
	%	5,3%	3,8%	4,2%
Contrato eventual	Nº	19	46	65
	%	12,7%	9,8%	10,5%
Con contrato fijo	Nº	27	27	54
	%	18,0%	5,8%	8,7%
Sin contrato	Nº	13	35	48
	%	8,7%	7,5%	7,8%
En paro	Nº	49	86	135
	%	32,7%	18,4%	21,8%
Total	Nº	150	468	618
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Al relacionar la situación laboral de los encuestados con la edad, utilizando para ello la categorización de ciclos vitales de Erickson lo más destacable, como podemos ver en la tabla 13, es que el porcentaje mayor de amas de casa se sitúa en la adultez media mientras que el de los parados está localizado en la adultez temprana.

Tabla 13: Relación entre la edad de los encuestados y su situación laboral.

SITUACIÓN LABORAL		ESTADÍSTICOS			
		Edad, ciclos vitales, Erickson			Total
		Menor de 35	Entre 35 y 64	65 o más	
Ama de casa	Nº	71	139		210
	%	19,6%	55,2%		34,0%
Jubilado	Nº		2	3	5
	%		,8%	100,0%	,8%
Jubilación/invalidez	Nº	2	8		10
	%	,6%	3,2%		1,6%
Funcionario	Nº	6	11		17
	%	1,7%	4,4%		2,8%
Jubilación/reconversión	Nº		2		2
	%		,8%		,3%
Pequeño empresario	Nº	10	9		19
	%	2,8%	3,6%		3,1%
Trabaja cuenta propia	Nº	16	11		27
	%	4,4%	4,4%		4,4%
Contratado horas	Nº	14	12		26
	%	3,9%	4,8%		4,2%
Contrato eventual	Nº	49	16		65
	%	13,5%	6,3%		10,5%
Con contrato fijo	Nº	33	21		54
	%	9,1%	8,3%		8,7%
Sin contrato	Nº	42	6		48
	%	11,6%	2,4%		7,8%
En paro	Nº	120	15		135
	%	33,1%	6,0%		21,8%
Total	Nº	363	252	3	618
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dada la importancia que el trabajo tiene en la vida de las personas adultas y la

relación que existe entre su vida laboral y las necesidades y aspiraciones, a continuación analizaremos algunas de estas situaciones laborales con mayor detenimiento.

Amas de casa

Es interesante constatar cómo las mujeres -con alguna excepción- manifiestan en su mayoría el deseo de tener un trabajo y, sin embargo, no consideran que su situación laboral sea la de paradas, sino la de amas de casa (44,7%). Sólo un 18,4% de las mujeres se atribuyen la condición de paradas.

Sin embargo, si relacionamos la edad -utilizando en este caso los intervalos de 5 años- con la declaración de pertenecer al grupo de amas de casa o al de paradas, encontramos que las más jóvenes (intervalos 16 a 31) se consideran paradas en un 81,9%, mientras que a partir de 31 años son más las mujeres que se sienten amas de casa. El que las más jóvenes no se incluyan en su mayoría en el grupo de amas de casa, creemos, guarda relación con su condición de solteras pero, sobre todo, con el cambio de su concepción de qué es ser mujer.

La categoría de ama de casa es, en nuestra opinión, una categoría que distorsiona la realidad por: agrupar en ella a mujeres de muy distinta condición social, económica y cultural, ocultar que las mujeres a veces trabajan fuera de casa, con lo cual éstas tienen una doble jornada laboral, por responsabilizar de las tareas domésticas exclusivamente a las mujeres y por no cuestionar la situación de desempleo doméstico de los hombres.

De hecho, del 35% de las mujeres que trabajan fuera de casa han sido muy pocas las que han expresado en el cuestionario esa doble condición de amas de casa y trabajo extradoméstico y, sólo una mujer ha considerado su situación de ama de casa como trabajo no remunerado (Anexo 4, b). Un trabajo, además, sin límites puesto que, por una parte, no se reduce a las tareas propiamente del hogar, sino que se extiende a la previsión, provisión, coordinación y gestión de hogar, hijos, ancianos, marido, etc. y, por otra, es un trabajo que no tiene horario y traslada dichas responsabilidades domésticas a la fábrica,

a la oficina...

He aquí los sentimientos de S-6 respecto a su situación de ama de casa y parada:

"A mí estar en casa de ama de casa si que m'agrada. Es una faena que m'agrada molt, la faig a gust però... tens moltes hores, si vols, per fer altres coses. Te vas fent major i dius ¿què tinc? ¿un Graduat Escolar? Que si... i més ací en Sueca que no hi ha res per treballar... els magatzems funcionen, però no agarren a més gent, la faena està molt limitada i entonces si vols treballar, com no tens estudis, pues o tens que anar a fer hores a treballar a una casa ¡que no passa res! Si que he anat, jo també he anat, perquè vaig estar anant tres anys a la mateixa casa, una xica que era mestra i molt bé, però en eixir-me la faena de zelador este estíu me'el vaig deixar i ja no estic fent res"

Es de destacar también la expresión de esta mujer que dice no estar haciendo nada ahora. Cuando ella misma, en otro momento de la conversación, nos contaba el sin fin de cosas que hacía durante el día y como, a pesar de la rutina, a ella le gusta estar en casa porque cree que es muy importante la atención a los suyos, lo cual le ha llevado a posponer diversos proyectos personales.

Las amas de casa realizan un trabajo que no está remunerado económicamente ni valorado socialmente y que, generalmente, tampoco proporciona mucha compensación afectiva. Sin embargo, si estos trabajos tuviesen que ser realizados por personas externas a la familia, supondrían un fuerte peso para las economías domésticas o para el Estado. Es más, la situación de ama de casa, como categoría no productiva, hace que estas mujeres dispongan de una capacidad de negociación menor frente a los maridos e hijos a la hora de repartir las cargas domésticas y de establecer las relaciones personales (Castells, 1993, 1998).

S-9, que ha trabajado durante muchos años en condiciones difícilmente compatibles con su vida familiar, expresa gráficamente la presión social que actualmente padecen las mujeres con relación al trabajo.

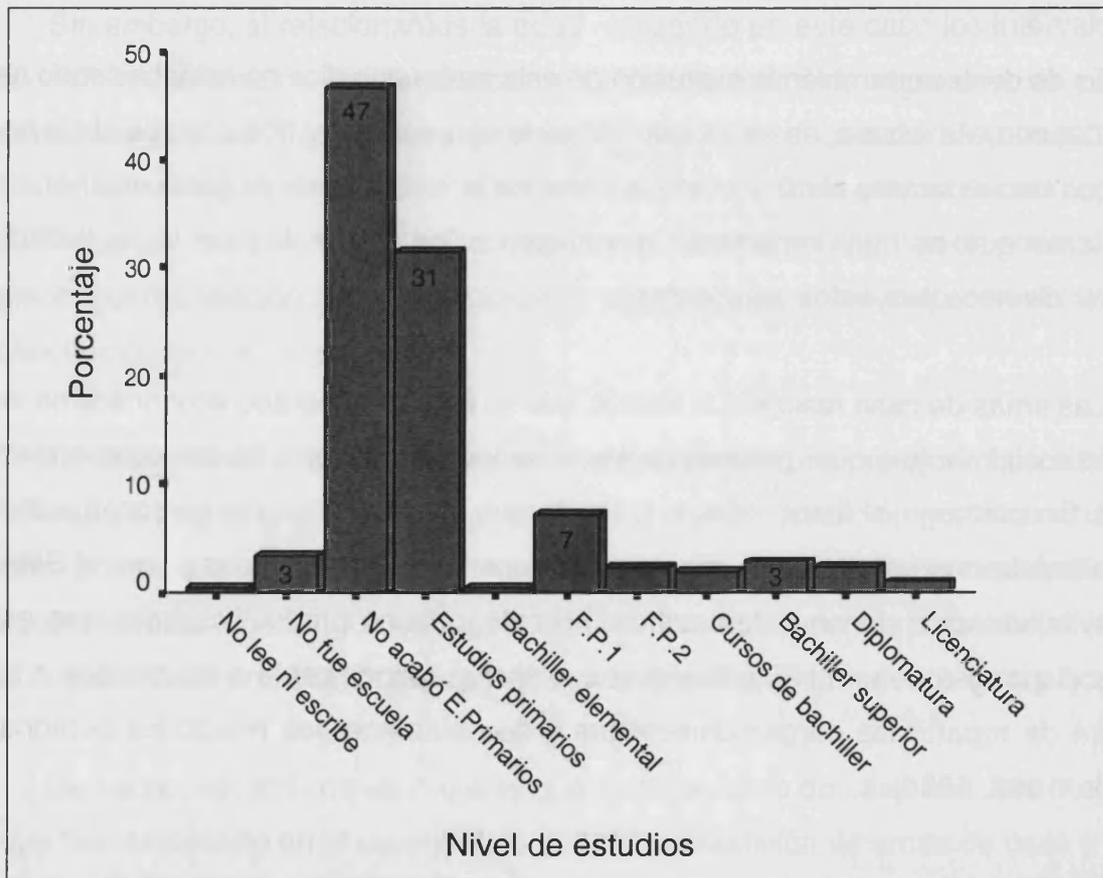
"Ara estic contenta, estic a casa i temps lliure no en tinc. Però, ¡jo què sé! hi han voltes que quan te pares a pensar és que .. no, pareix que no servixques per a res, és com si lo que estàs fent no valguera, ni econòmic ni socialment."

Perquè moltes vegades te pregunten: ¿Estàs treballant?

-No, I pareix que no fas res, que estigues així, tot el dia i no és això, però..."

Creemos interesante analizar el nivel de estudios alcanzado por las personas cuya situación laboral es la de amas de casa, porque áquellas que posean estudios u oficios tienen un capital cultural, es decir, una capacidad de mercado que las sitúa en una posición distinta con relación a las que carecen de ellos, en cuanto a posibilidades de encontrar trabajo extradoméstico.

Gráfica 10: Nivel de estudios alcanzados por las amas de casa



Podemos observar cómo el porcentaje de amas de casa que no tienen nivel de estudios básicos es de 50,5%, las que tienen certificado de estudios (o su equivalente el Graduado escolar) representa el 31,4% y las que tienen FP, Bachiller, Diplomatura o

Licenciatura representan un 15,3%. Existiendo además una asociación significativa ($p < ,01$) entre el nivel de los estudios de las amas de casa y la edad de éstas, hallándose el porcentaje mayor de mujeres sin estudios básicos a partir de los 36 años; es decir, en el intervalo compuesto por mujeres que no han vivido la universalización del sistema educativo de nuestro país que tuvo lugar a partir de 1970. Sin embargo, entre el nivel de los estudios alcanzado por las mujeres que no trabajan fuera de casa y las que trabajan no hay relación significativa. Lo cual no es de extrañar si tenemos en cuenta que el tipo de trabajos desempeñados por la mayoría de estas mujeres son trabajos que no requieren cualificación alguna.

La incorporación de las mujeres al trabajo ha dado lugar a una situación precaria puesto que el abrirse paso hacia una profesión en momentos de desempleo masivo es más difícil para ellas, como también lo es el regreso al matrimonio y a la familia tradicional. Para la mujer en la actualidad, afirma Beck (1998), todo y nada es posible.

De modo que S-8, una mujer de 32 años licenciada en Geografía e Historia, casada con una hija de 18 meses, tras haber tenido experiencia laboral muy diversificada (trabajo en la Universidad, de dependienta en una librería, en una empresa de personal de servicio doméstico, de documentalista en canal 9, etc.) y actualmente en paro, nos dice:

"Necessite eixir, crear-me una obligació d' eixir per a no estar ahí tancada, vore gent, parlar, no estar... perquè vullgues o no el estar tot el dia en casa, no treballar fora de casa, com no raones amb la veina, en la de la botigueta i tal i qual jja d' ahí ja no ixes! pues, jjo què sé! pareix un poquet trist".

O el caso de S-10 (mujer de 39 años, casada con hijos con experiencia en venta y actualmente en paro) que expresa esta situación con las siguientes palabras:

"... Yo necesito a veces el trabajo, porque si no trabajo, ¿me entiendes? a lo mejor tendría que gastarme el dinero en el médico, porque yo mucho tiempo sin trabajar..."

Hoy en día, la situación de ama de casa da lugar a sentimientos contradictorios en las mujeres. De forma que S-6 por una parte nos mostraba su satisfacción con las tareas del hogar, pero al mismo tiempo su deseo de trabajar, pasando acto seguido a relatarnos cómo cuando iba a trabajar estaba más estresada y no podía hacer las cosas bien. Y es

que la conquista de derechos por las mujeres tiene también un alto costo en la construcción de la identidad de éstas.

Parados

Siendo el paro uno de los grandes problemas de las sociedades de finales de siglo XX creemos necesario profundizar en el análisis de las personas paradas que acuden a los centros de adultos, puesto que la falta de trabajo genera problemas y necesidades específicas que inciden fuertemente en todos los aspectos y ámbitos de la vida de una persona. Pero, esta situación no afecta por igual a toda la población, sino que tiene una incidencia mayor en ciertos grupos, siendo, además, vivida de forma muy diferente por cada persona en razón de diversas variables.

De las personas encuestadas, el 21,8% están en paro, de estos parados, 49 son hombres (32,7%) y 86 mujeres (18,4%). Pero, además si relacionamos el estado civil de estas personas con su situación laboral tenemos una relación altamente significativa ($p=.00$), encontrándose entre los solteros y solteras el mayor porcentaje de parados. En los hombres el porcentaje mayor de parados se concentra entre la población comprendida entre los 16 y 31 años (79,8%), los cuales, como hemos visto, en su mayoría están solteros, viven en el domicilio paterno y están cursando el Graduado escolar. Esto hace que, por regla general, vivan el paro como una situación transitoria, sin asumir responsabilidades familiares, pensando, la mayoría de ellos, que encontraran trabajo cuando obtengan el título de Graduado escolar (Anexo 4,c).

De hecho, aunque estas expectativas tengan una base, también muestran una gran ingenuidad, puesto que consideran que están en paro por no tener el Graduado. Cuando, como apunta Beck (1998), entre otros muchos, actualmente nos encontramos en una situación en la que si bien es cierto que no se puede acceder al mundo laboral sin un nivel de formación cada vez más elevado, también lo es que el poseer un nivel educativo superior no garantiza como antes un puesto de trabajo. Nos hallamos, pues, en una situación, que este autor califica, de "formación sin ocupación".

Situación que ha provocado la valoración de algunos títulos y la devaluación de

otros, especialmente, de las titulaciones básicas, dando lugar a lo que Flecha (1990b) ha calificado de nueva desigualdad cultural, que ha dado lugar a que los procesos formativos hayan cambiado radicalmente de significado dañando o destruyendo los fundamentos del sistema de enseñanza a causa de la irrupción externa del mercado de trabajo (Beck, 1998). Lo cual afecta directamente a las funciones sociales de la E.A. y al público potencial de ésta.

También, como afirma Flaquer (1998), en la sociedad actual los jóvenes se hallan en una situación de semidependencia ya que tienen unos derechos reales como el derecho al voto, libertad de movimiento, etc., y otros, como el derecho al trabajo, que no están a su alcance. De modo que existe una fuerte contradicción entre la proclamación de principios constitucionales y su cumplimiento efectivo. Siendo, precisamente, la dificultad que tienen los jóvenes para incorporarse plenamente al mundo del trabajo una de las razones principales de su situación ambivalente en la sociedad y de su falta de autonomía plena.

S-17 (mujer 19 años) nos cuenta:

"Yo me considero bien, económicamente bien. ¡Hombre! si tuviese mi trabajo y eso estaría mucho mejor, porque me sabe mal ¿no? Cada vez que necesito dinero para salir ¡mamá dame dinero!, siempre está refunfuñando... eso de ¿a ver cuándo trabajas?

Tener dinero, tu propio dinero es que encima te da más independencia, te da ... ¡tengo muchas ganas de independizarme, tengo muchísimas!"

Pero, también el paro es vivido de forma diferente según la edad. S-10 (mujer 39 años, Graduado escolar, con gran experiencia como dependienta, actualmente en paro) afirma:

"Con la edad que tiene una ¿me entiendes? pues no te quiere nadie. Mi jefe me decía cuando vayas a una tienda tú pides el sueldo de lo que ellos buscan: de aprendiz... para que ellos te conozcan... pero, es que de entrada cuando te ven no quieren ni hablar contigo. Quieren una persona de 16, 17 o 18 años y punto.

La edad es lo principal, ser mujer no, yo creo que a las mujeres las quieren porque las explotan muy bien. O pasas por ahí o te vas a casa..."

Si bien es cierto que la edad es un factor muy importante a la hora encontrar

trabajo, de todos es sabido que las cifras oficiales del desempleo son mucho más elevadas entre la población femenina; cifras que aún serían mayores si las amas de casa que desean trabajar se apuntasen al paro.

Además la situación de parado, debido a la significación social que supone no tener trabajo, es vivida frecuentemente por las personas como un estigma, afectando seriamente a la autoestima de los individuos. Efectos que se acentúan en las situaciones del paro de larga duración. También creemos que, generalmente, la presión social ejercida es, por regla general, más fuerte -aún hoy- sobre los hombres parados que sobre las mujeres. Aunque, evidentemente, existan diferencias individuales notables en la forma e intensidad en cómo el paro es vivenciado por cada persona.

De esta forma, mientras que una mujer vive muy mal su situación de parada (S-10), otra (S-6) desea trabajar, pero está satisfecha con su vida actual de ama de casa. Es más, en un momento de la entrevista olvida su situación de persona apuntada en la bolsa de trabajo, afirmando que su trabajo es el de ama de casa.

De igual manera, mientras que uno de los entrevistados (S-13) explícita abiertamente su situación de parado, mostrando su malestar por depender económicamente de sus padres y las recriminaciones sociales que recibe por ello, otro encubre su situación de parado afirmando que está de baja, afirmación que se ve desmentida posteriormente por contradicciones en su relato.

Contratos basura: mal pagados e inestabilidad laboral.

De las personas que trabajan, 65 (10,5%) tienen contratos eventuales y 48 (7,8%) trabajan sin contrato alguno. Siendo los hombres jóvenes el porcentaje mayor de las personas que se encuentran en esta situación (ver tabla 12, p. 280).

Situación esta que es ilustrada por los relatos de las siguientes las personas entrevistadas:

S-18, (hombre 18 años) que está haciendo el Graduado por las mañanas y por la tarde trabaja en un taller de mecánica de motos, al preguntarle por si tiene contrato contesta: *"No yo ahora, estoy ayudando y eso, pero, nada, prácticas..."*

Al preguntarle si le pagaban, contesta: *"Me pagan con piezas de moto o cinco (mil) a la semana, otras veces tres... no voy todo el día".*

S-5 (Hombre de 23 años), al preguntarle si estaba trabajando, responde: *"No, jo ara estic en, no bueno estic treballant en la bolsa, aixó que diuen la bolsa i ja esta."*

E: *¿I allí què fas?*

S-5: *T'envien al jardí, a l'estació a netejar...*

E: *¿A fer coses per a l' Ajuntament?*

S-5: *Sí*

En situación similar se encuentra el S-13, soltero de 50 años, ayudante de cocina actualmente en paro, el cual, al no tener independencia económica, vive con sus padres. Éste nos dice: *"Trabajo donde puedo, en lo que sale... trabajos sin contrato, sin seguro..."*.

S-10 (mujer, 39 años, con experiencia en ventas) que nos explica: *"Trabajo no tengo, trabajos esporádicos... promociones, reposiciones en Pryca, contratos por horas..."*.

O el caso de S-9 (mujer, 42 años, maestra en paro) que nos narra su anterior situación laboral:

"He estat en privada, vaig estar 12 anys ... tinc 21 anys d' experiència, després l' escola que estava, era una escola subvencionada, que vaig tancar per problemes de l' empresa i els llevaren la subvenció i bueno tancaren....."

A setembre em vaig matricular en Arts i Oficis perquè ja que no estava treballant. Al mateix temps varen obrir una bolsa en Conselleria per a interins, per a contractar gent i tal. I me vaig apuntar a la bolsa i me cridaren de seguida, m' havia matriculat i pense que me varen cridar inclús el mateix dia. Després comencí la substitució, comencí a rodar d' interina per ahí... he estat molts anys i m'he cansat, estava des de l' any 86 i fa tres anys que m'ho he deixat... m'ha tocat durant molts anys anar-me'n fora de casa. Estic casada tinc dos fills..."

En resumen, después de analizar las diversas situaciones laborales del público encuestado, podemos afirmar, que:

- a) Un 55,8% de las personas no perciben salario alguno. Es decir, de alguna forma están al margen del proceso de producción y de los beneficios económicos que proporciona un empleo, dependiendo económicamente de su pareja o de sus padres, con todas las implicaciones que la falta de autonomía económica tiene en las relaciones familiares y en la realización de proyectos de vida.
- b) El 18,3% vive en condiciones laborales de explotación e inestabilidad laboral. Situación que no debería olvidarse a la hora de elaborar los proyectos curriculares de centro y aula, puesto que factores como el cansancio, los horarios, despidos o contrataciones interfieren fuertemente en su proceso de formación.

Por lo tanto, la E.A., como agente social de cambio, debería realizar un análisis de la situación laboral de sociedades del siglo XXI con relación a las necesidades de la población adulta, la cual se encuentra ante la exigencia de adquirir niveles educativos cada vez más altos, de renovar continuamente sus conocimientos rápidamente obsoletos para poder acceder o permanecer en el mercado laboral, pero también tiene que enfrentarse a la situación creciente de desempleo y precariedad laboral, puesto que estas titulaciones no garantizan, como antes, el trabajo.

1.8. En qué trabajan.

En una pregunta abierta del cuestionario (nº 25) se les preguntaba a los sujetos que, en el caso de trabajar, indicasen su ocupación y las tareas que realizaban. Para su categorización utilizamos de nuevo la adaptación de la Escala de Prestigio Profesional de Carabaña y Gómez (1996). Quedando reflejadas las ocupaciones de los encuestados porcentualmente en la siguiente tabla:

Tabla 14: Ocupación de los encuestados

OCUPACIÓN DELSUJETO		Estadísticos		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje/ contestan
Contestan	Empresarios	14	2,2	4,8
	Profesionales/Licenciados	9	1,4	3,1
	Profesionales/Diplomados	10	1,6	3,4
	Profesionales apoyo	11	1,7	3,8
	Administrativos	15	2,3	5,2
	Servicios	75	11,6	25,9
	Cualif.agro./pesca	1	,2	,3
	Cualif.ind./const./minería	28	4,3	9,7
	Cualif.maquiquinarias	1	,2	,3
	No cualificados	93	14,4	32,1
	Parados	1	,2	,3
	Amas de casa	1	,2	,3
	Estudiantes	31	4,8	10,7
	Total	290	45,0	100,0
No contestan		354	55,0	
Total		644	100,0	

Como podemos ver en la tabla 14 el porcentaje mayor de encuestados según su ocupación se concentra en dos grupos: en el sector servicios y en el de trabajadores no cualificados. Lo cual es coherente con el nivel de estudios alcanzado por los encuestados y con la evolución del mercado laboral. Ahora bien, creemos que estas categorizaciones necesitan una descripción más minuciosa, de forma que comprendamos mejor quién es realmente el público de E.A.

Hemos de advertir que el porcentaje tan elevado de personas que no contestan a esta pregunta (nº 25) referente a la ocupación que tienen y el tipo de trabajo que realizan se explica porque ni la mayoría de los parados ni de las amas de casa contestaron a ella, puesto que en la pregunta anterior se les preguntó por su situación laboral. Sin embargo, al ser ésta una pregunta abierta algunos de estos sujetos contestaron que su ocupación era ama de casa, parado o estudiante. De modo que, como podemos comprobar, el

porcentaje de amas de casa y de parados de esta pregunta es muy bajo. Porcentajes que, además, no se corresponden con los referidos a la situación laboral de los encuestados de la pregunta nº 24 donde, precisamente, los parados y las amas de casa arrojan un porcentaje muy elevado (ver tablas 12, y 13 pp. 280-281).

El grupo ocupacional con un porcentaje mayor es el perteneciente a trabajadores sin cualificación (G-9) que agrupa a obreros de la construcción, vendedores ambulantes, limpiadores, labradores, trabajadores en industrias, almacenes, celadores, ordenanzas, vigilantes, etc.

En el sector de servicios (G-5) encontramos un alto porcentaje de dependientas, cocineras, camareros, peluqueras, auxiliares de hospitales, residencias de ancianos, etc. Sin embargo, hemos de advertir que, aunque estas ocupaciones tengan una valoración social mayor, el nivel de estudios de los sujetos que las desempeñan continúa siendo bajo. Además, consideramos que algunos de los encuestados que se adscriben al Grupo 5. por el tipo de tareas que dicen realizar pertenecen más bien a los subgrupos de servicios del gran Grupo 9.

Le sigue el Grupo 7 de trabajadores cualificados, pero estos, generalmente, tienen una cualificación adquirida y reconocida no por su nivel de estudios, sino por su experiencia laboral. Cuestión esta comprensible si tenemos en cuenta la historia y situación actual de nuestra formación profesional, ocupacional y continua. Sirva como ejemplo la declaración de S-6 al referirse a la especialización de su marido, mecánico electricista (perteneciente al G-7), *"No, no va fer res, a l'acabar l'escola se posà en un talleret i ahí pues pagaven quatre pessetes en aquella època i es comença a ensenyarse, a ensenyar-se hasta que..."*

Al Grupo 4, referido a personal administrativo, pertenecen las personas que realizan tareas administrativas con un nivel de estudios de Formación Profesional. Aunque, hemos de advertir que algunos de los que se han situado en este grupo no tienen estudios de F.P y que las tareas que seguramente realizan -recados, fotocopias, atender a teléfono, puertas, etc.- responden más bien al grupo de trabajadores no cualificados.

El Grupo 1 representa a los propietarios de pequeñas empresas, talleres, explotaciones agrícolas-ganaderas pequeñas con menos de diez empleados o sin personal asalariado. Igualmente forman parte de este grupo los propietarios de pequeños comercios de barrio de carácter familiar. Personas estas, por regla general, inteligentes y emprendedoras pero con un nivel de estudios muy bajo. En este grupo podemos observar cómo el porcentaje de hombres y mujeres es muy similar.

El Grupo 102 (estudiantes) fue incluido, al igual que el de amas de casa o el de parados, puesto que algunos encuestados al preguntárseles por su ocupación se adscribieron a estos grupos. Grupo en el que el porcentaje de mujeres es mayor que el de los hombres.

En esta pregunta sólo una mujer consideró que su trabajo es el de ama de casa (Grupo 101). Y es que la actividad no remunerada como las de estudiantes y amas de casa no son consideradas como ocupación/profesión y, mucho menos, la situación de parado. Con lo cual, como es evidente, estas categorías no aparecen en ninguna de las escalas de ocupacionales y de prestigio profesional existentes. Sin embargo, nosotros pensamos que las dos primeras actividades son un trabajo -aunque no remunerado- y la situación de parado supone, entre otras cosas, el trabajo de buscar trabajo. Por lo tanto, nos atrevimos a categorizar estas "situaciones laborales" expresadas como tales por algunos de los encuestados como ocupaciones en cuanto tienen un valor social determinado, dan lugar a unas relaciones de poder y a unas condiciones de vidas peculiares y porque son percibidas y vividas de distinta manera por las personas que realizan dichas actividades.

En efecto, entre las mujeres que se consideran amas de casa, éstas viven la situación de diversas formas, así están:

- a) Las que les gusta su trabajo y no quieren realizar otros trabajos fuera de casa y afirman tener tiempo para hacer otras cosas.
- b) Las que asumen y están contentas con ser amas de casa pero, si pudiesen, trabajarían fuera compaginando ambos trabajos.

S-6: *"A mi m' agraden les coses de la casa, jo estic contenta però també a voltes*

pense; si és molt monòtono els fills..., sí". Mentres jo, per exemple, el mes que vaig treballar en Alzira, pues sí patia un poquet perquè els xiquets, els horaris... i vaig ser un mes de setembre que fins mitat de mes no anaven a l' escola i més o menys me ho arreglî i com va passar tan ràpid no vaig tindre que contractar a ningú. Ma mare, la meua sogra i el meu home s'ho arreglarem però... que sí, pense que m'agradaria treballar"

Aunque la afirmación de "si pudiesen..." de estas mujeres no tenga el mismo significado en todas ellas, puesto que, unas, no pueden trabajar por tener que cuidar de sus hijos y de sus padres y, otras, por no encontrar trabajo. Dentro de éstas últimas están las que trabajarían en cualquier cosa porque tienen problemas económicos graves.

c) Las que no les gusta ser amas de casa, les aburre, se encuentran solas y sin independencia económica, pero no trabajan porque sólo tienen la oportunidad de trabajar realizando tareas del hogar. Pero desearían trabajar en otras cosas como dependienta, auxiliar de clínica... S-6, refiriéndose a otras mujeres, dice:

"Hi ha gent, perquè jo ho sent dir, hi ha gent que no, que rotundament volen treballar, odien estar en casa, que... és un palo tot el dia en casa i el dinar i el sopar, la compra... sempre és lo mateix..."

d) Las mujeres que trabajan fuera de casa, por regla general no suelen adscribirse a la categoría "amas de casa", sino a categorías que indican el tipo de ocupación. Aunque por ello no dejen de asumir las tareas domésticas,

Sin embargo, la doble ocupación de las mujeres hace que con frecuencia, como ya vimos, éstas tengan al respecto sentimientos ambivalentes como los expresados por S-6: *"... per una part, si que m'agradaria treballar però, per altra, també trobe que ... estar d' ama de casa i educar als teus fills i durlos tu avant i fer-te tu la casa, pues també és bonico i ... si estàs treballant totes eixes coses no les pots fer o les fas malament, ¡És que no puc, és que tinc presa, és que me'n vaig, és que....! Perquè vas tan estresada que... per altra part, és bonico perquè te relaciones amb altra gent"*

Con relación al trabajo del hogar son interesantes algunos de los escritos de las mujeres encuestadas expresando la necesidad de reconocimiento social de este trabajo (Anexo 4,b).

Sea el caso que fuere, hemos de tener en cuenta que en las mujeres, con más frecuencia que en los hombres, los proyectos de estudiar, trabajar o de tener tiempo para sí han ido siendo diferidos para cuidar y atender a los diversos miembros de la familia, de

forma que cuando disponen de tiempo para ello se encuentran que la edad es un handicap para encontrar trabajo.

Valga, como ejemplo, entre otros muchos, el relato de S-10 (mujer, 39 años, casada, dos hijos, en paro):

"Yo el único problema que tengo es que yo, ahora mismo, no puedo dedicarme a estudiar. Me pasa igual que con el acceso (a F.P)... mi hijo, uno, tiene 17 años y, el otro, está empezando a estudiar y ahora mismo, por ejemplo, yo no me puedo plantear decir "yo me voy al colegio de tres a diez de la noche", porque ¿me entiendes?... Mi vida aún la veo liada para todo eso"

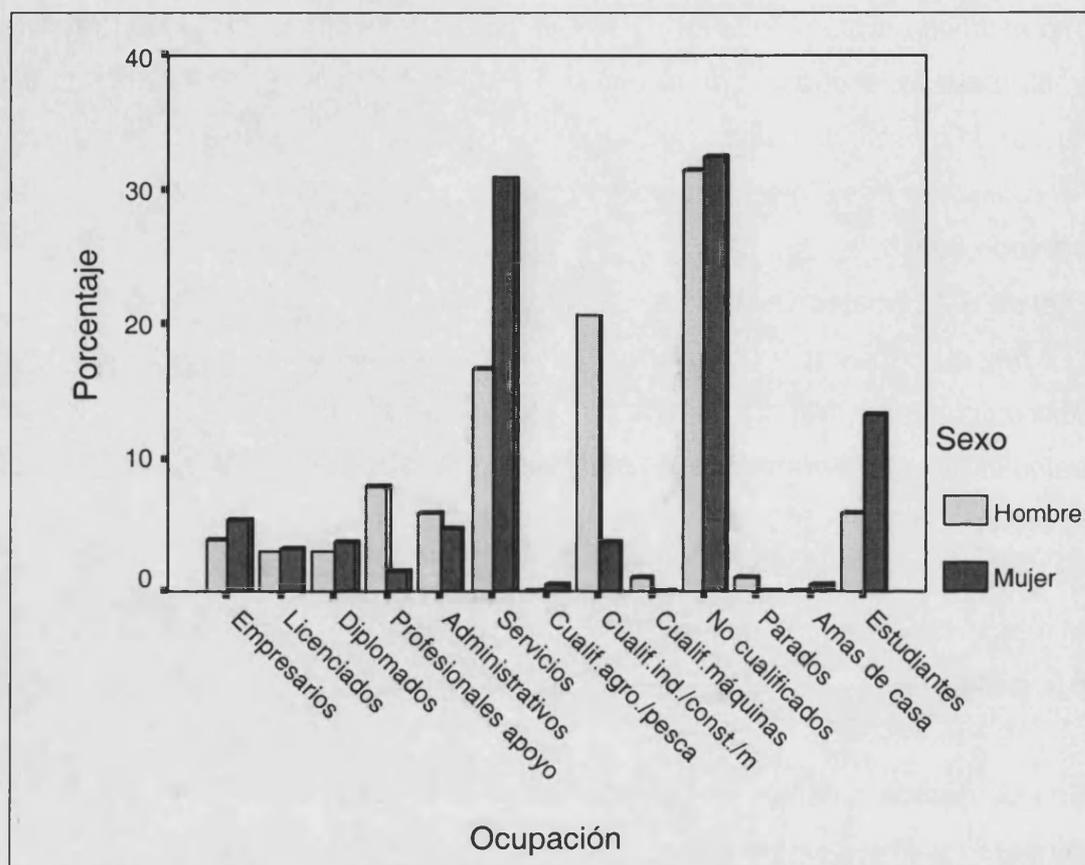
O el de S-11 (mujer de 53 años, casada):

"Yo hoy si no tuviera la obligación de mi casa, mi marido, mis hijos y tal, un trabajo que saliera en cualquier sitio no me diría que no, porque me da pereza, ¡No, yo no! yo me iría a cualquier sitio, un trabajo que me saliera fijo que pudiera..."

¡Libre yo, hoy....!

Al relacionar las ocupaciones con el sexo de los encuestados se distribuye como expresa la gráfica 11.

En esta gráfica podemos ver como las mujeres en términos de porcentajes superan a los hombres en el sector servicios. Además, curiosamente, dentro del grupo de los pequeños empresarios representan un porcentaje mayor que los hombres, aunque como vimos dicho grupo se refiere a propietarios de pequeños comercios de barrio, talleres, peluquerías, granjas, etc. Sin embargo, los hombres superan a las mujeres en el resto de ocupaciones. Y es que el 65,1% de las mujeres ocupan categorías laborales no productivas (amas de casa, paradas y jubiladas) mientras que los hombres en situación laboral no productiva en total es de 38,8 % (ver tabla 12, p. 280).

Gráfica 11: Ocupación de los encuestados en la actualidad.

Otro de los aspectos estudiados es la trayectoria ocupacional de los individuos con relación a sus padres. Para ello, en el cuestionario se les preguntó tanto su ocupación como la de sus padres y pareja. Dado que la ocupación/profesión de la pareja puede suponer un cierto nivel económico que, junto con capital social-cultural, hace referencia a las posiciones mediatas de clase (Wright, 1994). Siendo la diferencia entre la posición social propia y la de su pareja o el ascenso social, sobre todo debido a la reciente adquisición de capital económico, una de las causas que genera posiciones contradictorias de clase y ciertas "necesidades" educativas en las personas. Trayectoria ocupacional que podemos ver en la tabla 15.

Tabla 15: Ocupación de los padres y de la pareja de los encuestados.

GRUPOS DE OCUPACIONES	PADRE	MADRE	ENCUESTADO	ENCUESTADA	PAREJA
Empresarios	7,1 %	2,1 %	3,9 %	5,3 %	7,0 %
Profesiones/Licenciados	0,6 %	0,2 %	2,9 %	3,2 %	2,1 %
Profesiones/Diplomados	1,1 %	0,6 %	2,9 %	3,7 %	9,9 %
Profesionales/Apoyo	3,1 %	0,3 %	7,8 %	1,6 %	7,0 %
Administrativos	1,3 %	0,3 %	5,9 %	4,8 %	9,9 %
Servicios	5,8 %	6,3 %	16,7 %	30,9 %	7,0 %
Cualif./Agropecuario	0,2 %	--	--	0,5 %	0,4 %
Cualif./Industria	19 %	5,4 %	20,6 %	3,7 %	28,1 %
Cualif./Maquinas	8,2 %	--	1 %	--	7,9 %
No cualificados	52,7 %	10,6 %	31,4 %	32,4 %	15,7 %
Parados	1,0 %	0,2 %	32,7 %	18,4 %	8,4 %
Amas de casa	--	74,1 %	0,6 %	44,7 %	3,7 %
Estudiantes	--	--	5,9 %	13,3 %	0,8 %

Estos datos nos muestran una evolución en la ocupación de los encuestados respecto a la de sus padres, pero también podemos comparar la diferencia de ocupación del encuestado con la de su pareja y la de ésta con relación a la desempeñada por los suegros.

Con relación a la ocupación de los encuestados respecto a sus padres podemos observar que:

a) Baja el porcentaje de los varones que realizan trabajos no cualificados, mientras que aumenta el de las mujeres.

b) Disminuye el porcentaje de amas de casa notablemente, reflejando la incorporación de la mujer al trabajo.

c) El aumento notable de las ocupaciones del sector servicios, especialmente en las mujeres.

d) Aumento, aunque no tan grande, de las profesiones de titulados universitarios,

siendo la evolución más marcada en las mujeres.

e) Los cambios experimentados en general en la situación de las mujeres respecto a sus madres.

f) Incremento del paro en ambos sexos. Sin embargo, es interesante observar cómo el porcentaje de hombres parados, contrariamente a las cifras oficiales, es mayor que el de las mujeres. Datos explicables por el alto porcentaje de amas de casa que, a pesar de desear trabajar, como hemos comentado anteriormente, no consideran que su situación laboral sea la de paradas.

En resumen, lo que reflejan estos datos, por una parte, es la movilidad social -más aparente que real- y la evolución de la ocupación/profesión en nuestra sociedad y, por otra, que la determinación del éxito en la estructura ocupacional no es completamente independiente de la familia como afirmara Durkheim, sino que el origen familiar influye en las oportunidades de movilidad ocupacional (Giddens, 1979). No obstante, aunque la afirmación de Giddens continúa siendo válida, actualmente estamos asistiendo a una situación en la que el desempleo afecta a todas las capas sociales. Hoy en día ya no es un privilegio el tener estudios, sino el tener un trabajo, adquiriendo un nuevo significado a la hora de encontrar trabajo los viejos criterios estamentales (Beck, 1998).

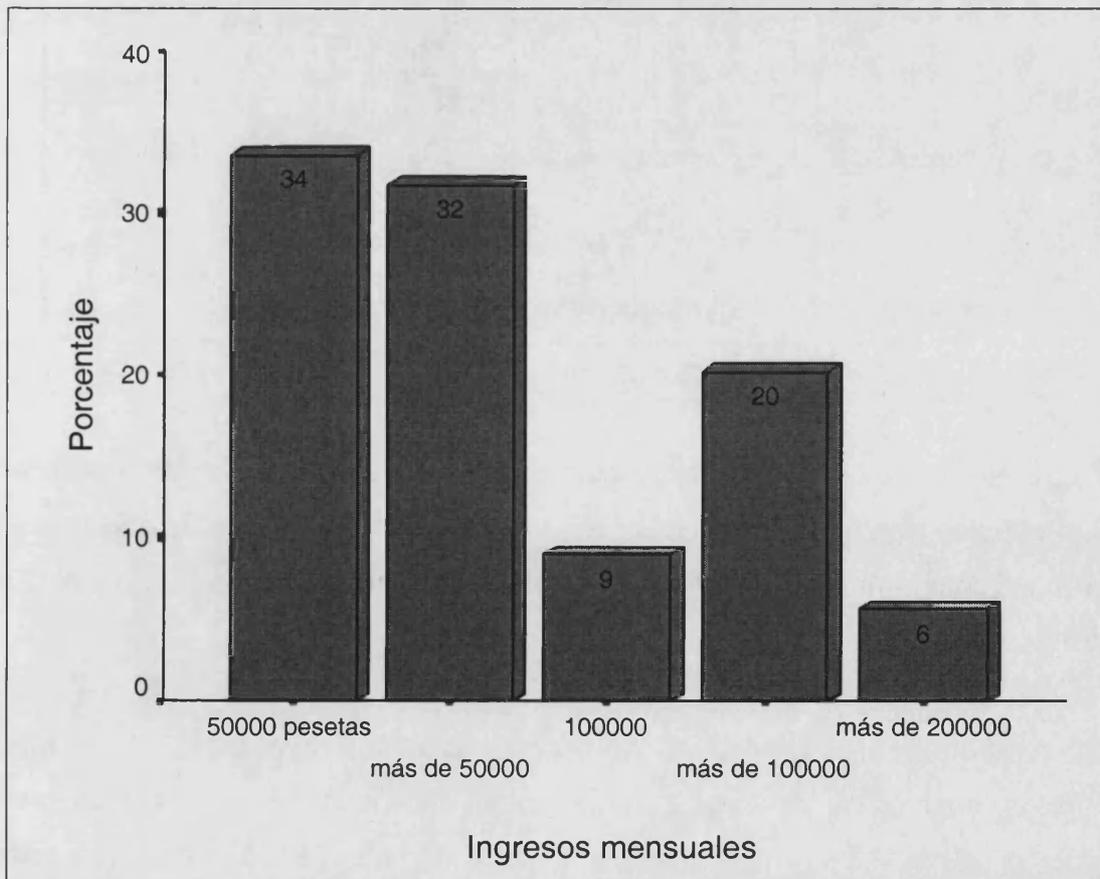
1.9. Situación económica.

Con el fin de conocer la situación económica de los encuestados se les preguntó por la cuantía aproximada de sus ingresos mensuales y la de su pareja, aunque evidentemente existen otros índices para medir el nivel económico, como son bienes inmuebles, otras posesiones y los estilos de vida.

Esta pregunta sobre el ingreso mensual fue contestada por menos de la mitad de los encuestados. El alto índice de preguntas sin contestar al margen de los sujetos sin ingresos -como son parados sin subsidio, amas de casa y solteros sin trabajo que viven con sus padres-, creemos se debe a la desconfianza de los ciudadanos en general a contestar cuestiones relacionadas con el fisco.

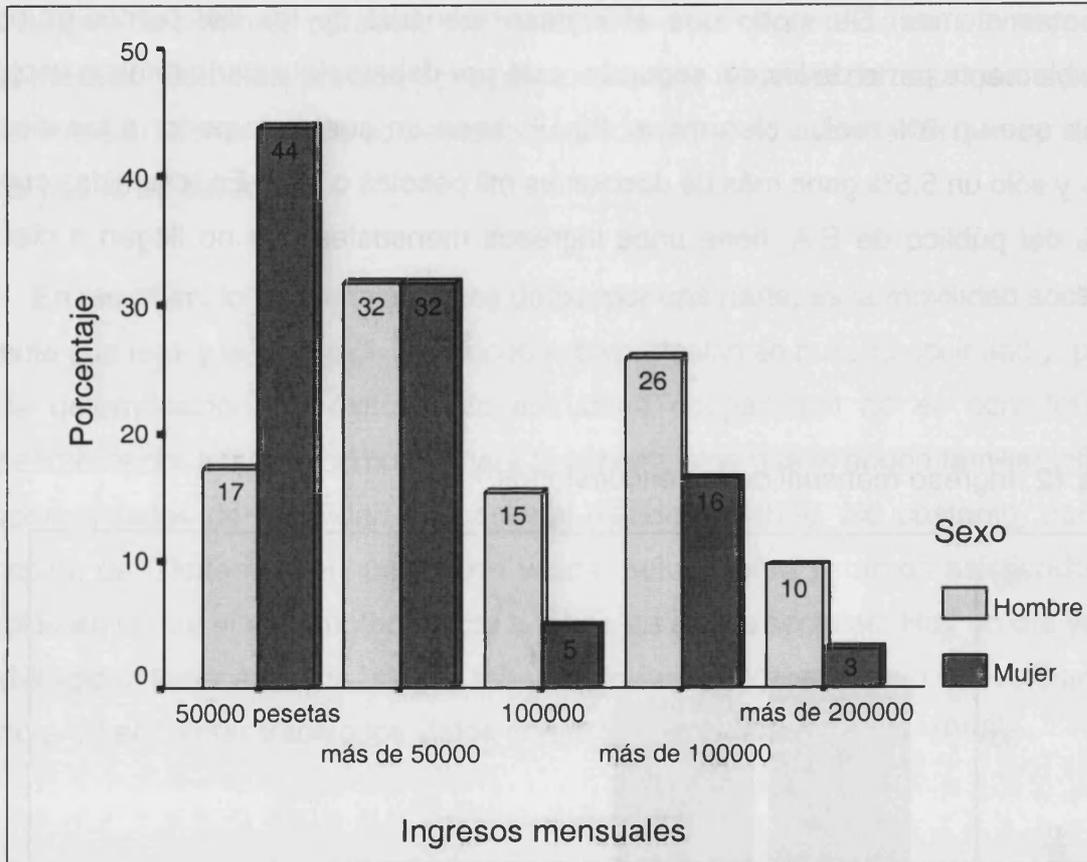
Según los datos de esta investigación (expresados en la gráfica 12) de las personas que contestan a esta pregunta, hay un grupo, que representa el 33,6% que perciben menos cincuenta mil pesetas al mes y otro que es el 31,7% que cobra de cincuenta a cien mil pesetas al mes. De modo que el ingreso mensual de los del primer grupo –y presumiblemente parte de los del segundo- está por debajo del salario mínimo oficial. Mientras que un 9% recibe cien mil; el 20,1% tiene un sueldo superior a las cien mil pesetas y sólo un 5,6% gana más de doscientas mil pesetas o más. En resumidas cuentas el 66,% del público de E.A. tiene unos ingresos mensuales que no llegan a cien mil pesetas.

Gráfica 12: Ingreso mensual de los encuestados.



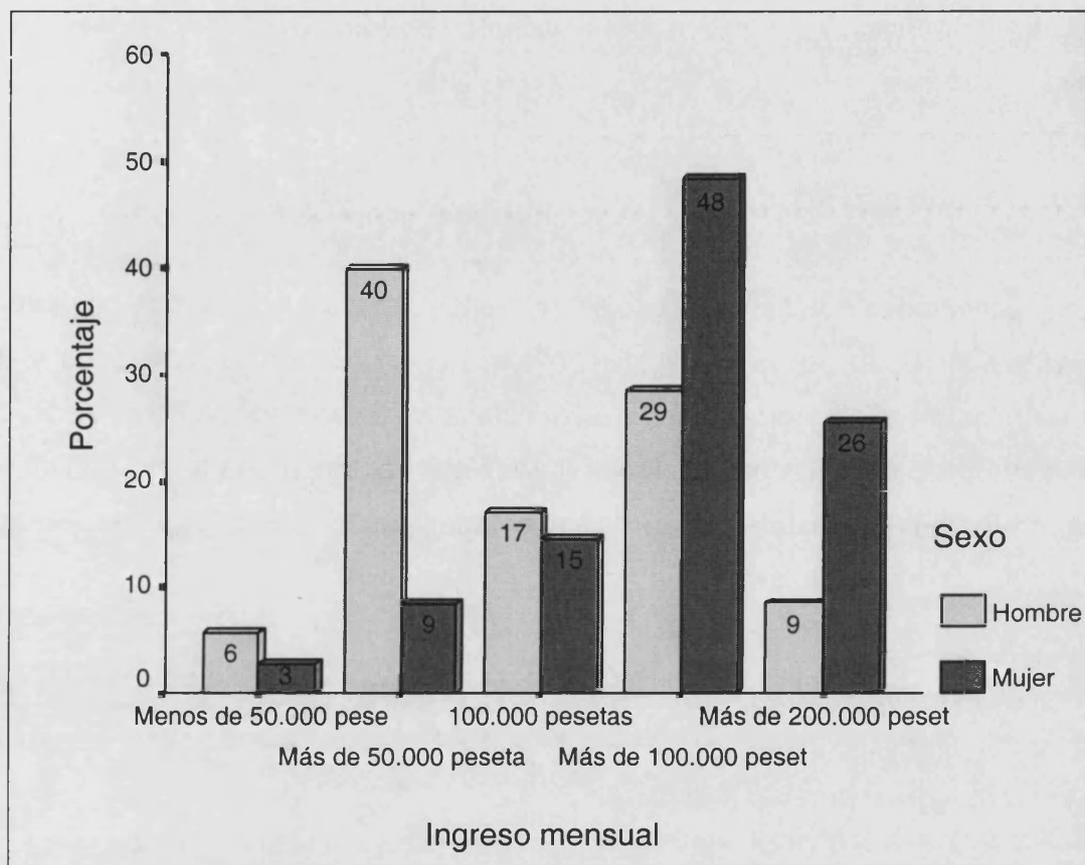
Pero los ingresos de los sujetos estudiados varían según el género, como nos muestra la gráfica nº 13.

Gráfica 13: Ingresos mensuales de los encuestados según el sexo.



Entre la variable ingresos personales de los encuestados y el género de estos existe una relación significativa ($p < .01$), percibiendo las mujeres sueldos más bajos que los hombres. Como también es significativa la relación de ingresos de la pareja y el género del encuestado ($p < .01$), como nos muestra la gráfica 14.

Si comparamos la gráfica 13 con la gráfica 14 podemos observar que los porcentajes de sueldos más elevados corresponden en la tabla 14 a las mujeres, o sea a las parejas de éstas. Al tener en cuenta los datos de ingresos de la pareja vemos como el nivel económico se eleva, ahora el 74% de las parejas perciben salarios de más de cien mil pesetas.

Gráfica 14: Ingreso mensual de la pareja de los encuestados

Hemos de reconocer que en el cuestionario con relación a la situación económica de los encuestados, no tuvimos en cuenta el alto porcentaje de personas solteras que viven en casa de sus padres, y por ello no disponemos información de los ingresos familiares de estas personas, lo cual explica, en parte, el elevado porcentaje de omisiones. Aunque sí fue introducido en las entrevistas, aspecto este que reflejaremos al hablar de la percepción de clase social de los encuestados.

En relación con el tema de los ingresos, queremos insistir sobre el elevado porcentaje de participantes de E.A. que, al no realizar un trabajo remunerado, no poseen una independencia económica. Lo cual afecta a su autonomía y a sus relaciones de poder, sobre todo con las personas de las que depende económicamente. Y es que el dinero ganado por uno mismo no sólo tiene un valor material, sino también social y simbólico

(Beck, 1998). Valga como ilustración el relato de S-13 (hombre de 50 años en paro), que nos dice:

"...tener un trabajo, una estabilidad, no cuantía, no cuantitativamente, sino algo que hacer diariamente que nadie te pueda reprochar: "tú gracias a tus padres o gracias a tal o gracias a este familiar"... ¡No! Porque necesitamos un trabajo".

1.10. El uso del tiempo libre.

Las actividades realizadas por las personas adultas en su tiempo libre son indicativas de su estilo de vida, de sus hábitos culturales, de sus intereses y de la utilización de las diversas ofertas educativas y culturales de una sociedad, es decir, de su educación informal. En resumen, estas actividades nos hablan, en parte, del capital social y cultural de los sujetos pero también de la sociedad en la que estos viven (Bourdieu, 1991a)

Pero, el concepto de tiempo libre, como nos advierte Murillo (1996), no ha de ser confundido con tiempo privado, sobre todo cuando, como en nuestro caso, la población estudiada es mayoritariamente femenina.

En efecto, el tiempo libre, al ser tratado en la mayoría de las investigaciones, como tiempo en el que no se trabaja en una actividad remunerada, hace que se considere lo doméstico "como no trabajo" y, por lo tanto, como tiempo no ocupado. Sin embargo, la domesticidad no tiene límites y no deja a las mujeres -ya sean casadas o solteras- tanto tiempo para sí -tiempo privado- como generalmente se cree. S-12 (mujer 60 años, viuda dos hijos en casa, trabaja fuera de casa) afirma:

"No queda mucho tiempo. Por la mañana trabaja uno, luego tengo que comprar, lavadora, la casa, la escuela y tal..."

Mientras que S-6 (mujer, 35 años, casada, dos hijos actualmente en paro) comenta:

"La meua faena és la d'ama de casa... no té, no té mai ...o sea no té un horari, perquè si volgues tot el dia estaries fent... però també tens hores per a llegir, per sentir música, per a vore la tele... tens hores per a tot..."

O S-11, (mujer de 53 años con cinco hijas), que dice: *"A la edad nuestra ya... Yo por ejemplo tuve mis hijas, las crie. Entonces estaba atareada, luego poco a poco se han ido yendo... la casa, el marido, las chiquillas... estaba atareada. Luego poco a poco se han ido yendo y se ha quedado la casa, digamos, vacía. Y esas horas que antes no tenía tiempo ni de mirarme al espejo -porque no tenías tiempo- pues bueno, ves que te queda tiempo libre y ¿en qué lo empleo?"*

A parte de que la situación de S-6 y S-11 sea la situación de muchas mujeres, lo cierto es que continúa existiendo un imaginario social -sobre todo en los hombres- de que las mujeres están más desocupadas que los hombres y de no reconocer el trabajo del hogar como trabajo. Las declaraciones de uno de los hombres entrevistados (S-1) razonando el porqué de la mayor participación de las mujeres en E.A es harto ilustrativa:

"Puede ser que las mujeres tengan más tiempo, más tiempo que el hombre. El hombre siempre está supeditado al trabajo y la mujer, por regla general, todavía tiene más tiempo, hay muchas que no trabajan"

Aunque este mismo sujeto añade:

"Hay algunas que sí que trabajan y muchas chicas que trabajan y a lo mejor el miércoles o el jueves ya no vienen. Las mujeres que trabajan ¡esas, lo tienen más difícil! Trabajan y después de trabajar ¡a casa! y ... eso tiene que ser criminal."

De tal manera que al considerar el trabajo como actividad remunerada, existe el imaginario social de que los hombres tienen menos tiempo libre que las mujeres. Sin embargo, esto no es cierto si se tiene en cuenta que estos, por regla general, no se responsabilizan de las tareas domésticas, del cuidado de los hijos y de familiares en igual medida que las mujeres.

No obstante, ante la pregunta (nº 63) de si disponían de tiempo libre suficiente, el 47,2% de los encuestados contestaron afirmativamente, mientras que un 52,8% afirman no disponer de tiempo. Sin embargo, contrariamente a las investigaciones realizadas por el Ministerio de Asuntos Sociales (1996) que afirman que las mujeres disponen de menos tiempo libre que los varones, en nuestra investigación no existe una diferencia significativa. Pero si analizamos los porcentajes de las celdillas correspondientes a mujeres y a

hombres vemos que un 50% de estos afirman tener tiempo libre frente al 46,3% de las mujeres.

Sin embargo, hemos de destacar cómo los hombres que dicen no disponer de tiempo privado para ellos suele ser porque dedican mucho tiempo a su trabajo, pero no por dedicarse a tareas domésticas, como nos dice S-7:

"Necessitava fugir de l'equip on treballava perquè m'absorvia tota la vida, no tenia temps per a l'estudi, va ser molt difícil, vaig tindre que trencar..", y continúa: "... he fet un parèntesi per a vindre a EPA".

Entre la edad y la disposición de tiempo libre para uno mismo existe una relación significativa ($p < .00$). De modo que en la escala interválica de cinco años son los intervalos inferiores (>20 a 26 años) y los intervalos superiores (> 60 años) los que dicen con más frecuencia disponer de suficiente tiempo libre para sí mismos.

Ahora bien, si miramos la relación que existe entre edad y el tiempo libre en hombres y mujeres por separado, vemos que en los hombres la edad no guarda una relación significativa con el tiempo libre disponible, mientras que sí que la hay en las mujeres ($p < .01$). Siendo las mujeres situadas en la adultez temprana las que en un porcentaje mayor dicen disponer de tiempo libre suficiente debido a que éstas no han asumido plenamente las responsabilidades de la gestión de la casa que, para mayor "inri", incluye el cuidado del marido, hijos y ancianos. Tiempo para sí mismas que se ve aún más mermado cuando la mujer trabaja fuera del hogar.

También existe una relación significativa entre el tiempo libre para uno mismo y la situación laboral de los sujetos ($p < .01$), en este caso son los jubilados, los parados y los contratados eventuales los que con más frecuencia dicen tener tiempo libre suficiente.

De igual modo, entre el estado civil de los sujetos y el tener tiempo libre hay una relación significativa ($p < .01$). Como es lógico las personas solteras son las que con mayor frecuencia afirman tener suficiente tiempo libre, seguidas de las personas que tienen una relación estable. Estas personas porcentualmente dicen disponer de más tiempo libre que las casadas, lo cual podría ser indicativo de estilos de vida y de relación de pareja distintos.

De manera que las relaciones de pareja menos tradicionales tienden a dejar a las mujeres más tiempo libre. Mientras que entre las mujeres que con más frecuencia dicen no tener tiempo libre están las viudas y las separadas, dado que sobre estas mujeres recaen no sólo las cargas y responsabilidades atribuidas socialmente a las mujeres, sino también las de los hombres.

Además, las personas que tienen hijos ($p < .01$) disponen de menos tiempo libre que las que no los tienen. Sin embargo, no existe relación significativa entre el tiempo libre de las personas que tienen a su cuidado a otras personas y los que no. Ahora bien si observamos los porcentajes de las celdillas vemos que el porcentaje de personas que dicen tener menos tiempo libre es mayor entre aquellas que están al cuidado de personas mayores y enfermos.

Al leer las respuestas dadas a la pregunta (nº 64) sobre la responsabilidad del encuestado respecto a las tareas domésticas, el 54,8% afirman realizarlas siempre. Pero, al relacionar la variable tareas domésticas con el género, como era de esperar, es un 70% de las mujeres las que dicen realizarlas siempre, frente a un 6% de los hombres. Si bien los varones afirmen en un 28,7% que realizan las tareas domésticas frecuentemente y el 54,7% digan hacerlo a veces, estos datos indican claramente sobre quien recae el peso de la rutina doméstica, liberando así a otros de ella.

Otras variables a tener en cuenta con relación a la ejecución y responsabilidad de las tareas domésticas es la edad y el estado civil. De forma que vemos como la responsabilidad aumenta con la edad, especialmente a partir de los 35 años, y varía de un estado civil a otro.

Sin embargo, cuando analizamos por separado la relación de estas variables en virtud del género de las personas adultas, vemos que las mujeres, sea cual fuere su edad y su estado civil, tienen una implicación mayor en las tareas domésticas y en el cuidado de los hijos que los hombres. Haciéndose también patente la repercusión desigual que el matrimonio o vida en pareja tiene según el género.

No existiendo relación significativa entre la asunción de tareas y la posición

ideológica de hombres y mujeres, y es que las revoluciones que tienen lugar en la vida cotidiana son más lentas que las meramente discursivas.

S-12 (mujer 60 años), refiriéndose a la igualdad de hombres y mujeres comenta: *"Tenía que ser igual, pero la práctica... ¡en qué pocos sitios! si es que hay alguno. Se ha avanzado pero..."*

Hemos de considerar, además que, generalmente, las mujeres que participan en E.A. no disponen de recursos económicos suficientes para poder pagar a alguien que realice el trabajo doméstico por ellas (costo de reemplazamiento o de sustitución), permitiéndoles así disponer de tiempo para sí mismas. Para ello han de recurrir a sus madres -quedándose éstas, a su vez, sin tiempo para ellas- o aprovechar el tiempo en el que sus hijos están en la escuela, como afirma S-15, *"... no tenemos a nadie donde dejar los chiquillos ¡claro! y te has hecho pues, este hueco de 3 a 5, es cuando yo me puedo..."*.

Si bien lo más frecuente es que las abuelas asuman el cuidado de nietos liberando así a sus hijas e hijos de las cargas de la crianza. Pero, también es cierto que algunas mujeres -tras haber criado a sus hijos y estar atendiendo ahora a los padres ya ancianos- se niegan a asumir la crianza de los nietos. Estas mujeres afirman que necesitan reservar un espacio y un tiempo para ellas -como es el caso de S-14-.

Pero no sólo es de interés para esta investigación la disponibilidad del tiempo libre del público de E.A. sino, también, el uso que hacen de él, en cuanto que éste tiene mucho que ver tanto con la educación informal como con las actividades no regladas de la E.A.

Es, por ello, por lo que se incluyó en el cuestionario una pregunta abierta sobre lo que hacían en su tiempo libre (nº 65).

Las respuestas nos muestran que la variable género está relacionada significativamente con el uso del tiempo libre ($p < .01$). De manera que los datos de esta investigación no sólo muestran que los hombres prefieren, por regla general, realizar actividades de ocio de carácter físico sino que, también, son indicativas de los espacios ocupados por ambos géneros en las actividades de tiempo libre. Es decir, la lectura, ver

la televisión, estar con la familia, etc., suelen ser actividades que se realizan en el ámbito doméstico, mientras que los deportes, viajes, salir al campo, salir con los amigos, bailar etc. son actividades desarrolladas en espacios públicos.

Uso del tiempo libre que en los encuestados, también está relacionado significativamente con la edad. Edad que hemos ordenado según los ciclos vitales de la adultez de Erickson ($p < .01$).

La actividad realizada con un porcentaje mayor por los encuestados es la de leer libros y revistas (41%). Pero al relacionar el tiempo libre con el género vemos como las mujeres se inclinan más por la lectura que los hombres, confirmando así las diversas investigaciones realizadas por el Ministerio de Asuntos Sociales sobre las mujeres y el uso del tiempo.

S-11 (mujer 53 años): *"Leer me ha gustado pero, de esto nunca tenía tiempo. ¡ Mira! Ahora sí, cuando voy a la cama me tengo que dormir con un libro..."*.

O, S-2 (mujer de 43 años) que nos cuenta:

"... porque no soy de mucho salir... y leer sí que siempre he leído algo, nunca he dejado de leer, nunca pero... no una exageración. Por la noche cuando me he acostado siempre he cogido un libro, siempre tengo un libro...".

Es más, son muchas las mujeres que nos relatan como leer para ellas es una droga, un auténtico vicio que las saca de la rutina de la vida doméstica. He aquí algunos de estos relatos:

S-9: *"A mí leer me ha gustado de toda la vida, siempre me ha gustado mucho. Cuando estoy peor más leo, porque me meto en ese mundo y... he tenido temporadas cuando he estado mal, que he tenido que decir ¡fuera libros! Porque estás abandonando la casa, estás abandonando... Los libros para mí, los libros muchas veces, son como una droga, me sumerjo en ellos y me olvido de lo que me rodea." (S-9)*

O S-15: *"... la novela es lo que más me gusta, la imaginación o sea me gusta no coger un libro y tener que estar calentándome la cabeza... Me gusta centrarme en esa*

historia y olvidarme de que soy yo. Es un vicio para mí porque hasta que no le veo el fin... Y ¡Uy! Mi marido se mosquea un montón y yo tengo que ir escondiéndome porque, ya te digo, lo cojo y no lo puedo dejar, tengo que...!

También, los hombres entrevistados que están en la adultez media manifiestan disfrutar de la lectura. S-1 (Hombre, 42 años, actualmente de baja por enfermedad) nos dice: *"Me encanta leer"*. De igual manera S-7 y S-13 confiesan su gusto por la lectura.

Aunque la encuesta al no proporcionarnos información alguna sobre el género de sus lecturas, éstas evidentemente pueden ir desde las revistas del corazón o el "Marca" a libros de indudable valor literario. Información que obtuvimos al conversar en las entrevistas sobre el género de libros que les gustaba leer y lo que habían leído recientemente.

Al preguntarle a S-2 (mujer de 43 años de Pregraduado) nos relata cómo es guiada por su hija que estudia filología:

"...he ido avanzando... en el tipo de lecturas, porque claro antes leía más de novela romántica o yo qué sé. Novelas buenas pero de ese tipo como Lo que el viento se llevó. Me gustaban históricas, sí con base histórica. Pero claro, ahora ella me ha ido metiendo en otro nivel..."

E; ¿Qué estás leyendo ahora?

S-2: "Pues he leído Confieso que he vivido de Pablo Neruda y ahora estoy leyendo La ciudad de los prodigios de... Carlos Fuentes. No, no, es de Mendoza".

S-3, (Mujer de 24 años), cuenta cómo el profesor Juan Carlos les ha hecho leer mucho y que:

"A mí de verdad me gustan las lecturas fáciles, y los libros que más he leído de Camilo José Cela, me entran muy bien. Y otro escritor... Sender. He leído La tesis de Nancy, Requien por un campesino español, La familia de Pascual Duarte y La granja ... no sé, algo de la granja ... Rebelión en la granja".

También a S-6 le gustan que los libros sean fáciles exclamando: *"¡Ah! pues faciliet,*

cosetes facilites. Jo agarrar-me un llibre, un tomo i tot això ¡no! per exemple els llibres que li demanen a Joan (su hijo el cual está cursando 1º de ESO) a l'institut o bé en valencià o bè en castella, pues els llig. Sí, cosetes d' eixes..."

Los hombres de mediana edad que hemos entrevistado también dicen que les gusta mucho leer de "*Todo, novela histórica*", afirma S-1.

Pero, aunque las mujeres sean más lectoras, la edad está relacionada también significativamente con los hábitos lectores de los hombres y de las mujeres ($p < .00$) que participan en E.A. En ambos casos los menos lectores son las personas situadas en la adultez temprana, siendo los que están situados en la adultez tardía los que porcentualmente dicen dedicar más tiempo libre a lectura. No obstante, consideramos que estos datos del cuestionario deben ser relativizados, por una parte, debido a que el número de personas participantes de esta edad es menor y, por otra, porque nada nos dice ni del tiempo, ni de su tipo de lecturas.

He aquí los relatos de cómo pasan su tiempo libre los hombres jóvenes con los que hemos hablado:

S-18 (hombre, 18 años), hablando de lo que hace en su tiempo libre nos dice:

"A mí me gusta ir a ver rallys de coches de motos o de todas esas cosas.

Leer, lo único que leo un poco... que me hace pero tampoco, son revistas de coches. Pero nada de leerlas las veo y si veo alguna cosa, por ejemplo de un coche que me gusta si quiero saber las características o cosas de los rallies que salen, por ejemplo que sale algo pues me pongo a verlo, los compro pero no los leo".

S-19 (hombre 20 años) nos cuenta que en su tiempo libre va al gimnasio: "*Por hacer algo de pesas, antes hacía fútbol, si puedo... Los fines de semana, el viernes trabajo (peluquería), sábado por la mañana también trabajo, me voy por ahí, por los amigos, cogemos el coche..."*

Va también a los recreativos, ve las series de televisión. Pero leer, no lee. De vez en cuando, coge una revista de peluquería.

Como confirman los datos de la encuesta, el hacer deporte (25,7%) es realizado el 44,5% de los hombres frente a un 19,9% de mujeres. No obstante, en la realización de esta actividad influye significativamente el factor edad tanto en los hombres ($p < .01$) como en las mujeres ($p < .01$). Pero, mientras que el porcentaje mayor de los hombres que dicen hacer deporte se encuentran en la adultez temprana, en las mujeres se sitúa en la adultez media.

S-5 (hombre de 23 años, que aprendió a leer el año pasado) sin embargo, muestra comportamientos bien distintos en su tiempo libre. Éste nos cuenta que cuando acaba de trabajar:

"M'agraré un llibre i me fique a llegir i ja està! Perquè sóc un xic que ja no ixc de casa, me quede i si ixc de casa és del treball a casa o de l' escola a casa i ja està! Jo no ixc de casa ni res.

E: ¿Quins llibres t'agrada llegir?

S-5: "Pues, cuentos, TBOs i algún llibre de... com diria jo... no me'n recorde..."

E: ¿T'agrada la T.V?

S-5: "Me encanta molt, és la cosa que més m' entreté en casa"

E- ¿I la música?

S-5- "La música que sempre m' agrada a mi és la de Antonio Molina, perquè a mi això de bombo i... (referencia a bandes y música clàssica) no... A mi m' agrada escoltar coses alegres i m'entretenen i me dóna alegria i tot"

Más adelante en la conversación expresa su interés por el bricolaje: *"Jo soc un xic que m'agrada fer coses, jo sempre m' he fet coses en ma casa, m'agrada. M'arregle els caixons, me talle algun armariet xicotet... Tot això m'ho faig jo en casa".*

Para esta persona el centro de adultos ha supuesto un lugar donde conocer gente, tener más seguridad en sí mismo y realizar actividades en las que él nunca hubiera participado como cenas, excursiones, conferencias, etc.

No hemos de olvidar la importancia que la T.V tiene en nuestras sociedades como

instrumento de información y de "des- información", como entretenimiento e incluso como esa voz de fondo anónima que llena la soledad del hogar a la que no se le presta atención consciente ni a las imágenes ni a la voz; una voz que arrulla y adormece a muchos teleadictos. Un 12,1 % de los encuestados dice que en su tiempo libre, entre otras cosas, ve la televisión, siendo más elevado el porcentaje de las mujeres (12,9%) que el de los hombres (9,8%)

En resumidas cuentas, la televisión está ahí y gusta a mucha gente, como reconoce S-15 que dice: *"A mí la televisión me encanta"*. Aunque ella misma añade. *"Yo reconozco que hay que saberla ver, como tú te enfoques ahí y te quieras tragar todo lo que te están metiendo..."* Y, en este saber ver la televisión, pensamos que la E.A. tiene un importante papel que jugar.

Creemos de interés destacar la diferencia existente entre el porcentaje de hombres que dicen ocupar su tiempo libre en "estar con la familia" (15,8%) y el de mujeres (22,7%). Este dato en sí significativo, lo es aún más si consideramos el significado, generalmente, distinto que tiene para hombres y mujeres el estar con la familia. Con lo cual, confirmaríamos la tesis de Soledad Murillo de que las mujeres confunden el tiempo dedicado a tareas domésticas como tiempo dedicado a sí mismas.

Fenómeno que se vuelve a producir cuando el 11% de las mujeres afirma que pasan su tiempo libre haciendo labores. Actividades que, aunque disfruten con ellas, tienen un alto componente de gestión de la economía doméstica, de ahorro, de trabajo, una vez más, no remunerado económicamente.

Las mujeres realizan labores para sí mismas:

"Me gusta coser mucho, hacer cositas, cositas para mí, cositas de verano, tengo muchas blusitas de verano que me lo he hecho yo misma. Pantalones, blusitas, o sea, me gusta. Como la ropa es muy cara y me compro telas baratas y me hago blusitas en verano" (S-3, mujer de 24 años).

Pero, también, para otros miembros de la familia:

"Hago labores como es punto para jerseys para los nietos. Ahora estoy haciendo

casi el ajuar de la chica... porque las cortinas, las colchas, sábanas bordadas, ahora no quieren ¡en fin!... y les arreglo la ropita, que si un pantalón es largo que... asea la costura"
(S-12 mujer de 60 años)

Tampoco hemos de olvidar la función de cuidado afectivo, de atención psicológica de los diversos miembros de la familia y de tutela educativa de los hijos que realizan las mujeres. Una de las mujeres entrevistadas lo expresa así:

"...estar amb la família per a mi és molt important, que tu que en estos anys estàs hasta que els xiquets tinguen per lo menos 16 anys, ¡que és molt! però... que és quan ja han fet el canvi i... ¡jo què sé! és bonico estar en casa i controlar-los i parlar amb ells, escortar-los. Hi ha gent que no escolta als fills" (S-6).

De igual modo, llama la atención que un 7,5% de mujeres, gasten su tiempo libre en realizar las tareas del hogar. Siendo curioso que la mitad de estas mujeres se encuentren entre las más jóvenes. Es decir, estas jóvenes dedican parte de su tiempo libre a ayudar a su madre en las tareas de la casa. La ideología de la domesticidad se extiende a todas las edades y estados civiles de las mujeres, siendo las madres, abuelas y tías las encargadas de socializar desigualmente a los chicas que a los chicos respecto a las responsabilidades domésticas.

S-17 (mujer, 19 años) nos dice: *"Yo veo a mi madre pero machista, machista ¡¡quitar la mesa niñas!", ¿De qué? ¿Y ellos qué? ¿Qué no tienen manos o qué? Pues eso me molesta, me molesta muchísimo..."*.

Sin embargo, los tiempos están cambiando, siendo precisamente las mujeres las que introducen nuevas pautas de socialización entre los miembros de la familia, modificando así el ethos doméstico como bien nos lo muestran los relatos siguientes:

S-12 (mujer 60 años, 7 hijos, viuda): *"Los hijos e hijas tienen una dinámica distinta. Yo de todas las formas a este pequeño ya he hecho que se hiciera su cama desde los doce porque ...*

Los hombres son más machistas porque la mujer trabajaba menos fuera de casa,

entonces nos educaron para servir en casa y nosotros seguimos el mismo sistema. Yo a mi hijo el mayor jamás se me ocurrió decirle que se hiciera la cama o que fregara o que recogiera... pero el pequeño ya fue a la escuela y un día la maestra me dijo: "Al niño, la cama que se la haga él, si un día la deja mal, otro día la dejará mejor". Y, entonces yo le he enseñado y a que recoja la mesa pero... así y todo siempre me tiro más a mandar a la chica, cosa que no me hace caso porque dice "¡qué lo haga Rubén! y, bueno, pues uno por otro lo hago yo. Pero sí, no los hemos educado, no los hemos educado en igualdad. Yo lo he intentado últimamente, ya de hace 10 o 12 años para acá lo he intentado, pero antes no".

Esta misma mujer nos relata cómo *"antes criaba a los hijos y al marido, porque es que el marido estaba aquí sentado y quería agua y decía ¡traeme agua! y... Hasta que mis hijas empezaron a espabilar y dijeron"¡eh! que mamá viene de trabajar. Si tienes sed vas y bebes", porque él ya estaba jubilado.*

Pero, era diferente... lo veíamos natural, ahora es diferente"

S-19 (hombre 20 años, madre trabaja fuera de casa, dos hermanos mayores) nos dice: *"En casa ayudo yo, porque soy el más pequeño y, porque mira..."*.

Es decir, las hijas reclaman un trato igual al de los chicos, recriminan ciertos comportamientos de sus padres y problematizan la realidad cotidiana. De modo que las hijas al cuestionar lo que sus madres ven como natural, hacen no sólo que éstas empiecen a educar a sus hijos de otra manera, sino que se replanteen muchos aspectos de su vida. De modo que creemos que en la actualidad la influencia de los hijos en las ideas y comportamientos de los padres –pero muy especialmente entre hijas y madres- se deja sentir con mayor fuerza que en épocas anteriores.

El porcentaje tanto de hombres como de mujeres que dicen pasar su tiempo libre en "estar con la familia", como es lógico, es más elevado entre las personas que se sitúan tanto en la adultez media como en la tardía. Pero, mientras que los porcentajes de las mujeres que dicen pasa su tiempo libre con la familia se distribuye de forma más equilibrada entre los tres intervalos de edad, en los hombres se concentra a partir de los 65 años, es decir, con la jubilación. Por el contrario, los porcentajes mayores de los que

dicen gastar su tiempo libre en "estar con los amigos" se concentran en ambos sexos en la adultez temprana.

Es importante, comprobar cómo la asistencia a los centros de adultos supone, tanto para hombres como para mujeres, dedicar parte de su tiempo libre a asistir a las clases y a estudiar de ahí que el 18% declaren como una actividad de tiempo libre el estudiar. Asin embargo, este porcentaje no se refiera solamente a las horas lectivas, sino también al tiempo de estudio dedicado en casa. Los hombres afirman dedicar un 21,1% de tiempo al estudio, frente a 17,1% de las mujeres. Evidentemente no creemos que los hombres sean más estudiosos que las mujeres, sino que su desempleo doméstico les deja más tiempo, entre otras cosas, para el estudio. Aunque esto no explique todo, puesto que el porcentaje de jóvenes de ambos sexos que gastan su tiempo libre en estudiar es muy bajo, y estos no suelen cargar con responsabilidad doméstica alguna. Valga el testimonio de S-6 (mujer de 35 años) que afirma no resultarle difícil el curso de valenciano, pero:

"No el que passa és que no estudies... vens a classe i és molt ameno, t'ho passes bé, t'ensenyes moltes coses noves, m'he ensenyat moltes coses. Però el que passa és que encara que no treballes que tens temps, però estas en casa, la faena, els horaris dels xiquets, el dinar, el sopar... ara tens que planxar, ara tens no sé què, ara tens que anar al metge, tens que... N'hi ha moltes coses. ¿Què passa? pues que a lo millor de nit si no t'agrada la pel·lícula que fan, és quan entonces dius "vaig a repassar un poquet". Però... ficar-te a estudiar, pues, no te fiques" .

En general, hemos podido comprobar cómo las actividades que estas personas dicen realizar en su tiempo libre son poco variadas, como ilustra al respecto la expresión de S-6: *"Pues, llegir i passejar i poc més"*.

Sin embargo, al estudiar el uso del tiempo libre hemos de tener en cuenta que intervienen factores de índole muy diversa que interaccionan entre sí. Factores que van desde la personalidad de cada individuo, el género, la edad, su nivel socio-económico y cultural, de estudios, etc. o las oportunidades existentes en la ciudad o pueblo donde reside.

Así, S-16, una chica muy joven que vive en la zona rural nos cuenta:

"A mí gustarme me gustan muchas cosas pero no, aquí como no puedo hacer nada, si

estuviera en Valencia...

E: ¿Qué harías?

S-16: "Salir con mis amigos, irme al cine, ir de compras, ir de cena un día... Y aquí cómo no me vaya a dar una vuelta yo sola por el pueblo, no tengo otra cosa que hacer"

E: "¿Y la música?"

S-16: "¡Ah, eso siempre!"

E: "¿Qué música te gusta?"

S-16: "Los gitanos, el bakalao..."

Afirma que ve la televisión, pero que también tiene dificultades para alquilar un video y devolver la película. Al preguntarle si le gusta leer contesta un "no" rotundo, reafirmando su negativa con un: *"A mí los libros... ¡No!"*.

S-16 añade lacónicamente: *"Y es que todo esto ya es increíble"*, refiriéndose a la soledad y a la falta de oportunidades socio-culturales de las zonas rurales, sobre todo, como ella dice: *"(para la gente joven) es muy duro y más ahora que estás en la edad de salir y de..."*.

El nivel educativo influye también en los hábitos culturales y en el estilo de vida. Así pues, S-8, mujer con estudios universitarios, realiza una serie de actividades en su tiempo libre que, generalmente, no suelen realizar los entrevistados con niveles educativos inferiores. Ésta mujer nos dice gastar su tiempo libre en: *"Viatjar, eixir per ahí, estar amb els amics, cine, teatre, espectacles i bueno fer coses amb les mans"*. Además, esta mujer pertenece a una asociación cultural de su pueblo en la que participa activamente.

No obstante, en el cuestionario no hallamos relación significativa entre el nivel de estudios de los sujetos y sus actividades de tiempo libre. Lo cual es lógico si tenemos en cuenta que el porcentaje de personas con niveles educativos que rebasan los niveles básicos es muy bajo.

Es precisamente, el mayor nivel educativo que proporciona la E.A. el que ha hecho que algunas de las personas entrevistadas hayan ampliado su horizonte cultural, descubriendo el placer que supone el realizar actividades como leer, escribir, aprender,

visitar museos, ver teatro, pintar, etc. y sabiendo utilizar las oportunidades culturales existentes como día del espectador, día de entrada gratuita de museos, bibliotecas públicas....-aspecto este que también aparece en los escritos de los encuestados (Anexo 4,d).

S-17 (mujer de 19 años), al preguntarle en qué le ha ayudado el centro de Adultos responde:

"Yo creo que bastante, antes no leía desde que vengo aquí me encanta leer. Me gusta mucho leer, pero no así como exigencia. Pero, a veces estoy mucho sola, estoy sin amigos y eso y... un libro ayuda bastante, ¡no sé! "

También, algunas de estas personas dedican parte de su tiempo libre a escribir relatos, obras de teatro o poesía, como es el caso de S-12 y de S-15. O, como S-11 y S-12, que nos contaron como disfrutaron en la visita a Segobriga y cómo les gustó la representación de teatro clásico que vieron.

Sin embargo, los bajos porcentajes de participación del público de E.A. en actividades como conferencias, debates, teatro, visitas a museos, etc. que organizan los centros de adultos nos muestran, por una parte, los hábitos culturales de los ciudadanos, que no son sino el reflejo del desinterés histórico de nuestro país por la educación y la cultura -con la honrosa excepción de la II República- y, por otra, nos llama la atención sobre las dificultades reales que los adultos pueden encontrar a la hora de participar en este tipo de actividades.

Por lo tanto, debido a la importancia que el desarrollo cultural de las personas tiene para un país democrático creemos que la administración – estatal, autonómica y local- debería impulsar más la función de animación socio-cultural que la E.A. puede jugar junto a otras instituciones. Es decir, se trata de apostar claramente por la creación de ciudades educativas o sea ciudades más humanas.

1.11. Percepción de clase: un público de clase media.

El estudio de la percepción de clase social que tienen los encuestados es de gran interés para este trabajo de investigación, dado que la percepción de clase está estrechamente relacionada con la identidad de los sujetos, con el estilo de vida, con sus aspiraciones y con sus expectativas.

Por consiguiente, al preguntar por la percepción de clase que tienen los encuestados tratamos de conocer en qué estrato socio-económico y cultural se sitúan, qué grado de conciencia de clase tienen, qué contradicciones existen entre su situación real y su percepción de pertenecer a una determinada clase, y cómo intervienen los mecanismos de formación en dicha conciencia de clase.

Según los datos anteriores sobre el nivel de estudios y de formación, su situación laboral, el tipo de ocupación, los ingresos mensuales que perciben los encuestados, etc. se confirma la idea de que el público de E.A. en España está compuesto, por regla general, por personas con pocos recursos económicos, bajo nivel educativo-cultural y bajo estatus social y profesional. Es decir, frente a la afirmación de Kozol (1990) de que el público de E.A. en USA es de clase media, en España podemos afirmar que los participantes, al menos en los centros públicos, por regla general son de clase baja -o a lo sumo de media/baja-.

En este sentido, S-11 afirma:

"La mayoría de la gente de la escuela de adultos es media baja y de ahí para abajo".

Pero la percepción que los encuestados tienen de su pertenencia a una clase social, atendiendo a su capital económico, social o cultural es la podemos ver en las tablas 16 y 17.

Tabla 16: Percepción de clase social con relación a sus recursos económicos.

CLASE SOCIAL	PORCENTAJE
Clase baja	6,2%
Clase media-baja	61,8%
Clase media-alta	30,8%
Clase alta	0,7%

Tabla 17: Percepción de clase social por sus relaciones sociales y nivel cultural.

CLASE SOCIAL	PORCENTAJE
Clase baja	5,5%
Clase media baja	54,1%
Clase media alta	38,5%
Clase alta	1,9%

Es decir, el **92,6% se consideran de clase media**, tanto por sus recursos económicos como a sus relaciones sociales y nivel cultural. Evidentemente, aunque la mayoría se sitúen en la clase media-baja, creemos que el porcentaje de los que se perciben como clase media-alta es suficientemente elevado para que intentemos explicar a qué se debe este desajuste entre la situación real y la percepción de la posición socio-económica y cultural del público participante en E.A.

Para ello, nada más importante que escuchar la explicación que de este "desajuste" dan algunos de las personas entrevistadas. Oigámoslas:

S-9 cree que esto se debe a que: *"Hi ha molts conceptes que et semblen molt normals i que..."*.

Confesando que ella misma tampoco lo tenía demasiado claro y es que en su opinión no deberíamos haber utilizado el término clase media baja y clase media alta. Evidentemente algunos de los entrevistados han confirmado esta explicación. El S-18 (hombre 18 años) al preguntarle a qué clase social pertenecía nos respondió: *"¿Clase social? es que no sé, esas cosas no sé cómo decirlas, cómo explicarlas"*.

S-9 continúa: *"A no ser que no tinguen molt clar lo que és classe baixa, classe mitja, classe alta... no tenen clar eixa definició i troben que classe baixa... i pensen en... lo millor en chaboles o axina. I diuen ¡pues jo no, joestic bé! jo que ara visc en un pis, tinc cotxe i tal... Perquè la gent que té un nivell cultural prou baix... no té clar eixe concepte i al dir classe baixa igual l'associa més a... pues això, a gent que és molt marginal"*.

Opinión con la que coincide enteramente S-2, que afirma:

"Porque no saben en realidad lo que es, son las clases, no saben el concepto, el concepto no lo tienen claro. Entonces decir clase baja es como sentirse ellos de los bajos fondos, ¡no sé! no tienen el concepto claro. Entonces dicen yo no soy de clase baja no soy... yo soy de clase alta. Y, a mí me da una risa.

(Y les digo) ¡Pero, hija una persona de clase media alta son personas que viven muy bien, son personas ricas para mí".

El concepto de clase baja hace referencia a los marginados o a la "infraclasse" de Giddens (1979), la cual se caracteriza principalmente por su bajo nivel de estudios, por percibir salarios muy bajos, por la escasa seguridad en el empleo, por el desempleo crónico, por tener muy pocas posibilidades de promoción profesional y de movilidad social (Giddens, 1979). Esta descripción de la infraclasse refleja con bastante fidelidad a la mayoría del público de E.A. Sin embargo, ellos se perciben como clase media. Las personas que constituyen la clase baja son los marginados, los sin techo, los inmigrantes o personas que viven peor que ellas. Son clase media porque aunque viven con lo justo no les falta de nada

S-6 (mujer 35 años, marido mecánico electricista), al preguntarle a qué clase social

pertenece contesta:

"Classe mitja, alta no, mitja alta no, mitja baixa"

E: ¿Per què?

S-6: "Jo crec que sí. Jo visc bé, no me puc queixar, el meu home esta fixe on treballa i tenim un jornal. Tenim un jornal però, tenim dos fills i jo no treballe. Jo no me puc queixar perquè jo sé de gent que estan en el paro, també tenen dos fills, no tenen ni casa pròpia i ho passen més mal. Pues si mire això mitja alta. Però ¡no! perquè jo sé que hi ha gent que guanya molts diners, que el matrimoni està treballant i a lo millor l' home guanya casi doscentes mil pesetes i la dona també cent i pico o al revés. I jo tinc un jornal de cent i algo i tinc dos xiquets. No me falta, no me falta per a res, però tens que mirar, tens que administrar i tens que mirar molt bé per arribar a tot."

O el S-18 (hombre de 18 años) que, tras presentarle la clasificación, se sitúa en la clase media justificando así, el porqué:

"No sé, mi padre trabaja, mi padre no es un arquitecto de esos que gana trescientos o cuatrocientos billetes al mes, gana doscientos o así que está bien y tenemos de todo, tenemos tres coches, dos casas, una en el monte y tampoco somos de esos que van con una casa, ahí amargados, estamos bien, tampoco vamos sobrados pero... media".

El ethos de la clase media, con relación a lo cotidiano, constituye el imaginario social de clase social que tiene la función de "enmascarar el predominio de las coacciones, la escasa capacidad de apropiación, la agudeza de los conflictos y de los problemas reales" (Lefebvre, 1984, p.115). Existe aquí, como también ha estudiado Bourdieu (1991^a) en su trabajo sobre la distinción, un trabajo simbólico por apropiarse e imponer las representaciones de una clase, una lucha de desclasamiento y enclasamiento, una conversión ética exigida por la nueva economía a las personas y unos estilos de vida impuestos de "una manera suave". Es decir, la percepción de clase que tiene el público de E.A .hay que analizarla como modos de dominación impuestos por los diversos mecanismos del poder.

Otra razón utilizada para justificar que no son de clase baja es que sus padres no tenían nada y ellos tienen casa, coche, lavadora, T.V, etc., aunque vivan con lo justo.

Ocurriendo algo parecido respecto a sus relaciones sociales, nivel educativo y cultural respecto al de sus progenitores (S-2, S-11, S-12). Es esta mejora de su situación con relación a la de sus padres la que, en parte, da lugar a un sentimiento de satisfacción cómo veremos más adelante.

De igual modo, la oportunidad que les brinda la E.A., los conocimientos adquiridos hasta ahora, sus aficiones lectoras, etc. hacen que, aunque la mayoría se sitúe en la clase media-baja, el porcentaje de los que se sitúan en la clase media-alta por sus relaciones sociales y su nivel cultural sea alto (38,5%). No obstante, no hemos de olvidar que en la elevación de este porcentaje podría estar influyendo también la participación de un público con un nivel de estudios mayor. De hecho, entre la percepción de clase social -por las relaciones sociales y nivel cultural- y los estudios realizados por los sujetos existe una relación altamente significativa ($p < .01$).

La investigación empírica nos sumerge de lleno en la compleja problemática de las fronteras de clase en general y, en particular, en lo que Wright califica de "enigma de la clase media", poniendo al descubierto las posiciones múltiples en las que las personas se encuentran, lo cual da lugar a percepciones contradictorias y a un determinado grado de consciencia de clase -de "inconsciencia", diríamos nosotros- de los conflictos de intereses existentes.

Creuyendo que, al menos, las personas situadas ideológicamente a la izquierda tendrían una conciencia mayor de clase, relacionamos la variable "percepción de clase" con el posicionamiento ideológico de los encuestados, pero la relación entre ambas variables no fue significativa.

En nuestro empeño por comprender a qué se debía esta percepción de clase, aventuramos la hipótesis de que quizás en esta desideologización podrían influir:

a) La edad. Siendo las cohortes generacionales más jóvenes las que tendrían una menor conciencia de clase situándose en los estratos de clase media-alta o clase alta. Sin embargo, el análisis estadístico nos muestra que la edad no influye de manera significativa en la percepción de clase atendiendo a recursos económicos ni en hombres ni en mujeres.

No obstante, aparece una ligera tendencia en las mujeres más jóvenes a situarse

en posiciones sociales superiores en cuanto a sus relaciones sociales y a su capital cultural que las de mayor edad, aspecto este que no aparece en los hombres. Falta de ajuste con la realidad que podría ser atribuida al efecto de ensoñación producido por los estilos de vida de las telenovelas, de la publicidad, de las revistas del corazón, etc. con los que se identifican estas jóvenes y que la cruda realidad no se ha encargado aún de deshacer.

b) El género. Guarda una relación significativa ($p=.01$) con la percepción de clase social de los encuestados respecto a sus relaciones sociales y su nivel cultural, pero no con la percepción de clase social por sus ingresos y recursos económicos. Datos estos que podemos ver en las tablas 18 y 19.

Tabla 18: Percepción de clase social por sus relaciones sociales y su nivel cultural según el sexo.

CLASE SOCIAL		ESTADÍSTICOS		
		SEXO		Total
		Hombre	Mujer	
Clase baja	Nº	13	19	32
	%	8,9%	4,4%	5,5%
Clase media / baja	Nº	77	235	312
	%	52,7%	54,5%	54,1%
Clase media / alta	Nº	50	172	222
	%	34,2%	39,9%	38,5%
Clase alta	Nº	6	5	11
	%	4,1%	1,2%	1,9%
Total	Nº	146	431	577
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 19: Percepción de clase social por los ingresos y recursos económicos según el sexo.

CLASE SOCIAL		ESTADÍSTICO		
		SEXO		Total
		Hombre	Mujer	
Clase baja	Nº	15	25	40
	%	10,3%	5,5%	6,7%
Clase media / baja	Nº	90	279	369
	%	61,6%	61,9%	61,8%
Clase media / alta	Nº	39	145	184
	%	26,7%	32,2%	30,8%
Clase alta	Nº	2	2	4
	%	1,4%	,4%	,7%
Total	Nº	146	451	597
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Sin embargo, a pesar de no existir una relación significativa entre el género y la percepción de clase por sus recursos económicos, si analizamos las celdillas de la tabla 19 podemos observar que el porcentaje de los hombres que se consideran de clase baja es mayor que el de las mujeres; por el contrario, el porcentaje de las mujeres que se consideran clase media alta es mayor. Datos estos que interpretamos como una ligera tendencia hacia una mayor consciencia de clase en los hombres, a pesar de que las mujeres ideológicamente se sitúen más a la izquierda.

Ante estos resultados, nos preguntamos ¿por qué la edad y el género influyen en la variable de percepción de clase referida al capital social y cultural y no en la percepción de clase respecto al capital económico?

La explicación que nosotros aventuramos dar a esta pregunta es que la variable "percepción de clase social por sus recursos económicos", al basarse en datos más objetivos como son los ingresos mensuales, entre otras cosas, es menos sensible a las influencias de otras variables que la percepción de clase respecto a las relaciones sociales y el nivel cultural.

No obstante, la percepción de clase de los encuestados por su capital económico está relacionada significativamente con:

a) Ingresos personales. La percepción de clase económica de los encuestados está relacionada significativamente ($p = .04$) con relación a sus ingresos personales. Es decir, aunque, como podemos ver en la tabla 20 existan sujetos que v.g cobrando un sueldo de 50.000 ptas. al mes se posicionan en la clase media-alta, la percepción de clase se ve influida significativamente por la cuantía de los ingresos.

b) Ingresos de la pareja. Se comprueba que existe una relación significativa entre los ingresos de la pareja ($p < .01$) como nos muestra la tabla 21. De modo que la percepción de clase de las mujeres esta relacionada con el sueldo de su pareja. Lo cual no es de extrañar si tenemos en cuenta el elevado número de amas de casa de la muestra, las cuales no tienen ingresos personales. En este caso podríamos hablar de posiciones de clase mediatas de Wright. Como pudimos ver en la gráfica 14 (p. 301) los ingresos de las parejas son superiores a los ingresos personales.

Tabla 20: Percepción de clase social según los ingresos de los encuestado.

PERCEPCIÓN DE CLASE SOCIAL		ESTADISTICOS					Total
		Ingresos mensuales					
		menos de 50000	más de 50000	100000	más de 100000	más de 200000	
Clase baja	Nº	8	9	2	1		20
	%	9,3%	12,2%	8,7%	1,9%		8,0%
Clase media / baja	Nº	54	47	16	27	5	149
	%	62,8%	63,5%	69,6%	50,9%	35,7%	59,6%
Clase media / alta	Nº	23	18	5	25	9	80
	%	26,7%	24,3%	21,7%	47,2%	64,3%	32,0%
Clase alta	Nº	1					1
	%	1,2%					,4%
Total	Nº	86	74	23	53	14	250
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100,0%

Tabla 21: Percepción de clase social según los ingresos de la pareja.

PERCEPCIÓN DE CLASE SOCIAL		ESTADÍSTICOS					Total
		Ingreso por pareja al mes					
		menos de 50.000	más de 50.000	100.000	más de 100.000	más de 200000	
Clase baja	Nº	3	1	3	5		12
	%	33,3%	3,1%	7,5%	4,1%		4,5%
Clase media / baja	Nº	6	23	30	82	27	168
	%	66,7%	71,9%	75,0%	66,7%	44,3%	63,4%
Clase media / alta	Nº		8	7	36	33	84
	%		25,0%	17,5%	29,3%	54,1%	31,7%
Clase alta	Nº					1	1
	%					1,6%	,4%
Total	Nº	9	32	40	123	61	265
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Con relación a las posiciones contradictorias de clase, hay que destacar el relato de S-19 (joven de 19 años que vive con sus padres, que está haciendo graduado a la vez que trabaja en la peluquería de su padre), el cual dice que él es de clase trabajadora porque se pasa todo el día trabajando pero, por otra parte, sus padres son de clase media porque tienen un negocio, casa, coche, etc., y él no tiene nada.

c) La situación laboral. En los encuestados, la situación laboral guarda relación significativa con la percepción que tienen estos tanto de su clase social por sus recursos económicos ($p < .01$) como por sus relaciones sociales y por su nivel educativo ($p = .02$) como podemos ver en la tabla 22.

En la tabla 22 podemos observar cómo las profesiones y ocupaciones que más frecuentemente se sitúan en la clase media-alta son aquellas en las que el encuestado tiene un mayor poder de decisión en las relaciones de producción como son pequeños empresarios, propietarios de pequeños comercios o que tienen mayor estabilidad laboral como es el caso de los funcionarios o contrato fijo. Es decir, las personas se identifican con una clase social atendiendo no sólo a sus ingresos, sino también al valor que su ocupación tiene en el mercado de trabajo, por la capacidad de autoempleo, por el tipo de tareas que realiza, grado de autonomía o poder que tiene sobre su trabajo o sobre el de otros, por la estabilidad laboral, por las oportunidades de las que disfruta y las expectativas de promoción profesional, etc.

Tabla 22: Percepción de clase social según la situación laboral de los encuestados.

SITUACIÓN LABORAL		ESTADÍSTICOS									
		PERCEPCIÓN DE CLASE SOCIAL								Total	
		Clase baja		Clase media / baja		Clase media / alta		Clase alta			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ama de casa	8	4,1%	132	67,7%	54	27,7%	1	,5%	195	100%	
Jubilado			4	80,0%	1	20,0%			5	100%	
Jubilación invalidez	3	30,0%	6	60,0%	1	10,0%			10	100%	
Funcionario			10	62,5%	6	37,5%			16	100%	
Jubilación/reconversión			2	100%					2	100%	
Pequeño empresario			3	16,7%	15	83,3%			18	100%	
Trabaja cuenta propia	3	11,5%	13	50,0%	10	38,5%			26	100%	
Contratado horas	4	16,7%	15	62,5%	5	20,8%			24	100%	
Contrato eventual	7	12,3%	30	52,6%	20	35,1%			57	100%	
Con contrato fijo			38	71,7%	14	26,4%	1	1,9%	53	100%	
Sin contrato	1	2,3%	28	65,1%	14	32,6%			43	100%	
En paro	11	8,7%	78	61,9%	36	28,6%	1	,8%	126	100%	
Total	37	6,4%	359	62,4%	176	30,6%	3	,5%	575	100%	

Por ejemplo, S-13 comenta:

"... un comerciante pues también ideológicamente parece ser que está en otro bando y a lo mejor está en el mismo pero, se considera, a lo mejor se considera de otra clase social, en otro estamento en el sentido de que es un empresario entre comillas ¿no?, porque a lo mejor es un autónomo que a lo mejor está pasando más dificultades que el asalariado cualificado... en cambio el status lo diferencia como que está en otro nivel".

Como también existe una relación significativa entre la percepción de clase social por sus recursos económicos y la situación laboral de las parejas de los sujetos ($p < .01$).

d) El lugar de residencia. Al relacionar el lugar de residencia de los encuestados con la percepción de clase de estos, llama la atención como la conciencia de clase es mayor en los núcleos industriales, como Port Sagunt, Elx o zonas suburbanas de València capital (Nazaret y Malvarrosa). Es decir, el porcentaje de personas que se posicionan en clase media baja en esos casos es mayor. De forma que, la percepción de clase social

-atendiendo tanto al capital económico como al capital socio-cultural- guarda una relación muy significativa ($p < .01$) con el lugar de residencia. Como vimos, la pertenencia a una determinada comunidad o barrio es uno de los aspectos más significativos a la hora de definir una clase, puesto que no sólo se basa en la diferencia de ingresos, sino en los estilos de vida de determinados núcleos de población.

Uno de los entrevistados explica la diferencia del grado de conciencia de clase en centros de EPA situados en diferentes ciudades o pueblos de la siguiente manera:

"Aquí (Port de Sagunt) a nivel de clase social (se entiende conciencia de clase) ha tenido una trayectoria, debido a que ha habido unos años de lucha por el puesto de trabajo. Esto ha creado un sentimiento de conciencia de clase bastante fuerte y quizás se puede diferenciar de otros núcleos. Pero, ya digo yo el problema que veo es éste ¿no?, por ejemplo, el típico comerciante que siendo autónomo se considera de otra esfera y quizás a nivel cultural, a nivel cultural o económico incluso está más bajo que un trabajador cualificado, entonces pienso que aquí (en contraposición con Torrent sobre la que hemos hablado) eso se tiene bastante claro" (S-13)

e) El curso en el que se ha matriculado. El curso en el que están matriculados los sujetos encuestados está relacionado significativamente con la percepción de clase tanto por su capital económico ($p = .01$) como por sus relaciones sociales y nivel cultural ($p = .01$), mostrándonos indirectamente la relación existente entre el capital económico y el capital cultural.

Pero todo ello no supone que dejemos de pensar que entre muchos de los encuestados exista una "falsa conciencia de clase", sobre todo si tenemos en cuenta el porcentaje de hombres y mujeres que se perciben como clase media-alta o clase alta. Es decir, el concepto de clase, aunque los encuestados no sepan muy bien su significado, juega aquí el papel de "ideología" que hace que las personas, mediatizadas por el continuo bombardeo de los complejos y sutiles mecanismos de manipulación social, se identifiquen con el ethos de clase media. Es decir, asumen el discurso de todos somos clase media o lo que es lo mismo, las clases no existen.

En efecto, en el cuestionario se les dejó un espacio para que expusiesen, si así lo deseaban, las razones de sus respuestas. Pues bien, algunas personas, de las que no habían contestado a esa pregunta respondieron: "No creo en las clases" o "las clases

sociales no existen".

Sin embargo, no deja de sorprendernos cómo es posible que ante el aumento de las desigualdades sociales, ante el desempleo masivo, las bolsas cada vez mayores de pobreza, etc., y su propia situación, estas personas tengan una percepción tan distorsionada de su situación socio-económica y cultural.

Según Beck (1998), lo que ocurre es que a pesar de que, evidentemente, las desigualdades sociales persisten en las sociedades desarrolladas, también, lo es que las condiciones de vida de la población sobre todo a partir de mediados del siglo veinte han cambiado radicalmente. Cambios que se traducen en el aumento colectivo de ingresos, en la existencia de derechos para todos los ciudadanos entre los que se encuentran la educación, la sanidad, laborales, la jubilación, etc. Es decir, es la igualdad de oportunidades la que ha generado una mayor movilidad social y una cierta "democratización" en la adquisición de bienes de consumo simbólicos -mediante préstamos y pagos a plazos- como son la radio, la televisión, la nevera, la lavadora, el coche, los teléfonos móviles, vivienda propia, viajes de vacaciones, etc. Son, pues, estas condiciones materiales de vida y las relaciones de trabajo las que han hecho, como dice Beck (1998), que "desaparezcan los contornos de las formas tradicionales de vida y del medio social" (p. 104). Haciendo más difícil que las personas se posicionen con claridad en una determinada clase social, sentimiento este que es expresado por S-11 y S-12:

S-12: *"Es difícil de situarse porque uno se podría situar partiendo de un punto, si mira uno para abajo dice uno..."*.

S-11: *"Tenemos gente mucho peor que tú por debajo"*.

S-12: *"Tenemos una casa medianamente bien, comemos sin decir ¡uy! qué comeré mañana si me lo gasto para hoy, como hacíamos antes, pues si, entonces se puede decir media-baja y... culturalmente pienso que igual aunque intentamos superarnos"*.

En parte, ha sido la consecución de los logros sociales del Estado de bienestar los que paradójicamente han dado lugar a la disminución de la conciencia de clase, afectando especialmente a los grupos sociales más desfavorecidos, quienes comparan las

condiciones de vida actuales con las anteriores y porque los antiguos conflictos de clases han sido suavizados mediante la institucionalización del conflicto, la manipulación de la opinión pública, la domesticación sindical, etc. Todo ello, ha contribuido al debilitamiento de los límites, de las "fronteras de clase". Por lo tanto, aunque las personas puedan identificarse subjetivamente con una clase, es muy difícil que se den ciertos niveles de conciencia de clase (Giddens, 1979), apareciendo lo que Wright denomina "posiciones contradictorias de clase". Lo cual no significa en absoluto que no haya conflictividad social ni que las clases hayan dejado de existir, puesto que las sociedades capitalistas son, como afirma Giddens (1979) intrínsecamente clasistas.

Pero, la división de clases actualmente no está tan claramente delimitada como lo estaban en el siglo XIX o principios del XX. Como afirma Giddens (1979), "las divisiones de clases no pueden trazarse como las líneas en un mapa, y el grado en que se da la estructuración de clases depende de la interacción de diversos tipos de factores" (p.324).

Factores que las teorías más complejas sobre las clases sociales han ido introduciendo en su intento por explicar y comprender la complejidad de la estructura social de las sociedades avanzadas. Lo cual ha dado lugar a que se multipliquen las divisiones de clases/grupos haciéndose sus límites más borrosos. De forma que la competitividad feroz de las sociedades neo-capitalistas hace que todos los que participan en el proceso de intercambio, en un cierto sentido, entren en conflicto de intereses con los demás por obtener los escasos beneficios (Giddens, 1994).

Lo cual da lugar a luchas de intereses entre sexos, etnias, profesiones, etc. e incluso entre los segmentos de la estructura de clases básica del capitalismo, no sólo por conseguir mayores ingresos, sino por tener mayor poder de decisión, estabilidad laboral, promoción profesional, mejoras en las condiciones laborales, obtención oportunidades educativas, de beneficios como pensiones, jubilaciones... haciendo que los conflictos se multipliquen.

Los resultados de la encuesta nos muestran tanto la problematicidad del concepto de clase y la dificultad de operacionalizar las concepciones más complejas, como el bajo nivel de conciencia de clase de la mayoría de las personas adultas encuestadas. Aquí,

hemos de confesar una cierta ingenuidad por nuestra parte al esperar que el público de los centros de adultos tuviesen una marcada conciencia de clase. Cuando, como afirma Giddens (1994), lo sorprendente en las sociedades capitalistas avanzadas sería, precisamente, la existencia de personas con un nivel de conciencia de clase revolucionaria, que presupone un planteamiento distinto de persona/sociedad y, por lo tanto, de lo que son necesidades –radicalmente- humanas.

Sin embargo, de las personas entrevistadas podemos afirmar que, en su mayoría, son bastante conscientes de sus condiciones de vida, de los conflictos de intereses... Es decir, tienen en grado diferente conciencia de clase. Esto puede deberse, en primer lugar, a un cierto sesgo de la población entrevistada y, en segundo lugar, a que la conversación nos permite a nosotros aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de clases y a ellos matizar lo que piensan al respecto.

No obstante, el cuestionamiento actual del Estado del bienestar, la diferencia cada vez mayor en la distribución de riqueza, el acceso desigual a los bienes y servicios del Estado que dieron lugar a mejoras sustanciales en las condiciones de vida de los ciudadanos, el paro masivo, la precariedad laboral, etc. son los que pueden generar un aumento de la conflictividad social dando lugar a nuevos procesos de formación de conciencia de clase.

1.12. Ideología política y creencias religiosas.

Como hemos expuesto en el marco teórico uno de los determinantes de la acción humana son las creencias que tienen las personas. Es decir, la concepción que las personas sustenten en torno al sistema político de una sociedad, respecto a las instituciones que regulan la vida de esa sociedad, su concepción de persona, etc. influye en la actitud de tenacidad, rebeldía o de conformismo de las personas ante la situación actual, llevándole a tomar iniciativas individuales y colectivas.

Es por ello, por lo que en el cuestionario se introdujeron dos preguntas que hacen

referencia a este tipo de creencias.

Posicionamiento político de los encuestados.

La pregunta que hace referencia a la posición política de los encuestados no fue contestada por 300 sujetos. El elevado número de preguntas en blanco nos llevó, antes de pasar a analizar los datos obtenidos, a buscar explicaciones a la falta de respuestas, pensando que quizás se debería, entre otras causas a:

a) La inhibición de las mujeres ante temas políticos para ellas tradicionalmente vedados. Sin embargo, al comprobar el número de mujeres y varones que no contestaron, podemos constatar cómo el porcentaje de hombres y mujeres que no contestaron es muy similar (40,4 % en los hombres y 48,6 % en las mujeres).

b) Al temor que las personas de más edad pueden mostrar para expresar su posición política tras años de dictadura, al pasotismo de los jóvenes o a la desideologización/ desengaño creciente de la población española en la actualidad. Opiniones estas que son expresadas por los siguientes sujetos entrevistados:

S-8 (mujer de 32 años): *"Per què no contesten... es reserva per pors, per a què no diguen tu eres d'eixos. I no saben defensar, de dir perquè sí a mi m'agrada..."*.

S-19- (hombre soltero de 20 años): *"Yo paso de política, no entiendo, me da igual que gobierne uno que... Yo lo que pienso es que si no hay trabajo no hay trabajo"*. Posición que es también mantenida por S-18.

Sin embargo, no todos los jóvenes adoptan esta postura. S-17 (mujer de 19 años), compañera de curso de S-18 y S-19, representa a otro sector de jóvenes que de una u otra ideología se posicionan políticamente.

S-17: *"Pienso que la derecha... Paso de opinar de ellos, porque es que no puedo con ellos... Yo voto, porque si la gente joven pasa ¿qué pasa?... que a saber es nuestro futuro... tenemos que votar nosotros.*

...Yo pregunto a los jóvenes ¿tú votas? yo paso... todos eran de izquierdas, pero nadie votaba ¡Cómo no va a ganar la derecha! Es normal. Y es que me he dado cuenta que la derecha..."

E: *"¿Te interesa la política?"*

S-17: *"Me interesa porque es mi futuro"*

c) La dificultad que tienen las personas para adscribirse a una posición ideológica

determinada sin ambages ante la crisis de las ideologías y el desconocimiento de una gran mayoría de qué es izquierda y qué es derecha.

Desconocimiento del que es un ejemplo las declaraciones de S-18 (hombre soltero de 18 años y tremendamente avispado) que al preguntarle por su ideología política nos contesta:

"Es que yo no entiendo de eso, pero no sé pues en el PSOE ¿El PSOE es de derechas, no? No sé. No he votado".

E: *¿Piensas votar?*

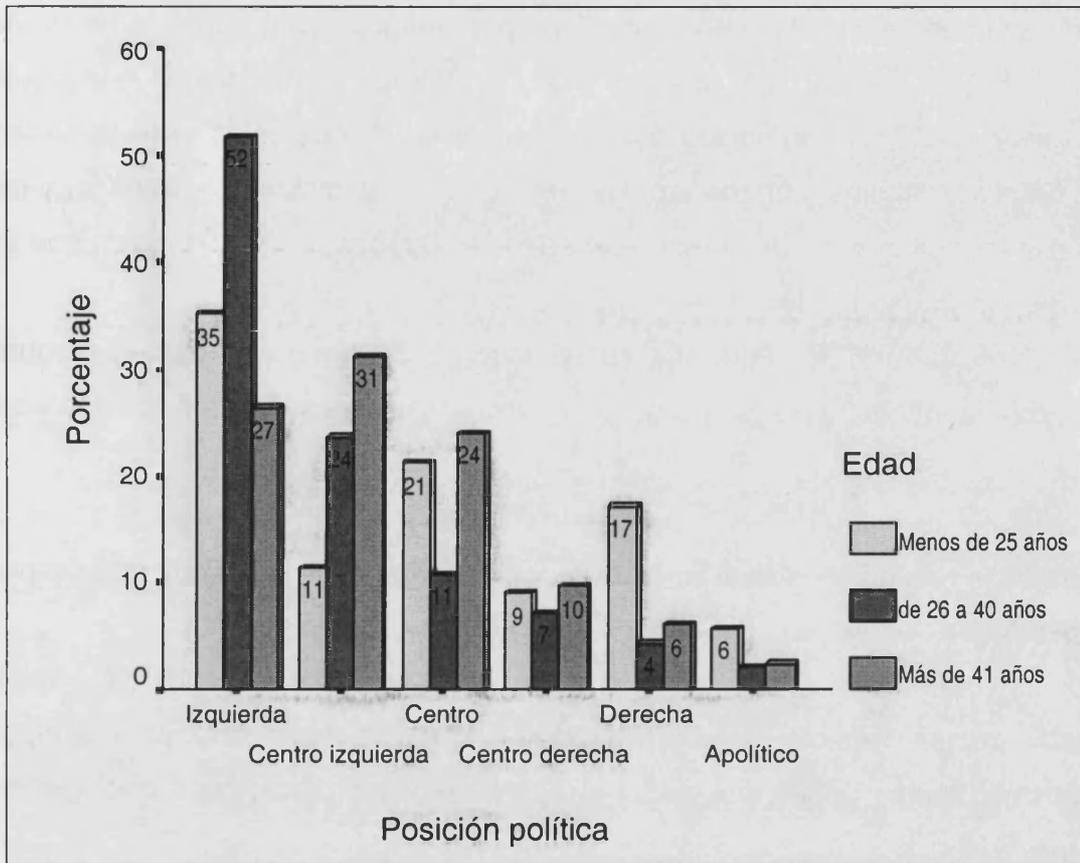
S-18: *"Para qué. No sé que es izquierda ni derecha, para mí con que en España tenga trabajo todo el mundo..."*

Por consiguiente creímos que las personas que sí contestaron, presumiblemente serían las que más claro tienen su posicionamiento político. Posicionamiento que nos muestra la tabla 23.

Tabla 23: Posicionamiento político de los encuestados.

POSICIONAMIENTO POLÍTICO	PORCENTAJE
Izquierda	39,8%
Centro izquierda	21,8%
Centro	17,7%
Centro derecha	17,7%
Derecha	9,3%
Apolítico	3,5%

Es decir, el 61,6% de los que respondieron se consideran de izquierdas frente a un 27% de derechas y otro 17,7% de centro. El 3,5% de apolíticos manifestaron esta posición ideológica escribiendo de su puño y letra la palabra "apolítico" en los márgenes del cuestionario.

Gráfica 15: Posicionamiento político de los encuestados y edad.

Pero, más allá de la declaración explícita -o el silencio- del posicionamiento político de los encuestados, quisimos conocer su opinión respecto a un conjunto de cuestiones socio-políticas y éticas que se les planteó en la pregunta 59. En esta pregunta debían contestar el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a los enunciados siguientes:

"Creo que esta sociedad es injusta", el 83,8% consideran que nuestra sociedad no es justa, lo cual en nuestra opinión supone una lectura sociológica de las notables desigualdades existentes entre clases sociales. Las personas posicionadas a la izquierda afirman estar más de acuerdo con esta declaración que los situados a la derecha, siendo significativa la relación de la opinión de los encuestados respecto a esta afirmación y su posicionamiento político ($p = .01$). Es decir, el sentimiento de injusticia, como afirma Muguerza (1998), está relacionado con la actitud de disidencia.

Al intentar profundizar en el significado de estos datos, relacionamos la posición ideológica con el género y la edad de los encuestados. Vimos que:

a) Las mujeres, contrariamente a lo que podíamos pensar, son más de izquierda que los hombres. De modo que un 65,3% de las mujeres se posicionan a la izquierda frente a un 49,4% de los hombres. Y es que, en realidad, el que estas mujeres participen en E.A., en cierta medida, supone una ruptura con el rol tradicional de la mujer y con la idea de que los adultos ya no tienen edad de aprender, con lo cual es lógico que estas mujeres muestren una tendencia hacia posturas más progresistas.

S-15 (mujer de 37 años que vive desde hace 11 años en zona rural), al preguntarle si piensa que la ideología de las personas guarda relación con la participación en E.A. contestó:

"Sí, las que estamos en la escuela de adultos somos más liberales", en clara referencia a los hábitos más tradicionales de las mujeres de su edad que son del pueblo y no participan.

Si bien el peso del género en la posición ideológica de los encuestados debe ser relativizado por la variable edad, dado que el público masculino está compuesto mayoritariamente por jóvenes que, como veremos, mantienen posiciones ideológicamente más conservadoras.

b) La edad, categorizada en intervalos que agrupan a los sujetos por haber vivido ciertos acontecimientos sociohistóricos de nuestro país -v.g. guerra civil, franquismo, etapa de apertura al exterior o democracia- guarda una relación significativa ($p < .00$) con el posicionamiento político de los sujetos.

Agrupados de este modo, el 71,5% de los que se posicionan a la **izquierda** pertenecen al 2º intervalo (nacidos en el franquismo pero a partir de la etapa de apertura del franquismo). Mientras que el espectro **centro** está cubierto por el intervalo 1º (los que vivieron ya en la democracia) pero, también por el intervalo 3º (los que vivieron la guerra civil o la etapa más dura del franquismo). Sin embargo, de los nacidos en democracia un 5,3% se declara de **centro derecha** y un 21,3% **derechas**. Situación que podemos ver con mayor claridad en la gráfica 15.

Sin embargo, este reconocimiento de la injusticia aquí expresado por los encuestados de forma tan contundente, es aparentemente contradictorio con el bajo nivel de conciencia de clase expresado en sus respuestas a la pregunta 22 y que hemos analizado en el apartado anterior. Es decir, tienen una conciencia de injusticia clara, pero no de conflicto de intereses, ni de clase. De este modo, S-17, una chica de 19 años, nos dice en la entrevista: *"Es muy injusto, por eso que lo veo tan injusto y yo estoy tan bien ¿cómo me puedo quejar?"*

Curiosamente los sujetos entrevistados y en especial las mujeres, por regla general, parecen valorar su situación actual comparándose con los niveles sociales más bajos y no con los superiores.

"Creo que se puede cambiar esta sociedad", un 89,8% de los que contestan a este ítem considerando que esta sociedad puede ser cambiada. Es decir, en general los encuestados se muestran esperanzados, ven posible que la sociedad pueda ser mejor. Existiendo relación significativa ($p < .01$) entre opinión y posicionamiento político. Aunque podemos ver que en los porcentajes de posiciones políticas que manifiestan un mayor acuerdo con esta afirmación están un 93,9% de las personas que se sitúan a la izquierda y un 92,6% de las que dicen ser de centro derecha. Es decir, estas personas que afirman estar de acuerdo o muy de acuerdo con la opinión de que la sociedad puede cambiarse, supuestamente, piensan en formas de cambio bien distintas

"Opino que en general ahora las cosas en España van peor". Sólo un 52,8% están de acuerdo con la afirmación de que en nuestro país ahora las cosas van peor, no existiendo relación significativa entre posicionamiento político y acuerdo o desacuerdo con la percepción de la situación actual de nuestro país. Hay que recordar que las encuestas fueron contestadas entre el mes de febrero y marzo de 1997 con un gobierno de derechas.

"No debería existir la pena de muerte", un 54,9% de los que responden se manifiestan de acuerdo o muy de acuerdo ante esta afirmación, frente a un 45,1% que afirman estar en desacuerdo o muy en desacuerdo. Siendo altamente significativa la relación existente entre opinión y posicionamiento político de los que contestan. Sin embargo, hay que hacer notar que, en afirmaciones de este tipo, los resultados se pueden

ver afectados si no hace mucho ha tenido lugar algún atentado terrorista, crímenes, etc. que conmuevan a la opinión pública.

"Debería permitirse el aborto libre", el 77,4% de los que contestan se manifiestan en diferente grado de acuerdo con el aborto libre, existiendo una asociación altamente significativa, como es natural, entre creencias religiosas y el grado de acuerdo o desacuerdo con dicha afirmación ($p < .01$). No existiendo relación significativa con el género ni con la edad de los sujetos,

"El control de natalidad es necesario", un 81,9% está de acuerdo con esta afirmación, independientemente de su adscripción ideológica, creencias religiosas, edad o sexo.

"Las parejas homosexuales deberían tener los mismos derechos que las otras", un 80% manifiestan estar de acuerdo, aunque en distinto grado (42,9% de acuerdo frente a un 37,1% muy de acuerdo). Existiendo una relación significativa tanto con el posicionamiento político como con las creencias religiosas de los sujetos. Esto es, los situados a la izquierda, no creyentes o no practicantes se muestran más de acuerdo que los situados en otras posiciones políticas o con convicciones religiosas más fuertes ($p = .00$). De igual modo influye el género y la edad, de modo que las mujeres ($p > .01$) y las personas situadas en el ciclo vital correspondiente a la adultez media parecen mostrar un mayor grado de aceptación a nuevas formas de vida en común que los hombres y las personas situadas en la adultez temprana o tardía ($p = .04$).

"La educación pública es mejor que la privada", tan sólo un 41,3% opinan que la educación pública es mejor, frente a un 59,8% que opina lo contrario a pesar de manifestar su satisfacción con la educación de adultos. No existiendo relación alguna ni con la ideología, la edad o el género. Aquí parece ser verdad la afirmación de Bourdieu (1997) de que lo que es gratuito no tiene valor, aunque los que así opinan olviden que los servicios públicos son financiados por todos los ciudadanos.

En la conversación mantenida con S-15 de forma indirecta al hablar sobre el

derecho a la educación y su gratuidad, esta mujer abordó el tema de la educación privada en estos términos:

"Sí, pienso que sí, está enfocada a todos los niveles (refiriéndose a la E.A), lo que pasa, que sabemos, que la clase alta cuando una cosa es gratuita piensa que ya no es para su nivel, es lo que pienso yo. En cuando vea una cosa gratuita "no debe ser muy buena"... porque ellos prefieren ir pagándose aunque sea lo mismo o peor".

Imaginario social que no es en absoluto exclusivo de la clase alta. Aunque, la utilización de los servicios privados por la clase alta, precisamente, refuerce el imaginario social de que lo privado es mejor entre las clases inferiores que, generalmente, no piensan como S-15, sino que creen que si los que tienen más dinero pudiendo utilizar la educación pública no lo hacen y prefieren pagar es porque la educación privada es mejor.

Aunque aquí también influya la actual política neoliberal de desacreditación de lo público frente a lo privado.

"Todas las religiones deberían recibir el mismo apoyo oficial", el 75% manifiesta estar de acuerdo con que todas las religiones reciban el mismo apoyo, pero curiosamente al relacionar la posición de los encuestados respecto a esta pregunta con las creencias religiosas no da significación alguna. Sin embargo, sí que guarda relación significativa con la posición ideológica de los sujetos ($p < .01$). Los sujetos que se manifiestan de acuerdo más frecuentemente son los apolíticos seguidos de los sujetos que se posicionan a la izquierda, siendo los de derechas los que más están en desacuerdo. Como también algunos de los 129 encuestados que no respondieron a esta pregunta escribieron de su puño y letra en el cuestionario que ninguna debería recibir apoyo oficial. Lo cual nos indica que los desacuerdos pueden ser interpretados como que no deberían recibir igual apoyo o que no deberían recibir ningún tipo de ayuda.

"Todas las tareas del hogar las tienen que hacer por igual hombres y mujeres", la aceptación teórica de la igualdad responsabilidad de hombres y mujeres en las tareas domésticas es una realidad: el 93,9% manifiesta estar de acuerdo. Guardando relación significativa con:

La ideología política ($p < .01$) siendo los sujetos que se posicionan a la izquierda los que con más frecuencia dicen estar más de acuerdo con la igualdad.

El género ($p < .01$), en este caso, evidentemente, son las mujeres las que se muestran con más frecuencia de acuerdo.

La edad ($p < .01$), siendo los situados en la adultez temprana los que con más frecuencia afirman estar muy de acuerdo con esta afirmación, pero, también, son los que más están muy en desacuerdo.

Pero, como afirma S-6, sobre la igualdad de hombres y mujeres: "*Sí, això està assumit, però de fet... ¡pues, no!*".

"En España los inmigrantes deberían tener el mismo derecho a trabajar que los españoles", un 72,6% están de acuerdo con que los inmigrantes deberían tener igual derecho al trabajo que los españoles, existiendo una relación significativa entre la posición política de izquierdas de los encuestados y el acuerdo esta afirmación, aunque algunos de los encuestados matizaron su respuesta añadiendo "*si hubiese trabajo para todos sí*".

En terminos semejantes se expresa S-18 (joven de 18 años), preocupado por su futuro laboral), al hablar de este tema en la entrevista, nos dice: "*Primero los españoles y si hubiese para todos... pues sí*".

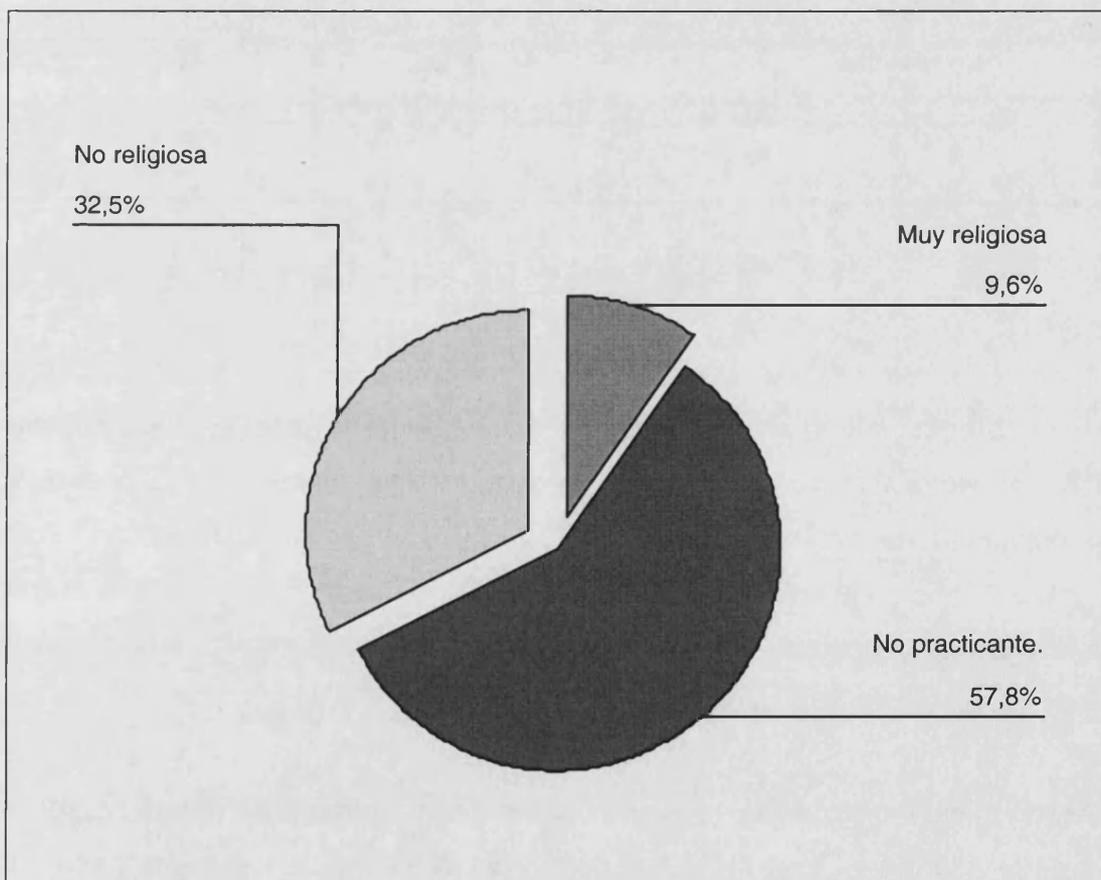
En resumen, además del pluralismo político propio de sociedades democráticas es importante constatar cómo algunas cuestiones controvertidas en la actualidad, más allá del posicionamiento político o de las creencias religiosas, van pasando a formar parte del imaginario social mostrándonos la rápida evolución de la sociedad española.

Creencias religiosas.

La religión como veían Weber y Durkheim constituye un fenómeno central en la vida

social, de manera que el análisis de las creencias religiosas es fundamental para comprender tanto una sociedad como a los individuos que la forman (Berger y Luckman, 1997). Además, las creencias religiosas implican concepciones sobre el mundo, pero también están relacionadas, según Geertz (1995), con rasgos mentales específicos de las personas v.g. tenacidad. Dando lugar a determinados estados de ánimo y motivaciones. Curiosamente, los encuestados ante la pregunta de si se consideraban religiosos y el grado de su religiosidad contestaron casi en su totalidad (593 sujetos), de estos, como nos muestra la gráfica 16, afirman ser:

Gráfica 16: Religiosidad de los encuestados



Estando la religiosidad de los encuestados relacionada significativamente ($p < ,00$) con la variable género. Según los datos de la tabla 24, no hay apenas diferencias porcentuales entre las mujeres y los varones que declaran ser muy religiosos. Sin embargo, existen

diferencias notables entre los que afirman ser religiosos, pero no practicantes (un 43,1% de varones y un 62,6% de mujeres) y los que se confiesan no religiosos (un 47,9% de varones y un 27,6% de mujeres).

Tabla 24: Religiosidad en hombres y mujeres.

RELIGIOSIDAD		ESTADÍSTICOS		
		SEXO		Total
		Hombre	Mujer	
Muy religiosa	Nº	13	44	57
	%	9,0%	9,8%	9,6%
Religiosa, no practicante	Nº	62	281	343
	%	43,1%	62,6%	57,8%
No religiosa	Nº	69	124	193
	%	47,9%	27,6%	32,5%
Total	Nº	144	449	593
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Datos estos que reflejan el proceso de laicización creciente de la sociedad española en general. Creemos, que a pesar de que estadísticamente la mujer es más religiosa que el hombre, aspecto este nada novedoso, sí que merece nuestra atención el que 281 (62,6%) mujeres afirmen no ser practicantes y 124 (27,6%) declaren que no son religiosas. Este proceso de laicización de las mujeres españolas no es, en absoluto, ajeno al proceso de concienciación y liberación femenina que tanto ha influido en sus creencias y comportamientos.

Así, la iglesia, uno de los espacios públicos extradomésticos donde no sólo se le permitía estar a la mujer, sino en el que dominaba la presencia femenina, pasa a tener múltiples competidores como veremos en el próximo epígrafe, siendo uno de ellos: los centros de E.A. Aunque esta competencia, como nos muestra la historia de la E.A. no sea nueva, sí que lo es la presencia de la mujer en espacios que antes le estaban vedados.

Conviene destacar cómo entre los creyentes el 94,8% se declaran católicos, sólo 1,9% son protestantes, 0,3% musulmanes y un 3% pertenece a otras religiones. Así como también son los católicos los que con menos frecuencia dicen ser muy religiosos (10%) frente al 85,7% de los protestantes, 100% de musulmanes y el 30% de otras religiones.

Evidentemente, el grado de religiosidad guarda una relación altamente significativa ($p < .00$) con la posición política de los encuestados. Convicciones que, en nuestra opinión, implicarían una actitud de resignación o de lucha ante las condiciones personales y sociales, repercutiendo igualmente en las aspiraciones de las personas adultas. Por esto establecimos una serie de relaciones entre variables que guardan una cierta relación con la actitud de resignación o lucha. De modo que existe una relación significativa entre el grado de religiosidad de los sujetos y la consideración de esta sociedad como justa o injusta ($p = .01$); las personas que afirman ser muy religiosas, son las que con más frecuencia están en desacuerdo con la afirmación de que esta sociedad es injusta (pregunta 59. 1); sin embargo, no existe relación significativa con la creencia de los sujetos en la posibilidad de cambio de la sociedad y su religiosidad; como tampoco guarda relación con algunas características de la personalidad de los sujetos como es “ser una persona que lucha por cambiar las cosas que no le gustan” (pregunta 52.17),

De igual modo, al hablar con los entrevistados sobre la influencia que podría tener la religiosidad o el posicionamiento político de los sujetos sobre su actitud de resignación o lucha ante las condiciones individuales y sociales en general y, en particular, sobre sus aspiraciones educativas, estos opinan que lo que influye es el carácter, la forma peculiar de las personas y no su ideología. Sin embargo, como expusimos en el marco teórico, creemos que ni la trayectoria vital ni las “necesidades” de una persona son ajenas a sus creencias, a su ideología, es decir a su cosmovisión. Por consiguiente, los centros de adultos como espacios de cultura deberían favorecer no sólo la comunicación de las distintas concepciones políticas, éticas y religiosas que las personas tienen, sino propiciar la reconstrucción crítica sobre éstas de forma que se favorezca el enriquecimiento personal y el respeto mutuo.

1.13. Conducta asociativa .

Como recogen diversas investigaciones realizadas entre la población adulta (McGivney, 1993), uno de los aspectos que caracteriza a los no participantes en E.A. de los que participan es, precisamente, que estos últimos tienen una vida asociativa más rica, es decir, además, de asistir a los centros de E.A. participan en otras asociaciones.

Es por esto por lo que se incluyó en el cuestionario una pregunta sobre su participación en otras asociaciones. Las respuestas nos indican que de un total de 644 personas encuestadas, el 41,6 % participa en una asociación, el 14,1% en dos asociaciones y el 3,7% en tres.

Existiendo una relación significativa ($p < .01$) entre participación y género dentro del grupo de los que participan en una sola asociación. El porcentaje de las mujeres que participan es de 65,2% frente al 31,8% de los hombres. Sin embargo, no existe una diferencia significativa entre los hombres y mujeres que participan en más de una asociación.

Al relacionar la conducta asociativa de los sujetos con la edad –en intervalos de edad según los acontecimientos históricos vividos por estos- podemos observar que, en general, los sujetos del 2º intervalo (nacidos en franquismo pero en el período de apertura) son los que muestran un porcentaje mayor de participación (51,3%); entre los pertenecientes al primer intervalo (nacidos en democracia) participa el 25,8%, mientras que los del 3º intervalo (nacidos en posguerra, guerra civil o antes) es el 22,8%.

De los diversos tipos de asociaciones en las que participa el público de E.A. las más concurridas son, en primer lugar, las de carácter deportivo, asociaciones que, por otra parte, atraen a la mayoría del público más joven y, en segundo lugar, las asociaciones de vecinos con una participación de personas de mayor edad.

A pesar de los bajos niveles de participación en los centros, entre los entrevistados son muchos los que participan en el consejo de centro, en la Asociación de Alumnos o en

otras comisiones. Pero también en otras organizaciones, siendo curiosamente las mujeres casadas las más participativas (S-6, S-8, S-9, S-10, S-11, S-12- S-14, S-15).

En resumen, consideramos que si bien las personas que pertenecen a otras asociaciones tienen menos problemas a la hora de participar en E.A. también la asistencia a E.A. puede suponer el aprendizaje de un modelo más amplio de participación social (conocimiento de funcionamiento de organizaciones sociales, de sus normas explícitas e implícitas, de las relaciones de poder, conflictos, perder el miedo hablar en público, etc.) que favorecería la participación en otras organizaciones o espacios públicos.

2. LAS NECESIDADES Y DESEOS DEL PÚBLICO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.

Las personas adultas que han tomado la decisión de participar en la E.A. lo hacen, por regla general, libremente a instancias de necesidades y deseos y con algún propósito explícito. Es decir, cuando se les pregunta el porqué o qué quieren conseguir con su participación en E.A. son capaces de dar razones de su acción.

No obstante, hemos de considerar que con anterioridad a su decisión de participar tiene lugar un proceso que suele iniciarse con la toma de conciencia de una carencia o con el despertar de un interés. La posibilidad de satisfacer una necesidad o deseo suele estar sometida a un proceso de reflexión más o menos laborioso, en el que las personas sopesan los pros y los contras de diversas necesidades y deseos decidiéndose tras su valoración por una o varias de ellas -en el caso de ser compatibles-. En este periodo de deliberación tiene gran importancia tanto:

a) La capacidad de explicitar claramente lo que se quiere conseguir, esto es lo que hemos denominado "motivos para" (metas/objetivos)

b) Los "motivos porqué," que hacen referencia a su experiencia anterior, al conocimiento de obstáculos y oportunidades externas, a sus capacidades personales para llevarlas a término y a la confianza en sí mismo.

c) Las expectativas que tienen en alcanzar lo que se han propuesto y en qué se fundamentan éstas.

Aunque no siempre todos los motivos sean conscientes, ni las expectativas estén ajustadas a la realidad.

Tras, esta fase esencialmente deliberativa, hay un momento de elección y de decisión, es decir, una etapa que sin dejar de ser reflexiva, es esencialmente volitiva: el sujeto quiere, se empeña en alcanzar unas metas. Para ello, ya con la firme voluntad de actuar, elabora un plan o proyecto en el que se detalla el cómo llevarlo a término. Tras la realización del proyecto -o de acciones parciales dentro de un proyecto- tiene lugar una fase evaluativa o atributiva como afirman los psicólogos de la motivación (Huertas, 1997)- del proyecto en su totalidad o de estas acciones parciales.

Sin embargo, empíricamente podemos constatar cómo las acciones de las personas adultas no son todas tan racionales ni obedecen a un sólo motivo, habiendo en algunas de ellas, también, mucho de esa "illusio" de que nos habla Bourdieu (1997).

2.1. "Motivos para"

Con el fin de recoger información sobre las razones que tienen los adultos para participar en la E.A. se les preguntó a los encuestados, en primer lugar, por esos grandes valores o principios que constituyen las metas de las personas y, en segundo, por esas metas más concretas u objetivos que, como vimos, constituyen también "motivos para"

2.1.1. Lo que más valoran

Los valores reflejan, en parte, la concepción que los sujetos tienen sobre la persona y la sociedad, constituyendo aquello que es valorado como un ideal, un fin que da sentido a sus vidas y orientan la acción.

Con el fin de obtener información sobre sus valores se les interrogó mediante una pregunta abierta (pregunta nº 30) sobre las tres cosas que valoraban más en las personas y en la vida.

La cualidad más valorada en las personas por los encuestados fue la sinceridad, seguida de la fidelidad o lealtad y en tercer lugar por la humanidad y comprensión. Existiendo una gran dispersión de datos en el resto de respuestas. Es normal que las personas valoren altamente, precisamente, un conjunto de cualidades que cada vez echamos más en falta.

Precisamente, S-19 (hombre de 20 años) nos dice que lo que más valora en una persona es: *"Que sea agradable, pues que sea buena persona, que no sea violenta ni agresiva"*.

Mientras que lo que más valoran en la vida, en términos porcentuales, es la salud, el dinero, el trabajo y el afecto. Es decir, por una parte, ante la situación de paro estructural valoran el tener trabajo como un bien. Y, por otra, refleja el tópico popular de siempre "salud, dinero y amor".

Esto nos muestra que, más allá de la pereza de pararse a pensar la contestación a esta pregunta, los valores dominantes van calando y afloran en las respuestas estereotipadas de los ciudadanos.

En nuestra opinión, estas respuestas son también un ejemplo de la problematicidad característica de la vida cotidiana, del conocimiento de sentido común que los cuestionarios, como instrumento apropiado para dar cuenta de lo superficial, del imaginario social, nos muestran.

Por consiguiente, al preguntarle a S-19 sobre lo que él valoraba más en la vida contestó: *"Lo que todo el mundo: salud, dinero y amor"*.

Aunque siempre ha existido una diferencia entre las personas críticas de cualquier clase social y nivel cultural y una mayoría irreflexiva.

De manera que si escuchamos atentamente los relatos de los entrevistados podemos constatar que la mayoría de ellos son personas reflexivas que abordan las diversas cuestiones que surgen en la conversación críticamente y que muestran su

adhesión y compromiso con los valores de justicia, igualdad, solidaridad, esfuerzo de la persona por desarrollarse como tal, o con las palabras de uno de los entrevistados: "...para que la persona vaya dignificándose no a nivel económico, sino a nivel cultural" (S-13).

Hemos de tener en cuenta que en las sociedades como espacios morales que son, dependiendo del momento histórico han dominado unos valores u otros (vg. los valores de la ilustración -igualdad, solidaridad, libertad-; de la moral calvinista -de esfuerzo, inteligencia, honradez, austeridad-; la moral católica -de caridad, compasión, fe en la otra vida-; la filosofía marxista -justicia, igualdad, concienciación- emancipación- o los valores del mercado) que han influido fuertemente en la formación de las identidades.

2.1.2. Motivos para participar en educación de adultos.

Las necesidades y los deseos están relacionadas con la forma de actuar y de vivir de las personas concretas en sociedades y momentos históricos determinados y, por lo tanto, no son ajenas a las instituciones de esas sociedades.

Por lo tanto, de igual modo que los valores orientan la acción de hombres y mujeres, también las necesidades y deseos están íntimamente relacionados, como hemos visto, tanto con las metas que mueven a las personas a actuar como con el contexto socio-histórico al que pertenecen esas personas. En este trabajo de investigación, al haber definido las necesidades y las aspiraciones como metas, se intenta conocer y comprender, justamente, lo que las personas adultas quieren alcanzar con su participación en E.A.

Con este fin se incluyeron en el cuestionario una serie de preguntas que nos proporcionan información sobre los **motivos para** participar en la Educación de Adultos.

Para ello, se elaboró una pregunta (pregunta 38) en donde el sujeto debía indicar el grado de importancia que para él tenía cada uno de los 16 aspectos o items que se le indicaban y que pueden constituir algunas de las razones para que los adultos inicien o continúen su proceso de educación formal. De esta manera, pretendíamos recoger más información tanto de sus necesidades educativas como del valor que tienen para ellos

algunas de las funciones sociales que realiza la E.A.

Dada la extensión de la información proporcionada por los ítems de esta pregunta, consideramos pertinente por razones prácticas centrarnos exclusivamente en los aspectos que los encuestados conceden mayor importancia y en aquellos que consideramos más relevantes para esta investigación.

De modo que la razón o motivo más valorado para acudir a E.A. es la de **aprender y saber más** (94,5%), seguida de:

- **Tener más confianza en sí mismo** (92,2%).
- **Acceder a trabajos mejores** (85,6).
- **Obtener el título de Graduado Escolar** (81,6%).
- **Trabajar** (80,7%).
- **Relacionarse con otras personas** (76,6%).

Ahora bien, al relacionar estas razones con la variable género podemos constatar como éste está relacionado significativamente con algunas de las razones pero no con otras. De tal manera que no hay diferencia significativa entre la importancia que conceden hombres y mujeres a "trabajar", "encontrar un trabajo mejor" u "obtener el Graduado". Mientras que sí que la hay con la importancia que dan los encuestados a "aprender y saber más", a "tener más confianza en uno mismo" o a "relacionarse con otras personas". Así, las mujeres conceden más importancia que los hombres a: "Aprender y saber más" ($p = .04$); "Tener más confianza en uno mismo" ($p < .01$) y a "Relacionarse con otras personas" ($p < .01$).

En resumen, parece ser que las necesidades de desarrollo personal y de relación con otras personas, por regla general, constituyen razones de mayor peso para participar en E.A. en las mujeres que en los hombres. Coincidiendo estos resultados con los estudios realizados recientemente en distintos países europeos por Belanger y Valdivieso (1997).

Esta diferencia entre los motivos de participación en E.A. en razón del género es expresada con toda claridad en las conversaciones mantenidas con los entrevistados y de las cuales hemos seleccionado algunos de los fragmentos más ilustrativos.

El S-1 (hombre de 42 años) afirma: *"...estaba ocioso y me dí cuenta que todos los periódicos exigían como mínimo el Graduado".*

Mientras que S-12 (mujer de 60 años), dice:

"A mi edad, mi aspiración por el graduado es aprender, el título me da lo mismo"

O S-10 (mujer, 39 años, acceso a FP) nos dice: *"Es un fin totalmente personal, me .. quiero saber más, me interesa saber más... pero lo de FP, ¿me entiendes?, lo he hecho porque el nivel de acceso a la Universidad, lo veo muy lejos...".* Añadiendo más adelante: *"Mi fin es aprender, no aprobar que es distinto, quiero saber hacerlo".*

Incluso S-17, (mujer de 19 años soltera) que nos dice estar allí para sacarse el Graduado y para no estar en casa sin hacer nada y que no le gusta estudiar, en otro momento de la conversación, hablando sobre si había pensado estudiar nos cuenta:

"No es que quiera estudios, yo quiero tener una cultura ¿sabes? Una cultura para poder hablar con toda clase de gente. Yo no necesito ir enseñando mis diplomas a la gente y esas cosas, yo quiero tener una cultura y la cultura te la da los estudios ¿no?... y relacionarte con todo tipo de gente que es lo que yo hago".

También S-8 (mujer 32 años licenciada en Geografía e Historia y actualmente en paro):

"Pues, les raons més que res varen ser... el plantejament o la necessitat de fer altra cosa a banda de lo que és la tasca diària de la casa, algo que m' ompliga, que me fasa tindre un raconet per a mi, personal, ja no estar... porque clar tinc una xiqueta de 18 mesos, és la primera, no sé si tindre més i és això que absorbeix molt de temps tindre un nano menut ...".

De modo que mientras las mujeres, por regla general, se marcan metas más difusas, de carácter general, más orientadas al aprendizaje en sí mismo, a la satisfacción personal, etc., los hombres, más pragmáticos, persiguen metas más concretas centradas en el logro de resultados, ya sea éste obtener un título, ascender en el trabajo o tener un reconocimiento social mayor.

Sin embargo, para las mujeres, esto tiene un valor secundario como lo ilustra perfectamente la declaración de esta mujer que afirma: *"(jo he vingut) a saber un poquet més, després si aprobe l'examen pués també un puntet més arriba per apuntar-me a la bolsa de treball"* (S-6).

Es decir, como confirman los datos de la investigación realizada por Markus (1990) sobre *Mujeres éxito y sociedad civil*, las mujeres tienen "una concepción sumamente privatizada del éxito que incluye algún grado de compensación por haber soportado la indiferencia por lo que respecta a los esfuerzos y a los resultados" (p.155).

Pero, también, como la investigación de Markus muestra, las mujeres tienen un alto grado de independencia respecto a los criterios de logro y éxito socialmente aceptados regidos por valores, generalmente, masculinos. Es decir, para la mayoría de las mujeres, a pesar de haberse incorporado a la esfera pública, el éxito continúa definiéndose no por criterios externos (logros en la carrera, trabajo...), sino por "la experiencia personal interpretada como satisfacción" (p.157).

Concepción privada del éxito en las mujeres que en esta investigación también se confirma como podemos comprobar en los diferentes apartados que hacen referencia a proyectos, satisfacción y expectativas.

De igual modo, podemos ver cómo la edad está relacionada de forma significativa con los motivos que tienen los adultos para participar en E.A. Los situados en el intervalo (menores de 20 años) valoran sobre todo el obtener el Graduado escolar (91%) y poder trabajar (76,9%).

Valoración que es expresada también por estos jóvenes en las entrevistas:

S-19: *"He venido más que nada para sacarme el Graduado, porque como tengo que hacer peluquería, porque mi padre tiene una peluquería y tengo que hacer el curso y eso (de peluquería) tengo que... necesito el Graduado"*.

S-18: *"Vine a la EPA para intentar sacarme el Graduado, porque me voy a la mili y quería llevármelo a la mili el Graduado y, eso... tengo que terminar antes el Graduado porque me voy"*.

O S-6: *"Pues porque no... el Graduado no me lo saqué en el colegio..."*.

El acceder trabajos mejores también guarda una relación significativa con la edad ($p < .01$) siendo los adultos situados en la adultez temprana los que en un porcentaje mayor consideran este aspecto como una razón importante para participar en la E.A. Por el contrario, no existe diferencia significativa entre el querer acceder a mejores trabajos y el sexo de los encuestados.

Respecto al estereotipo de que las mujeres mayores acuden a los centros de E.A. con el fin de entretenerse, vemos que las mujeres consideran con más frecuencia que los hombres que uno de los motivos por el cual acuden a la E.A. es el de entretenerse, existiendo una relación significativa entre el género y este motivo ($p = .01$). Sin embargo, no existe diferencia significativa en la valoración dada por los encuestados en razón de su ciclo vital.

Pero, veamos que nos dicen algunas de las personas entrevistadas al respecto:

S-11, una mujer de 53 años con cinco hijas que marcharon ya de casa, afirma: *"Necesito que... ¡no sé!, tener mi día lleno, quiero una tarde libre, tengo una tarde libre, pero necesito tener el tiempo ocupado"*

También, S-17, (mujer de 19 años), nos dice: *"Yo necesito hacer algo porque como no estoy trabajando ni nada, todo el día en casa, me aburro y lo paso mal y... empecé aquí por eso, a parte, el Graduado es algo que tengo que tener"*.

Aunque algunos de los hombres entrevistados en paro, manifiestan que una de las razones por las que han acudido ha sido la de ocupar el tiempo, el significado y el sentido que dan a "este ocupar el tiempo" creemos es totalmente distinto, como nos muestran el tono y el contenido de sus relatos:

"Yo me quiero poner a estudiar algo, porque he estado 8 meses de baja -tuve un accidente me corté los dedos y... ¿qué hago, qué hago? ¿Por qué no me pongo a sacarme el graduado escolar que no lo tengo?.... " (S-1).

O el S-13, (hombre de 50 años), que nos dice: *"El planteamiento que tenía es estudiar, porque yo salí de la escuela normal (refiriéndose a la obligatoria) a los catorce años, me puse a trabajar, hice el Graduado escolar de noche, hice el FP₁ de cocina y, ahora, pues intento hacer el acceso (a la Universidad), pero todo de noche y lógicamente seguir trabajando y el tiempo libre ocuparlo así"*.

Es decir, los hombres no van a entretenerse a E.A., la mayoría de ellos, como ya vimos, para eso van al bar. Los hombres van a E.A., principalmente, para hacer algo concreto, para conseguir un título, preparar un examen, aprender un idioma o a manejar un ordenador, o con vistas a un futuro más lejano para promocionar en el trabajo, para tener un reconocimiento externo, mayor éxito social, etc. En resumidas cuentas, como afirma el S-1, para *"sacarle un provecho"*.

La función de integración social de la E.A. es considerada importante por el 23,9% y muy importante por el 23,1%. Mientras que un 31,1% piensa que no es importante y un 16,7% que es poco importante.

Creemos que en dicha valoración interviene el significado limitado que dan al término integración y el desconocimiento de la potencialidad que puede tener la E.A. en la actualidad como un espacio más de vertebración social.

No obstante, las mujeres valoran más que los hombres la función de integración que tiene la E.A. existiendo una relación significativa con el género ($p = .04$).

Sin embargo, la función de relacionarse con otras personas, la cual, sea dicho de paso, está muy relacionada con la función de integración social, constituye una razón de más peso que la de integración para participar en la E.A. Por consiguiente, el relacionarse con otras personas es un motivo importante para el 36,9%, muy importante para 39,7%; no teniendo importancia para el 8,4% y poca para el 15%. Función ésta que, como vimos, también es más valorada por las mujeres ($p < .01$).

Estas funciones de integración y de relación con otras personas son expresadas por algunos de los entrevistados de esta manera:

S-12, (una mujer de 60 años viuda), nos narra como su participación en la E.A. le ha posibilitado:

"El hacer amistades, hacer amistades porque yo voy por la calle ¡Adios! ¡Uy! ¡Oye! y antes iba como una tonta. Se conoce gente y luego hay solidaridad creo entre nosotras. No sé, si se pone una mala o tiene un problema -porque en todas las casas los hay- o está triste la vamos a ver o se la anima o no sé si... A parte hay una amistad, además, sincera yo la que doy es sincera y la gente también".

O S-8 (mujer de 32 años), hablando sobre la función que la E.A puede cumplir respecto a las necesidades de las personas adultas que comenta:

"L'Educació d'adults per a mi clarament és un espai social, Vull dir, on te pots reunir amb altra gent, conèixer altres situacions i comunicar-te i no estar ahí en ta casa i en el teu grup d'amics, en fi és una forma més de relacionar-te i clar m'agradaria a mi pensar.... també te dóna la llibertat de deprendre, la necessitat de deprendre".

El conocimiento del mundo actual -que nosotros consideramos indispensable para la participación ciudadana- es valorado muy por debajo de otros motivos. En su valoración influye significativamente la edad de los sujetos ($p < .01$). Paradójicamente son los más jóvenes los que menos consideran que el conocer el mundo actual sea un motivo importante para participar en E.A. Para ellos el mundo actual no se conoce asistiendo a E.A. *"Donde más se aprende es en la calle, en la calle es donde más se aprende todo"*, sostiene S-19 (hombre de 21 años).

Mientras que personas de más edad, como S-12, S-15 o S-2, entre otras, piensan que la E.A les ha permitido conocer con mayor profundidad muchas cosas de la vida cotidiana, de los problemas del mundo actual, pero también de historia, de arte, de geografía, etc., afirmando que ahora entienden el transfondo de muchas cuestiones o polémicas y que son capaces de hablar sobre temas de los cuales antes no se hubieran atrevido.

S-15 ve que la función de la E.A. va mucho más allá de la compensación, afirmando que es:

"...como una ventana abierta, para decir: salgo y me comunico con más gente y veo que hay problemas y alegrías fuera ¿no? Sí los puedo conocer, sí yo pienso que sí. Hablar de todas las cosas, yo que sé, de lo que está pasando en el mundo, las novedades que hay y... todo. Que si te quedas en casa pues sí, puede que por la tele te informes algo, puede que a lo mejor si son personas de estas que en la televisión ven culebrones y películas... y es que la tele hay que saberla ver".

En relación con la importancia de conocer el mundo actual como motivo de participar en la E.A., hay que decir que es más valorado por las mujeres que por los hombres ($p < .01$). Y es que, como nos han relatado las mujeres entrevistadas, la E.A. es para ellas un espacio público de encuentro, de comunicación y de debate.

El **adquirir mayor prestigio social** no es importante para un 53,1% de los encuestados. Siendo los más jóvenes los que valoran más el prestigio social como motivo para participar en E.A. disminuyendo con la edad la importancia de tener una consideración social mayor. No existiendo sin embargo relación significativa en razón del género.

A pesar de ello, en la entrevista S-7 nos explica los motivos por los que ha acudido a E.A. *"La promoción profesional sería un segundo paso, la motivación principal sería el reconocimiento de mi conocimiento"*.

Así, este hombre con muchos años de experiencia como auxiliar psiquiátrico posee un gran conocimiento práctico pero no se siente suficientemente valorado social y profesionalmente por no tener una titulación universitaria. Para él el motivo principal para participar en E.A. es, precisamente, conseguir ser más valorado social e intelectualmente.

También, otro de los hombres encuestados, al preguntarle si al hacer el acceso a la Universidad el próximo curso pensaba en su promoción profesional, afirma:

"Si claro, evidentemente, estoy queriendo hacerlo para dedicarme a ello, hacerlo para después no dedicarte, gastarte el dinero para después no sacarle un provecho, también, es una lástima" (S-1).

La razón de acceder a mejores trabajos no guarda relación significativa con el género. Mientras que esta variable si que está asociada significativamente con la edad ($p < .01$). Como también los que dicen no estar satisfechos -en diferente grado- con su trabajo son los que con más frecuencia dicen que el acceder a mejores trabajos es un motivo importante o muy importante para participar en E.A. ($p < .01$).

Respecto al peso que tiene ayudar a sus hijos como motivo para participar en E.A., un 84,5% de los que contestan a dicha pregunta lo consideran importante. Sin embargo, este porcentaje ha de ser relativizado si tenemos en cuenta que fueron 348 sujetos los que no contestaron -encontrándose el mayor índice de abstención entre los varones más jóvenes-.

Al relacionar la importancia de ayudar a los hijos con el género vemos que no existe relación significativa. Sin embargo, si intentamos ver la relación de esta variable con la edad y con el género vemos que el porcentaje de las mujeres jóvenes que consideran que poder ayudar a sus hijos -en un futuro se entiende- es importante o muy importante aumenta respecto a los hombres (hombres 60% y mujeres 76%). Lo cual es expresión del proceso de socialización de las mujeres hacia la maternidad.

Sin embargo entre los entrevistados los hijos, precisamente, constituyen un estímulo para que algunos padres y madres empiecen de nuevo a estudiar, como lo muestra el relato de este hombre:

"Yo me puse a estudiar más que nada por mi hijo, porque empezaba ¡Papi explícame esto! Yo estoy separado, y vive con su madre, pero cuando viene ¡papi explícame esto y este año me cogió, este año está ya en primero de ESO y... ¡si no me acuerdo de nada!" (S-1).

De igual modo S-6 (mujer de 35 años) que está matriculada en los cursos de valenciano nos dice *"Els xiquets donen l'escola en valencià i jo pues moltes vegades m'he vist que no se ni de que va perquè tinc que estar tot el temps agarrant el diccionari..."*.

Evolución de los motivos de participación.

No obstante, hemos de tener en cuenta, como nos muestran algunas narraciones de los cuestionarios (Anexo 4,f) y de las personas entrevistadas, que las necesidades o "motivos para" que, en un principio, motivaron su participación en E.A., han cambiado debido, precisamente, a su asistencia a la E.A. He aquí algunos de estos relatos:

S-8: "Jo comencí això, amb l'idea eixa de dir necessite un raconet per a mi i bueno, ja està decidit i això. Arribe així i ¡gran descobriment! això a mi m'agrada moltíssim. M'he volcat al tema i com veig que malament tampoc (ho faig), pues sí que veig possibilitats, pues a lo millor el dia de demà junt amb S-9, perquè sí que s'ho hem raonat, la possibilitat de crear un talleret, entre les dos anant fent coses, pues si tenim cursets per a nanos de ceràmica, posar a la venda cacharros que hem fet....".

S-15: "Ibamos yo, ¡pues yo qué sé! por no estar en casa ni viendo el culebrón, ni fregando, por pasarnos horas. Es decir, me desconecto de toda la rutina normal y cambio un poco y ... empece por eso. Pero luego ya me aficioné, que si el Graduado, luego pues vamos a hacer la Formación Profesional...".

De modo que, creemos que una de las funciones de la E.A es, precisamente, ampliar el horizonte de posibilidades a las personas que participan en ella facilitándoles el que ellas mismas encuentren auténticos "motivos- para", no sólo para participar en la E.A., sino que den sentido a sus vidas.

2.1.3. Necesidades y aspiraciones de las personas adultas.

Las personas adultas tienen aspiraciones de diverso tipo en su vida que, a veces sin ser necesidades, son sentidas como tales. Entre las diferentes necesidades y aspiraciones hemos estudiado las siguientes:

Necesidades y aspiraciones educativas.

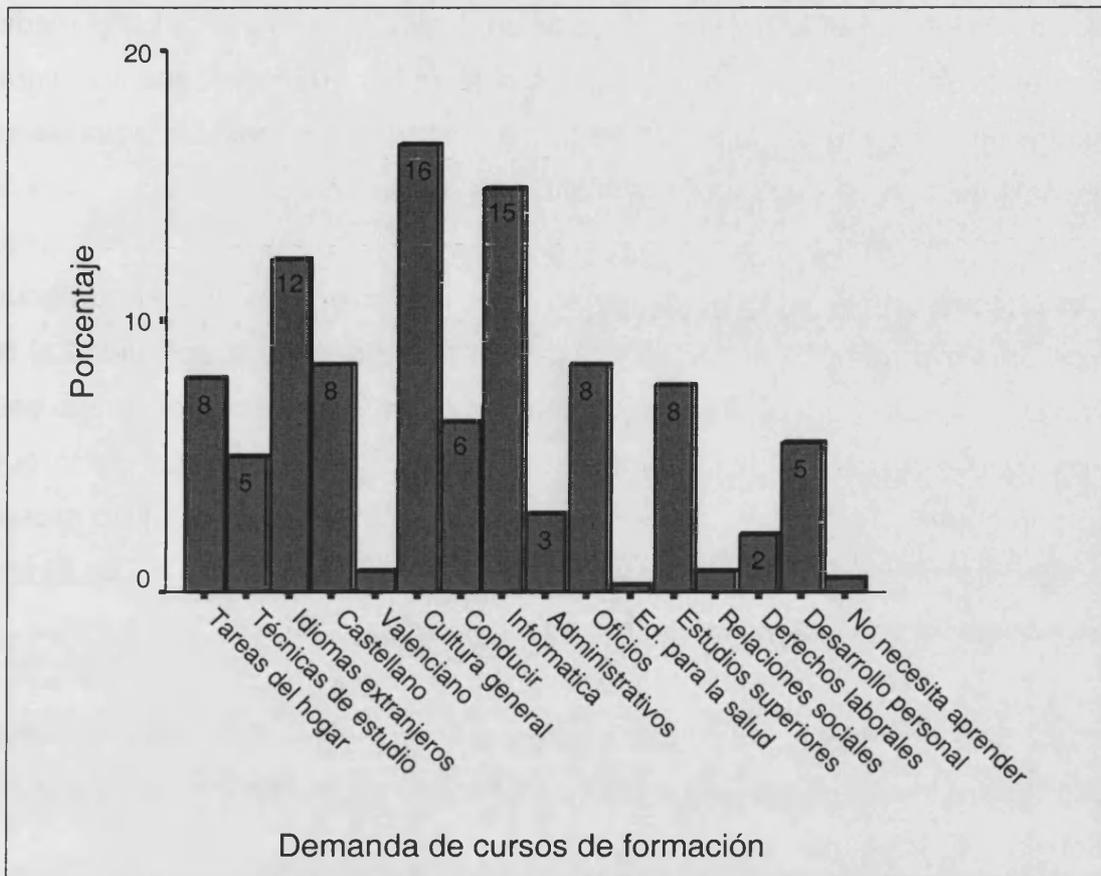
Con la pregunta de ¿qué cosas necesitan aprender? (pregunta nº31), se pretendía que los encuestados repondieran de forma más concreta especificando sus necesidades educativas. Estas "necesidades" expresadas por los encuestados las consideraremos, en un principio, como demandas, dejando de lado si éstas constituyen o no auténticas necesidades humanas o simplemente responden a deseos o intereses particulares.

Según nos muestra la gráfica 17, los cursos o programas de formación más solicitados son, en primer lugar, los de cultura general (14,5%), seguido de la informática (14%). En menor medida se demandan cursos de idiomas extranjeros (10,4%) oficios y estudios superiores (ambos con un porcentaje de 10,3).

Algunas de estas demandas están claramente influenciadas por las variables de género y edad. Así, mientras que hombres y mujeres coinciden porcentualmente en la "necesidad" de aprender idiomas extranjeros; las mujeres solicitan más los cursos de cultura general y de tareas del hogar. Pero los hombres superan a las mujeres en la petición de cursos de: lengua castellana, informática, oficios y estudios superiores.

De igual modo, las necesidades y deseos de las personas varían según los problemas que deben afrontar en cada etapa de su vida.

Con relación a esta pregunta -al aplicar personalmente el cuestionario-, nos llamó la atención la dificultad que tenían muchos encuestados a la hora de concretar sus necesidades, dificultad que era reflejada verbalmente con expresiones como "*hay muchas cosas que no sé*", "*no sé lo que necesito*" o "*soy muy mayor para poder aprender esto*" y que en ocasiones han expresado por escrito mediante anotaciones en los márgenes del cuestionario.

Gráfica 17: Demandas educativas de los encuestados.

A veces las personas no sentimos la necesidad o no tenemos siempre claro lo que nos conviene. Siendo frecuentemente las nuevas situaciones de trabajo, de demandas de la sociedad, de resolución de problemas, de crisis personales, de relación interpersonal, etc., las que hacen que surja una "necesidad" o que veamos con mayor claridad aquello que necesitamos o deseamos.

Precisamente, a S-6, tras un breve período de trabajo como celadora de un ambulatorio, se le planteó la necesidad de saber informática. Otras tras quedarse viudas necesitan rehacer su vida, como es el caso de S-4 y S-12, sintiendo la necesidad de entablar nuevas amistades. O los que tras haberse quedado en el paro se plantean aprovechar el tiempo como los sujetos 1, 6, 8, 9, 10 y 13.

Necesidades y aspiraciones laborales.

El ámbito laboral es uno de los espacios en el que las personas adultas mediante el desempeño de tareas más o menos especializadas, remuneradas y valoradas socialmente construyen su identidad. Es decir, la asunción de responsabilidades laborales es, precisamente, uno de los rasgos definitorios de la adultez.

Sin embargo, en la sociedad de finales del s. XX los adultos encuentran grandes problemas para incorporarse al mundo laboral. De modo que en la actualidad el tener trabajo es un privilegio y el conseguir un empleo -o uno mejor-, se ha convertido en una de las principales metas de muchas personas. Ahora bien, si bien es cierto que la formación no garantiza el empleo, un cierto nivel de formación es un requisito necesario para acceder al mercado laboral. Por lo tanto, las aspiraciones laborales de las personas están estrechamente relacionadas con sus necesidades educativas.

Pero, hay que advertir que no todas las personas tienen el mismo nivel de reflexión y claridad en sus metas y que, para muchas de ellas, estas intenciones laborales no forman ni tan siquiera parte de un proyecto firme.

Con el fin de conocer las aspiraciones laborales de las personas adultas que participan en la E.A. se les preguntó (pregunta nº 28) en qué les gustaría trabajar. Las respuestas de los encuestados quedan expresadas en términos de porcentajes en la tabla 25.

Como muestran los datos de la tabla 25 las aspiraciones laborales de las personas encuestadas se concentran en el G-5, G-4, G-3, y en el G-26.

El grupo con un mayor porcentaje es el Grupo 5 con un 33%, siendo en su mayoría mujeres (37,1 % mujeres y 19,4% varones). Las mujeres muestran una preferencia mayor hacia las ocupaciones en que interviene la relación personal o el cuidado de personas. Sin embargo, dentro de este grupo existen subcategorías que abarcan profesiones muy distintas, que van desde trabajadores de restauración (50), trabajadores de servicios

personales (51) a trabajadores de servicios de protección y seguridad (52) y dependientes de comercio y asimilados (53).

Las profesiones del Grupo 4, relacionadas con tareas administrativas son las que le siguen en porcentaje. Un 15,3% de las mujeres aspiran a este tipo de trabajos frente a un 2,4% de los hombres. Igualmente, las mujeres superan a los hombres en la preferencia de profesiones del Grupo 26

Tabla 25: Aspiraciones laborales de los encuestados

¿EN QUÉ LE GUSTARÍA TRABAJAR?	PORCENTAJES
Grupo 1, (Pequeños empresarios,comerciantes...).	4,2%
Grupo 2. (Profesiones título universitario 2º ciclo).	7,2%
Grupo 26 (Profesiones título universitario 1º ciclo)	10,8%
Grupo 3 (Técnicos y profesionales de apoyo)	11,7%
Grupo 4 (Empleados administrativos)	12,3%
Grupo 5 (Empleados de servicios)	33,0%
Grupo 6 (Trabajadores cualificados agrícola/pesca)	0,9%
Grupo 7 (Trabajadores cualificados industria,constr.	8,0%
Grupo 8 (Trabajadores cualificados maquinarias)	0,8 %
Grupo 9 (Trabajadores no cualificados)	9,7%
Grupo 101(Amas de casa)	0,2%
Grupo 102 (Estudiantes)	0,4%
Grupo 103 (ONGs)	0,4%

Sin embargo, los hombres muestran mayor inclinación que las mujeres por las ocupaciones siguientes:

Tabla 26: Aspiraciones laborales de hombres y mujeres.

OCUPACIONES	HOMBRES	MUJERES
Grupo 3 (profesionales técnicos)	19,4%	9,4%
Grupo 6 (cualificados agrícola)	2,4%	0,5%
Grupo 7 (cualificados industria)	20,2%	4,2%
Grupo 8 (cualificados maquinaria)	3,2%
Grupo 9(no cualificados)	10,5%	9,4%

Pero, estos datos adquieren mayor significación si son comparados con la situación laboral actual de los encuestados. Así pues, al comparar esta tabla con la tabla 14 (p. 291) podemos ver que:

a) Evidentemente, ni los hombres ni las mujeres actualmente en paro, desean estarlo.

b) Del 44,7% de amas de casa sólo un 0,2% explicitan querer continuar exclusivamente como amas de casa. Las razones que dan son que les gusta o que prefieren no ir tan estresadas a causa de la doble jornada.

c) El gran grupo 9 en el que se encuentran el porcentaje mayor de las personas encuestadas en activo disminuye drásticamente. De manera que de un 31,4% de hombres y un 32,4% de mujeres sólo desean trabajar en estas ocupaciones un 10,5 % de los hombres y un 9,4% de las mujeres. Si bien como nos indican sus explicaciones de por qué aspiran a ocupaciones no cualificadas, éstas se deben tanto a la conciencia que las personas tienen de su bajo nivel de preparación como de la situación actual del mercado laboral. Así, lo demuestran expresiones de los cuestionarios como: *"en lo que salga, necesito trabajar"* o *"no sé hacer otra cosa"*.

d) Hay un desplazamiento comprensible hacia profesiones más valoradas socialmente que las que ocupan en la actualidad.

e) Existe, como siempre, una tendencia hacia ciertas profesiones u ocupaciones según el sexo.

En la misma pregunta 28, tras indicar en qué les gustaría trabajar, se les pidió que indicaran de forma abierta los motivos por los que querían desempeñar esos trabajos. Con el fin de procesar las contestaciones dadas establecimos las categorías siguientes:

1ª Por la satisfacción o gusto por la tarea. Es curioso constatar que un 76,4% de los encuestados -sin diferencia en razón de su sexo- afirman que el principal motivo para desear un trabajo es la satisfacción con la tarea. Siendo algunas de las expresiones más frecuentes para expresarlo: *"me gusta relacionarme con personas"* en el caso de ocupaciones en que las actividades implican relaciones humanas.

Mientras que el género no guarda relación significativa con la satisfacción por las tareas realizadas como motivo principal para desear un trabajo, sí que existe relación significativa ($p = .04$) con la edad. Las personas situadas en la madurez temprana, porcentualmente, son las que más valoran una ocupación por el tipo de trabajo que tienen que realizar. Es decir, estos jóvenes que aún no se han incorporado al mercado laboral tienen más exigencias que las personas de mayor edad, más conscientes de que con su baja titulación no pueden aspirar a mucho.

2ª Por el salario que podrían percibir. Sin embargo, contrariamente a lo que era de esperar, después de ver el valor que los encuestados daban al dinero (pregunta 30), sólo un 13,3% expresaron que el interés principal por realizar un trabajo fuese el sueldo, no influyendo significativamente en esta valoración ni el sexo ni la edad.

3ª Por obtener mayor prestigio social. El prestigio social es el motivo principal tan sólo de un 6,6% de los encuestados, no existiendo una relación significativa entre este motivo y la edad y el sexo de los sujetos. Sin embargo, en la entrevistas, las únicas personas que hablan explícitamente de que uno de los motivos para estudiar en E.A. es el obtener un mayor reconocimiento social y el promocionar laboralmente, son, precisamente, hombres de edad media (S-1 y S-7).

4ª Otras razones. Un 54,1% dieron otro tipo de razones para aspirar a una ocupación como: *"no sé hacer otra cosa"*, *"he estudiado para ello"*, *"es la única posibilidad"*, *"puedo compaginarla con cuidado/atención a la familia"* o por la *"estabilidad laboral"*.

Con relación al tema de las aspiraciones laborales de las personas adultas consideramos ilustrativos algunos de los comentarios que al respecto realizaron algunos de los entrevistados:

S-13: *"El tema del trabajo y el tema del estudio van relacionados... pero cada uno de ellos tiene unos condicionantes distintos. Por ejemplo, a nivel de trabajo la mucha demanda y la poca oferta hace que te limiten por la edad, por los estudios, te limiten por el estado civil, por el sexo, y, en cuanto a los estudios pues... "*

En este mismo sentido se expresan S-12 y S-11 en nuestra conversación con ellas:

S-12: *"Por ejemplo, imagínate yo, que lo único que he hecho en toda mi vida es trabajar en la mina o fregar, pues, no he podido aspirar a mucho más. No teníamos preparación para aspirar a más.*

Yo creo, que toda persona que quiere mejorar tiene que empezar por una educación, por una preparación, por unos estudios... Y si no es así no se mejora. Yo fregando me apreciaban muchísimo, pero no me voy a colocar en una oficina, no estoy preparada".

S-11: *"Meterte en un sitio sin tener preparación, encontrar un sitio, un buen trabajo ... esos son casos muy aislados...".*

S-12: *"No hemos tenido oportunidad, no porque no hayamos deseado, es verdad que deseabas, porque sí que desees mejoras. Pero, bueno que tampoco nuestro nivel, tampoco podría ir a sacar... A la edad que tengo no me va a salir un trabajo bien y aspiro a seguir como estoy".*

En resumen, lo que nos muestran estas personas es cómo sus aspiraciones están estrechamente relacionadas con las expectativas de logro y cómo ambas se asientan y se construyen, por regla general, sobre el conocimiento real de las posibilidades y limitaciones personales, institucionales y sociales. Es decir, unas aspiraciones no ingenuas de los sujetos adultos requieren, entre otras cosas, un conocimiento más profundo de la realidad de lo que muchos de ellos, como nos muestran los datos del cuestionario, tienen.

2.1.3 Los proyectos de las personas adultas.

La capacidad de proyectar es propia de los seres humanos. Todas las personas de una forma más o menos meditada tenemos entre manos ese gran proyecto que es nuestra vida y diversos proyectos de carácter más concreto e inmediato que dan sentido a nuestro hacer y padecer.

Los proyectos pretenden satisfacer las necesidades y los deseos de las personas mediante un proceso de clarificación de metas y de objetivos, de conocimiento de los condicionantes y de las consecuencias de la acción, el cual da lugar a la toma de decisiones y a la planificación de estrategias encaminadas a la consecución de las metas establecidas.

Los proyectos, además, tienen un grado de prioridad en su realización, estando algunos en curso, otros pensados para un futuro inmediato y, otros, para no se sabe cuando. De modo que, las personas adultas tienen:

Proyectos en realización.

La participación de las personas adultas en E.A. es un proyecto educativo en curso en cuanto asisten para alcanzar una o varias metas y la formalización de la matrícula supone la decisión y la voluntad de llevar a cabo lo proyectado. Otra cuestión bien distinta son los acontecimientos no previstos que posteriormente tienen lugar.

Por consiguiente, el curso en el que se han matriculado es para ellos una meta en sí, constituye un proyecto en curso, una meta que a veces se solapa y engarza con otros proyectos.

Hemos clasificado el tipo de participación de los sujetos en: cursos y talleres. Del total de los encuestados el 86% participan en cursos y el 27,3% en talleres. No obstante hemos de advertir que algunos de los encuestados participan a la vez en dos de estos tipos de enseñanzas.

De las personas que participan en cursos tenemos como nos indica la tabla 27 que el 61,5% lo hacen en los niveles de educación básica.

Tabla 27: Curso que están realizando en E.A. las personas encuestadas.

CURSO	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Alfabetización	1	0,2%
Neolectores	3	0,5%
Educación de Base	69	10,9%
Graduado Escolar	316	49,9%
Acceso a F.P	57	9,0%
Acceso a la Universidad	35	5,5%
Valenciano	60	9,5%
Idiomas extranjeros	12	1,9%
Talleres (*)	79	12,5%

*Los datos de participación en talleres válidos son los de la tabla 28.

Es decir, el proyecto en realización de un elevado porcentaje de sujetos es el adquirir la cultura básica y su correspondiente titulación, bien porque no tuvieron oportunidades educativas o por haber fracasado. De modo que podemos ver como la E.A. en nuestro país continúa estando centrada en la función de compensación y de segunda oportunidad con relación a la educación básica. Educación básica sobre la que es necesario realizar un trabajo de reconstrucción crítica sobre los fines y funciones que cumple y los que debería cumplir, como plantean Cabello (1997, 1998) y Arnaus(1998).

Sin embargo, hemos de destacar cómo en la E.A., al tiempo que se recibe un contingente de fracasados de los niveles obligatorios del sistema educativo, la universalización de la educación al elevar el nivel educativo de la población ha dado lugar también a la demanda de otro tipo de enseñanzas como son el acceso a F.P –ciclos formativos en un futuro-o a la Universidad, cursos para obtener la titulación de valenciano

o de idiomas extranjeros.

Las personas que participan en los talleres, por regla general, lo hacen para ocupar su tiempo libre, siendo en su mayoría mujeres. La demanda de talleres, como ya vimos, ha aumentado respecto a años anteriores -y previsiblemente continuará esta tendencia- ejerciendo una presión a la hora de planificar la oferta de cursos. Y es que la E.A. está más sujeta de lo que parece a las exigencias del mercado (Jarvis, 1989b).

Además, hay que tener en cuenta que en nuestro país estos cursos en los centros públicos de E.A., por regla general, aunque el costo sea mínimo, no son gratuitos, hay que pagar matrícula y gastos de material (Anexo 4,f). Esto da lugar a una selección del público con relación a sus recursos económicos, acentuándose así el ethos de clase media de los centros de adultos. Ethos que a su vez favorece la participación de aquellas personas que se sienten más identificadas con él (McGivney, 1993).

Tabla 28: Talleres que están realizando las personas encuestadas.

TALLERES	FRECUENCIA	PORCENTAJES
Informática	51	29%
Cerámica	8	4,5%
Manualidades	16	2,5%
Pintura	32	18,2%
Fotografía	3	1,7%
Educación física	10	5,7%
Teatro	2	1,1%
Restauración muebles	1	0,6%
Cocina	4	2,3%
Corte y confección	2	1,1
Otros	42	23,9%
P.G.S. (jardinería)	5	2,8%

Proyectos no realizados.

Las personas también tenemos proyectos que, por razones diversas, no hemos podido llevar a cabo. Por eso en el cuestionario se les preguntó a los sujetos, si les hubiera gustado matricularse en otros cursos y por qué no lo hicieron (pregunta 40).

De 644 a personas, a 363 (56,3%) les hubiera gustado matricularse en otros cursos o talleres, pero de estos sólo 237 (36,8%) especificaron en qué cursos. Siendo los cursos con una demanda mayor los que aparecen en la tabla siguiente:

Tabla 29: Cursos que les hubiera gustado realizar.

CURSOS SOLICITADOS	PORCENTAJES
Informática	23,2%
Idiomas extranjeros	18,6%
Valenciano	7,6%
Acceso a la Universidad	6,3%
Taller de cerámica	4,6%
Acceso a F.P	4,2%
Otros estudios	5,9%

Como podemos ver, las necesidades educativas de los adultos están estrechamente relacionadas, entre otras cosas, con las demandas de la sociedad. Demandas reales del mercado laboral como son el conocimiento de nuevas tecnologías, de idiomas y de titulaciones académicas, que han pasado a constituir "mitos"; el mito de que tendrán trabajo si saben informática, idiomas o si acceden a la Universidad, velando en parte la crudeza de la falta de trabajo en nuestras sociedades y la devaluación de ciertas titulaciones.

Al preguntarles a los sujetos por qué no hicieron estos cursos, las razones que más

se mencionaron fueron las que aparecen en la tabla siguiente

Tabla 30: Razones por las que no hicieron el curso deseado.

RAZONES	PORCENTAJES
No tenía el nivel adecuado	22,9%
No dispongo de tiempo	37,5%
No existe en este centro	14,1%
Estaba la matrícula cubierta	8,0%
No dispongo de recursos	4,4%

Si bien existen otras razones con porcentajes menores como la de no saber dónde se podía realizar. O el solapamiento de horarios con otro curso que estaban realizando, como es el caso de S-6 que quería realizar un curso de informática:

"Ací fan un curset d'informàtica però me coincidia. Estava esperant a que eixira eixe curset d'informàtica perquè a més de que estava molt bé de preu, pues eren tres mesos, era ací a l' escola d' EPA, era de nit i a mi me venía bé l' horari... però va coincidir que era dilluns i dimecres, els mateixos dies que era el valencià, com jo estava fent el valencià, pues ... renunci i clar no ho he fet ja".

Problemas todos ellos de interés para la planificación de los centros y cuyo conocimiento más profundo requeriría la realización de futuras investigaciones.

Proyectos a corto plazo.

Los proyectos de las personas se engarzan unos con otros, es decir, frecuentemente cuando hacemos algo pretendemos conseguir un resultado inmediato y concreto que se relaciona a su vez con metas más lejanas condicionándolas. Sírvanos de ejemplo el relato de esta mujer respecto a los motivos de su participación en E.A.

"Es un fin totalmente personal, me... Quiero saber más, me interesa saber más, pero

lo de Formación Profesional ¿me entiendes? lo he hecho porque el nivel de acceso a la Universidad lo veo muy lejos porque, ya te digo, después de 22 años sin ir al colegio hice pregraduado, Graduado, lo veo un salto grandísimo" (S-10).

De modo, una vez emprendido un proyecto empezamos ya a maquinarnos nuevos planes. Por lo tanto al acabar lo emprendido en el presente año pensamos en qué hacer al curso siguiente. No obstante, en la elaboración de proyectos influyen, en parte, las expectativas de éxito de lo que se está realizando en la actualidad, puesto que éste condiciona los planes futuros.

Los proyectos de las personas encuestadas para el curso próximo. En la pregunta 46 los sujetos contestaron sobre los proyectos que tenían para el año siguiente, respuestas que quedan expresadas en la tabla 31.

Los datos de la tabla 31, muestran la suma de los proyectos que los encuestados tenían para el año próximo. Algunas personas expresaron su intención de realizar a la vez varios proyectos, vg. buscar trabajo y sacar carnet de conducir o continuar asistiendo a E.A. y buscar un trabajo mejor.

Sin embargo, para poder profundizar más en el significado de estos datos, es importante ver la influencia que el sexo o la edad de los encuestados tiene en los proyectos.

Hemos de destacar que el género, como variable, influye más en algunos proyectos, mientras que en otros no hay diferencia o ésta es mínima. Por ejemplo, el porcentaje de hombres (16%) que tienen como meta el entrar en la Universidad es mayor que el de las mujeres (6,5%).

Tabla 31: Proyectos de los encuestados para el curso próximo.

PROYECTOS	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Buscar trabajo*	114	13,3
Buscar un trabajo mejor	122	14,2
Carnet de conducir	107	12,5
Continuar en E.A.	275	32,1
Estudiar FP	85	9,9
Entrar en la Universidad	54	6,3
Descansar	52	6,1
Otros estudios	49	5,7
Total respuestas múltiples	858	100

Aunque en nuestras conversaciones con algunas de las mujeres entrevistadas, podemos constatar que cuando se les insiste sobre si han pensado continuar estudiando éstas nos hablan del acceso a la Universidad como un deseo que no se atreven ni tan siquiera a formular, como es el caso de S-2, que veremos posteriormente, o el caso de S-6, aunque esta mujer su deseo se reduzca a hacer la rama sanitaria de F.P. la cual nos dice:

"Sí que se m'ha passat perquè l'altre dia feren una xarrada allí en el Centre Cultural i vingué el que era el psicòleg de l'Institut i el director, crec que era el director, no m'enrecorde, no, el Cap d'Estudis... i estigueren comentant-nos, explicant-nos pues les possibilitats que tenia la gent per a seguir estudiant, la gent major. I sí que me feia gràcia de fer auxiliar sanitari. Però, he de traslladar-me a Silla perquè ací no el puc fer, entonces ja està la pega del xiquet... i te pares, te pares pels fills ¡si foren majors!"

Pero, la diferencia más notable entre ambos sexos es la que existe entre la intención de continuar en E.A. de las mujeres (50,5%) frente al 26,7 de los varones.

Las mujeres, generalmente, expresan metas de carácter más amplio que no se limitan a un curso y difícilmente evaluables, como son las de aprender y saber más,

* En este enunciado se incluyen a los sujetos que buscan su primer trabajo y a los parados

adquirir mayor confianza en sí mismas; mientras que los hombres suelen plantearse metas más específicas y a corto y a medio plazo como sacar el Graduado, encontrar trabajo o entrar en la Universidad. Como ilustran los relatos de:

S-7 (hombre de 40 años), que este curso ha hecho el acceso a la Universidad con éxito, quien nos comenta como él *"Tenia clar el que volia fer"*. Este hombre tras exponer sus necesidades nos relata sus metas y el plan que se trazó para conseguirlas.

O el caso de S-18 (un joven de 18 años) que nos cuenta que el hacer el Graduado es *"...más que nada por el trabajo que por otra cosa, porque yo lo que voy a aprender aquí, es lo que te estoy diciendo, ya lo sé, aquí me refresca más todo"*.

Para evitar la dispersión de datos a que da lugar la enorme diferencia de edad existente entre el público de la E.A. hemos recurrido a la categorización de ciclos vitales de Erickson para ver en qué medida la edad influye en los proyectos de las personas.

Como podemos ver en la tabla 32, según el ciclo vital en que se encuentren los sujetos varía la frecuencia de realización de unos proyectos u otros, existiendo una relación significativa ($p < .01$) entre el ciclo vital de las personas y sus proyectos.

Proyectos de las personas entrevistadas para el próximo curso. Pero veamos ahora que nos dicen algunas de las personas entrevistadas sobre sus proyectos para el próximo curso:

El S-1 que se matriculó en Graduado, entre otras cosas, para encontrar trabajo, nos narra sus sentimientos:

"Ahora terminas el curso, me he sacado el Graduado escolar y continúas estando parado... vuelvo a lo mismo, no vuelvo, continúo igual sin poder encontrarlo"

Tabla 32: Edad de los sujetos y proyectos para el curso próximo.

PROYECTOS	PORCENTAJES EN LOS INTERVALOS DE EDAD			TOTALES:		
	< 35	36 a 64	> 64	Nº	%	
	Buscar trabajo*	28,2	3,8		114	18,5
Buscar un trabajo mejor	21,0	18,3		122	19,8	
Carnet de conducir	25,3	5,4		107	17,4	
Continuar en E.A-	31,5	65,4	33,3	275	44,7	
Estudiar FP	14,5	12,9		85	13,8	
Entrar en la Universidad	8,3	9,6		54	8,8	
Descansar	7,3	9,6	66,7	52	8,5	
Otros estudios	9,7	5,4		49	8,0	
TOTALES:	Nº	372	240	3	615	100,0
	%	60,5	39,0	0,5		100,0

No obstante, a pesar de esta sensación de impotencia por no encontrar trabajo nos habla de sus planes lejanos de hacer la carrera de Derecho o de Trabajo social, añadiendo:

"Por eso, el año que viene sí que quisiera hacer, por lo menos, el acceso a la Universidad y ¡claro! Si después no sigues estudiando porque no tienes tiempo, pues bueno, tienes unos estudios que equivalen a BUP o a un COU, equivalen a una selectividad y no sé encontrar un trabajo adecuado y poder... "

Este sujeto, además de continuar buscando trabajo tiene la intención de continuar asistiendo a la E.A .

Deseo que también expresan los sujetos: S-2 para hacer Graduado; S-5 para continuar aprendiendo; S-6 para hacer el curso medio de valenciano; S-8 y S-9 para continuar aprendiendo en el taller de cerámica; S-11 para hacer el pregraduado; S-12 para cursar Graduado y aprender informática; S-13 para volver a intentar hacer el acceso y S-

15 quizás para hacer el acceso a la Universidad u otras muchas cosas que tiene en la cabeza.

Pero, otros tienen proyectos bien distintos para el curso próximo:

Como S-3: *"Yo la verdad cuando termine esto, yo quería estudiar, quería hacer más cosas, pero al mismo tiempo no quiero agobiarme mucho. Es que como a mí me gusta nadar mucho... Cuando termine, ahora quiero sacarme el título de monitora de natación y, precisamente, me piden el Graduado. Cuando me saqué el título de monitora de natación, ya entonces te dan un título puedes ir dando clases de natación en centros, centros climatizados y todo... y también en verano. Yo me quiero hacer lo de socorrismo y monitora de natación".*

O, el S-7, el cual cuando hizo la entrevista ya había aprobado el acceso a Trabajo Social y, evidentemente, ahora estará trabajando y estudiando en la Universidad. S-10 que si ha aprobado el acceso a F.P. estará haciendo la rama de Sanitaria y S-18 que ya estará en el servicio militar.

También S-17, una mujer de 19 años que esta cursando el Graduado, nos cuenta que:

"Yo me quería sacar en Valencia lo de esteticien que es lo que me gusta hacer de verdad ¿no? Quiero ser esteticien y una carrera por el estilo y es la meta que tengo".

Aunque como sabemos por experiencia ni estos planes más inmediatos están a salvo de las contingencias, a pesar de que muchos se lleven a cabo, algunos no se iniciarán, se quedarán a mitad o serán sustituidos por otros.

Pero no todas las personas tienen claros sus proyectos ni tan siquiera los más inmediatos. Así, S-16, una chica de dieciseis años que vive en un pueblecito de montaña donde ella es la única joven, nos dice al preguntarle por sus planes para el próximo año:

S-16: *"Si no sé lo que quiero..."*

E: *¿Te vas a quedar aquí?*

S-16: *"Hombre, me quiero ir a trabajar a Valencia o a estudiar, a hacer lo que sea."*

Porque me quiero ir de aquí, del pueblo, pero de momento todo está en el Bar" (refiriéndose a su futuro, al bar de sus padres donde trabaja los fines de semana y en vacaciones cuando sube la gente al pueblo).

Sin embargo, al continuar hablando con ella nos damos cuenta de que, aunque le falta una buena información y orientación, no ha dejado de pensar obsesivamente en cómo irse del pueblo que es lo único que de momento tiene claro. Si bien al hilo de la conversación nos muestra diferentes posibilidades en las que ha pensado:

"Yo quiero hacer otra cosa, pero no tengo ni idea de lo que me gusta porque por ejemplo, me gusta peluquería ¿no? Pero... a mí el dibujo se me da fatal, fatal o sea no sé dibujar. Luego me gusta puericultura o jardín de infancia, pero eso de... estudiar todos los huesos y todo eso, también se me da fatal... "

Es decir, se siente insegura, incapaz de empeñarse en hacer aquello que dice le gusta. Sin embargo, al haberse sacado este año en el Programa de Garantía Social el Graduado y un diploma de jardinería ve que el realizar otro Programa de Garantía Social en otro centro podría ser una salida adecuada a sus posibilidades porque:

"Es más fácil y te lo explican más y como va gente que es más retrasada que... es de un nivel más bajo pues entonces te lo explican mejor, te lo... o sea es más fácil".

Pero eso, fuera de casa en Burjassot, en una residencia o en casa de una tía que vive allí, fuera del pueblo.

Proyectos a largo plazo.

En el cuestionario no se formuló ninguna pregunta en la que de una forma directa los encuestados tuvieran que expresar sus proyectos a largo plazo, pero sí se les preguntó en las entrevistas, con lo cual la información disponible respecto a estos proyectos se centra exclusivamente en las narraciones de los entrevistados (ver también Anexo 4,e),

Sin embargo, este tipo de proyectos por su carácter de futuro lejano suelen presentar un aire de ambigüedad e indefinición más acorde con los planes todavía no

decididos.

Por lo tanto, es frecuente que cuando las personas adultas se refieren a sus proyectos a largo plazo nos hablen de ellos de una forma más vaga -como es normal en este tipo de proyectos-. De modo que el S-1, que tiene como proyecto para el próximo curso hacer el acceso a la Universidad, al preguntarle por si había pensado en que haría después en un futuro lejano si terminase Derecho o Trabajo social, nos dice:

"Eso no me lo he planteado todavía. Eso me lo quiero plantear muy bien, porque una cosa sí que quiero, si empiezo una cosa... (se refiere a no dejarla a mitad), me sabría muy mal".

También S-10 nos cuenta:

" Cuando digo hacer una cosa mentalmente tengo que estar muy bien preparada porque luego lo que no soportaría, ¿me entiendes? Es abandonar una cosa, abandonar una cosa sin terminarla. Me gustaría hacer acceso a la Universidad pero, es lo que te estaba diciendo, mentalmente yo no me encuentro preparada".

Es decir, necesitan tenerlo todo bien amarrado, no quieren fracasar, no quieren perder años de su vida inútilmente. Es más, como comentan S-7 o S-3, prefieren empezar a estudiar en niveles más bajos, para ir teniendo mejor base, para demostrar su capacidad y asegurarse el éxito. Del mismo modo S-7, que ha realizado el acceso a la Universidad con éxito nos dice:

"(He estat) dos anys a EPA, perquè volía prendre-m' ho amb tranquil·litat, el primer any vaig fer Graduat Escolar. A nivell meu ho tinc clar he tingut en compte els condicionants, els primers anys he procurat tindre una base..."

También están los que tienen varios planes en conflicto y aún no saben por cual decidirse. O como nos confiesa S-15 (mujer de 37 años): *"Es que, verás, yo tengo muchos líos en la cabeza..."*

Esta mujer nos dice que, por una parte, le gustaría hacer Neuropatía pero, por otra parte, como es escritora nos dice: *"... había pensado, en haber si podía hacer periodismo*

por mayor de... (25 años). Así, saber escribir mejor, redactar mejor, tener más soltura".

Afirmando a continuación:

"...entonces, todavía no tengo muy decidido... la Neuropatía es lo mío, pero... Mi madre me ha dicho que me tiré por la parte de los cuentos... Pero, no sé lo que haré, no".

Otros ante el temor a hacer castillos en el aire y fracasar reaccionan, por el contrario, no queriendo hacer plan alguno a largo plazo.

De modo que S-2, ante la pregunta de *¿qué proyectos tienes para el futuro?* nos dice:

"Yo como no me gusta hacer proyectos, me da miedo, no me gusta. Porque digo "hago un proyecto y luego no sale y¿para qué hacer proyectos?"

E: "O sea que los haces a corto plazo."

S-2: "Sí, voy haciendo, si luego sigo muy bien, aunque interiormente me gustaría seguir (estudiando) pero, no quiero pensarlo, ya lo iré haciendo y sí, mi ilusión sería hacer acceso a la Universidad, pero no quiero... poco a poco".

En contraste a esta precaución de las personas situadas en la madurez media, está la actitud más audaz pero, también, más inconsciente de los jóvenes frente al futuro. No obstante, como veremos, tras escuchar sus relatos existan grandes diferencias entre ellos.

S-3, mujer guineana de 24 años, al preguntarle sobre sus planes nos dice:

"Ya lo he pensado, no puedo quedarme (en España), porque no sé, toda mi familia está ahí ¡uf!, Es que quedarme aquí ¡uf! Soy una persona que me duele mucho a mí... (se refiere al estar lejos de los suyos y sobre todo en el momento de la muerte de sus mayores y nos narra la importancia de los ritos funerarios de su país).

E:¿Cómo ves el futuro en Guinea?

S-3: "El futuro de ahí, si es muy duro, no hay trabajo, no hay trabajo para los bubis. Así, los tontos dando clase y los inteligentes en la calle... y eso reina mucho en mi país y eso yo también lo sé, que es muy difícil".

Pero, tras realizar esta lectura sociológica de la realidad de su país añade:

"Por eso que estoy aquí en España. Dios me va a dar vida, digo, y le estoy pidiendo, él me va a dar vida porque le pido que así sea".

Contándonos que lo que quiere hacer en su país en un futuro es: *"dar clases de natación"*, porque los isleños son buenos nadadores pero necesitan perfeccionar sus técnicas, necesitan una persona que les enseñe. Su máxima ilusión nos dice: *"es ver si en el año 2010 o 2020 puedo llevar a algún niño negro (a las olimpiadas)"*, afirmando: *"Esto es algo que tengo en mi mente"*.

O S-17, una mujer de 19 años, que nos comenta como sus amigas dicen cuando ella habla de sus planes:

"Ésta parece Antoñita la fantástica, es verdad, yo... Me gustaría sacarme lo de esteticien, me gustaría tener mi trabajo fijo y... tener mi pisito, dos habitaciones.. Es que lo tengo todo pensado".

Como podemos observar, los proyectos de estas mujeres aunque sean unos proyectos pensados y con un cierto conocimiento de las dificultades reales tienen un alto grado de indefinición, de falta de cálculo, digamos de "sueño".

Pero también, está la desorientación de muchos jóvenes que no saben que hacer con sus vidas, como es el caso de S-5 que al preguntarle *¿El día de mañana qué proyectos tienes?*

Contesta:

"No tinc res de tot això. A vegades pense en saber més que lo que sé, contar i .per ara"

E: ¿El Graduat Escolar encara el veus molt lluny jo?

S-5: "Molt lluny, per a mi molt lluny, perquè encara vaig retrasat de moltes coses. De no saber llegir i contar de antes... si quan vinguera a escola ja sapiguera... entonces sí que...".

También está el caso de S-16 a quien le gustan muchas cosas pero no sabe lo que quiere, bueno sí, salir de su pueblo, porque como nos dice:

"Es muy duro, y más ahora que estás en la edad de salir y de..."

Desorientación que, sin embargo, no es exclusiva de los jóvenes, sino que es frecuente en todos los ciclos vitales de la adultez, si no de forma continua sí, al menos, en ciertas situaciones de crisis, períodos problemáticos, acontecimientos, etc.

Como es el caso de S-4 de 67, años viuda, con las hijas casadas, con problemas de sordera, que no tiene proyectos, hace lo que le dicen sus hijas y continua la rutina del día a día, haciendo las cosas de casa y cocinando los domingos para los hijos.

O, todas esas mujeres con tantos y tantos proyectos no realizados, pospuestos, aplazados hasta que los hijos crezcan, como nos cuentan S-6, S-10, S-15, mujeres de treinta y pico que afirman que están con los hijos, que son pequeños y ellas aún hacen falta en casa. S-15 nos dice

"...las mujeres tenemos el problema de la familia, no podemos hacer lo que queremos por culpa de la familia, puede que cuando los chiquillos sean mayores.. que digas: ya no me necesitan, se pueden quedar solos, pueden hacerse ellos la cena... ya te digo... ¡es que estamos muy, muy atadas".

Además están los proyectos de vida nunca acabados, esas ansias ilimitadas por aprender, por conocer nueva gente y por luchar en la mejora individual y social de muchas personas adultas (Anexo 4,e)

2.2. "Los Motivos porque".

Las acciones de las personas se explican y comprenden, también, por lo que hemos llamado "motivos-porque". Es decir, por aquellos motivos que no nos hablan de la finalidad de la acción ni miran hacia el futuro, sino de las experiencias del pasado y de las posibilidades y barreras del presente que pueden influir en mayor o menor grado en nuestras aspiraciones y proyectos impulsándolos o frenándolos. Sin embargo, no todos los "motivos-porque" tienen el mismo peso ni todos los sujetos son igualmente conscientes de

todos ellos.

Por lo tanto, en este apartado analizaremos algunos de estos "motivos porque" viendo en qué medida las personas adultas los tienen en cuenta a la hora de elaborar sus proyectos.

2.2.1. Sentimientos de satisfacción/insatisfacción.

Los sentimientos de satisfacción e insatisfacción de los sujetos ante diversos ámbitos de su vida, constituyen uno de esos aspectos que nos ayudan a comprender el porqué de los comportamientos humanos. No obstante, la satisfacción y la insatisfacción creemos puede tener efectos contrarios según las personas. Así, la insatisfacción muestra el descontento, el sentimiento de carencia, de necesidad de algo, con lo cual, en principio, este sentimiento impulsaría a las personas a emprender acciones para resolver dicha situación. O sea, la insatisfacción puede servir de acicate, de estímulo, pero también puede dar lugar a estados de ansiedad inmovilizadora o a sentimientos de inferioridad. Mientras que la satisfacción con uno mismo puede ser indicativa tanto de una situación de bienestar afectivo, de aceptación de uno mismo, de un sentimiento de seguridad, etc., apropiada para emprender retos, como de una actitud de aceptación aporosa de uno mismo y de pasividad ante la realidad.

Por lo tanto, con la finalidad de detectar el sentimiento de satisfacción o insatisfacción el cual está relacionado con las necesidades de las personas, se introdujo una pregunta en el cuestionario (nº 39) para conocer el grado de satisfacción respecto a:

Su vida laboral. El público encuestado se divide en un público de satisfechos con su vida laboral (38,2%) al habría que añadir el 12,7% de los muy satisfechos, frente a un público insatisfecho (28,9%) al que, de igual modo, habría que sumarle el 11,9% de los muy insatisfechos.

Sin embargo, el que un 50,9% se sienta satisfecho, cuando hemos visto cuál es su situación laboral y sus ingresos, nos lleva a interpretar esta satisfacción en dos sentidos.

Primero, que se pueden sentir satisfechos por las tareas que realizan, las relaciones de trabajo que tienen, etc., y, segundo, que la satisfacción exprese un sentimiento de resignación, aceptación de su situación con relación a su capacidad o que ante la situación de paro reinante el tener un trabajo, sea el que sea éste, es motivo de sentirse contento.

Como es evidente la satisfacción de las personas con su vida laboral está relacionada significativamente ($p < .01$) con la situación laboral de éstas, siendo los parados los que dan porcentajes mayores de insatisfacción, mientras que los que se muestran más satisfechos con mayor frecuencia de su vida laboral son los pequeños empresarios y los trabajadores por cuenta propia.

Al intentar averiguar si el género está relacionado con el sentimiento de satisfacción/insatisfacción, hallamos que las mujeres, en términos relativos, se muestran más insatisfechas que los hombres de su situación laboral ($p = .01$).

Sin embargo, aunque la información obtenida mediante el cuestionario no nos permite conocer las causas de la satisfacción o insatisfacción de los encuestados, es lógico que las mujeres se sientan más insatisfechas de su trabajo debido a que suelen tener remuneraciones menores, están profesionalmente peor consideradas por sus jefes y tienen que hacer frente a la doble jornada que el trabajo del hogar supone. Máxime cuando el trabajo doméstico es una de las ocupaciones socialmente menos valoradas, del cual no se percibe remuneración alguna. De hecho, de las amas de casa el 35,7% están insatisfechas de su vida laboral y el 10% se muestran indiferentes, mientras que el 31,7% se sienten satisfechas y un 7,9% muy satisfechas. Hemos de tener en cuenta que el sentimiento de insatisfacción de las mujeres, en parte, se debe a la contradicción existente entre las expectativas de igualdad generadas para éstas en la actualidad y la desigualdad laboral con la que se encuentran de hecho (Beck, 1998; Pérez Díaz, 1998).

Igualmente el sentimiento de satisfacción o insatisfacción guarda relación con la edad de los individuos. Así, podemos ver cómo son las personas situadas en la madurez tardía las que dan un porcentaje mayor de satisfacción, seguidas de las más jóvenes, siendo las personas situadas en la adultez media las que se muestran menos satisfechas con su situación laboral. Creemos que ello puede deberse a que la presión social ejercida

sobre las personas de edad comprendidas entre los 35 y los 65 años es mayor, pero también a que estas personas al ver avanzar el tiempo y disminuir sus posibilidades se sienten más frustradas.

Su vida afectiva. El 87,3% de los encuestados afirman sentirse satisfechos con sus relaciones de pareja. El 37,4% dice estar satisfecho y el 49,9% muy satisfecho. No existiendo relación significativa ni con el sexo, la edad ni con la situación laboral de las personas.

Sin embargo, en la entrevista la vida afectiva es un tema que sólo es expresado libremente de forma directa por algunos de los entrevistados. Inhibición que se acentúa, como es normal, respecto a la relación con la pareja. Aunque las mujeres, como nos muestra el relato de S-6, expresen más espontáneamente sus sentimientos al respecto:

"Jo sí que estic satisfeta, perquè me vaig casar molt jove, me vaig casar amb 20 anys perquè vaig voler i jo sé, jo he tingut un matrimoni molt feliç. No he tingut mai problemes, pues... problemes sí, econòmics a temporades que no trobava faena el meu home i ja... però ell ha anat a tot, si no podia de mecànic- electricista pues ha anat a collir taronja o ha anat a..."

O S-10 que tras cambiar de lugar de residencia y haberse quedado sin trabajo afirma: *"Me encontré muy sola"*.

En estos temas de carácter íntimo son más las expresiones indirectas, la mirada, el tono de voz, etc., las que nos aportan un conocimiento y comprensión de la vida afectiva de estas personas.

De igual modo, expresan que se sienten muy satisfechos con sus hijos el 55% y satisfechos el 38,5%, no existiendo con esta variable relación significativa en razón del sexo ni de la edad de los encuestados.

Sin embargo, hemos de admitir que ha sido un error por nuestra parte el limitar en el cuestionario la recogida de datos sobre la vida afectiva de los adultos a las relaciones

con sus hijos o con la pareja (aunque la utilización de este término para nosotros incluya a las parejas del mismo sexo) dejando fuera a las amistades. Así como el no haber incluido o redactado de otra forma el ítem 3 de la pregunta 29, de manera que los solteros que viven con sus padres hubiesen expresado las relaciones con sus mayores.

Sus necesidades económicas y materiales. A pesar de los bajos ingresos y de la situación laboral, el porcentaje de satisfacción con respecto a sus necesidades económicas y materiales es alto. Un 46,4% se siente satisfecho y un 10,4% muy satisfecho, frente a un 26,8% de insatisfechos y un 9% de muy insatisfechos.

Este grado de satisfacción respecto a sus necesidades económicas y materiales, resulta un tanto sorprendente en una sociedad de consumo donde el mercado no deja de crear "falsas necesidades" y cuando, por otra parte, los encuestados, como vimos, no tienen una situación económica muy boyante.

Al relacionar el nivel de satisfacción e insatisfacción con el ciclo vital de los encuestados podemos observar cómo los que expresan mayor insatisfacción son los encuestados que se hallan en la adultez temprana ($p = .01$). Pero, si utilizamos intervalos de cinco años podemos observar cómo, dentro del ciclo de la adultez temprana, son los sujetos de 26 a 30 años los que con más frecuencia dicen sentirse insatisfechos con sus necesidades materiales.

La satisfacción con sus necesidades económicas y materiales también está relacionada significativamente con: la situación laboral ($p < .01$), en este aspecto son los pequeños empresarios quienes se sienten más satisfechos; con los ingresos personales e ingresos de la pareja (probabilidad de ambos $< .01$), donde el porcentaje de personas satisfechas o muy satisfechas aumenta con el nivel de ingresos. También guarda relación significativa con el tener o no hijos ($p < .01$), en este caso los que no tienen hijos se sienten más satisfechos que los que tienen hijos independientemente del sexo, las cargas económicas que supone el cuidado de los hijos hace que estos sujetos tengan mayores necesidades.

Sus relaciones sociales. Los encuestados se encuentran satisfechos (56,5%) o

muy satisfechos (22,9%) de sus relaciones sociales, no existiendo en este aspecto diferencias significativas en razón del sexo, situación laboral, estado civil, nivel de estudios ni con el posicionamiento político de los encuestados. Sin embargo, si que existe relación significativa entre la satisfacción con sus relaciones sociales y las siguientes variables:

a) La edad ($p = .04$). Los sujetos pertenecientes a la adultez media son los que porcentualmente se muestran más insatisfechos con sus relaciones sociales, seguidos de los más jóvenes. Mientras que los sujetos pertenecientes a la adultez temprana son los que con más frecuencia se muestran indiferentes respecto a sus relaciones sociales.

b) Los ingresos personales ($p = .01$). Los sujetos con ingresos más bajos son los que con más frecuencia se sienten insatisfechos con sus relaciones sociales.

c) La percepción de clase social ($p < .01$). Los sujetos que dicen pertenecer a la clase baja por sus relaciones sociales y por su nivel cultural son los que con más frecuencia dicen estar insatisfechos con sus relaciones sociales.

d) La percepción que los sujetos tienen de su posición en la estructura social con relación a su capital económico ($p < .01$). Los que dicen pertenecer a la clase baja son los con más frecuencia se sienten insatisfechos con sus relaciones sociales. Sin embargo, son los que se consideran de clase media/baja y, en menor medida, los de media alta los que con más frecuencia se sienten satisfechos con sus relaciones sociales; mientras que el porcentaje más alto de los muy satisfechos con sus relaciones sociales se encuentra entre aquellos que se identifican con la clase media/alta.

Su nivel educativo y cultural. Con relación a su nivel educativo y cultural, el 56% afirma estar satisfecho o muy satisfecho. Siendo los que dicen sentirse insatisfechos o muy insatisfechos un 38,4%.

Al relacionar la satisfacción con el nivel educativo y cultural de los sujetos con otras variables tenemos que éste guarda una relación significativa con:

a) La edad ($p < .01$), siendo los sujetos situados en la adultez temprana los que con más frecuencia se muestran satisfechos de su nivel cultural.

b) El nivel de estudios ($p < .01$). En este caso son los que no tuvieron oportunidad de ir a la escuela cuando eran jóvenes los que se sienten más insatisfechos.

Por el contrario, no existe relación significativa entre el grado de satisfacción con

su nivel cultural y el sexo ni tampoco con la ideología de las personas.

Pero, si tenemos en cuenta el bajo nivel de estudios del público de E.A. en general, esta satisfacción, creemos, debe ser entendida como satisfacción con los niveles alcanzados actualmente respecto a su nivel inicial y al nivel de su entorno social. Por lo tanto, consideramos que este alto índice de satisfacción más que indicar que los sujetos no sienten la necesidad de continuar aprendiendo, de adquirir nuevos conocimientos, en la mayoría de estas personas es expresión del orgullo y satisfacción por el nivel conseguido hasta ahora respecto a su situación inicial o a la de sus padres.

En este sentido, podemos hablar de S-5 que llegó al centro de adultos sin saber leer ni escribir y ahora se siente orgulloso porque al saber leer, escribir y contar hace que pueda ir a todos los sitios sin problemas. Sentimiento de satisfacción que expresan casi todos los entrevistados como:

S-2: *"Yo creo, vamos, es mi caso, cuando vas a un colegio de adultos es porque tienes ahí una espinita que... quieres tener algo, que no quieres, no por tener un papel guardado en el cajón, sino por tú desenvolverte mejor. Es decir, tengo que hacer una instancia o cualquier cosa que tenga que hacer y es muy bonito saberlo hacer. Y eso te da envidia la gente que lo sabe hacer, pues tú tienes esa cosa... y decir, si yo puedo hacerlo también. Por lo menos puedo aprender algo que te lo están ofreciendo, entonces si puedes hay que aprovecharlo".*

S-1: *"Para mí ha sido positivo totalmente, te digo que me gusta, una cosa que en su día no quisé hacer..."*

De hecho, tanto en el cuestionario como en la entrevista el número de personas que tienen como proyecto continuar aprendiendo, ya sea en E.A. o en otras modalidades, es muy alto.

Sin embargo, es curioso observar cómo entre los encuestados el porcentaje de descontentos con su nivel cultural aumenta con la edad. Insatisfacción que, entre otras cosas, creemos puede deberse a que son, precisamente, las personas de más edad las que tuvieron menos oportunidades educativas y culturales. Como nos lo confirman en la entrevista S-11 y S-12, que tuvieron que abandonar la escuela de niñas para trabajar, o

S-14 que nos narra lo que le enseñaron en la escuela:

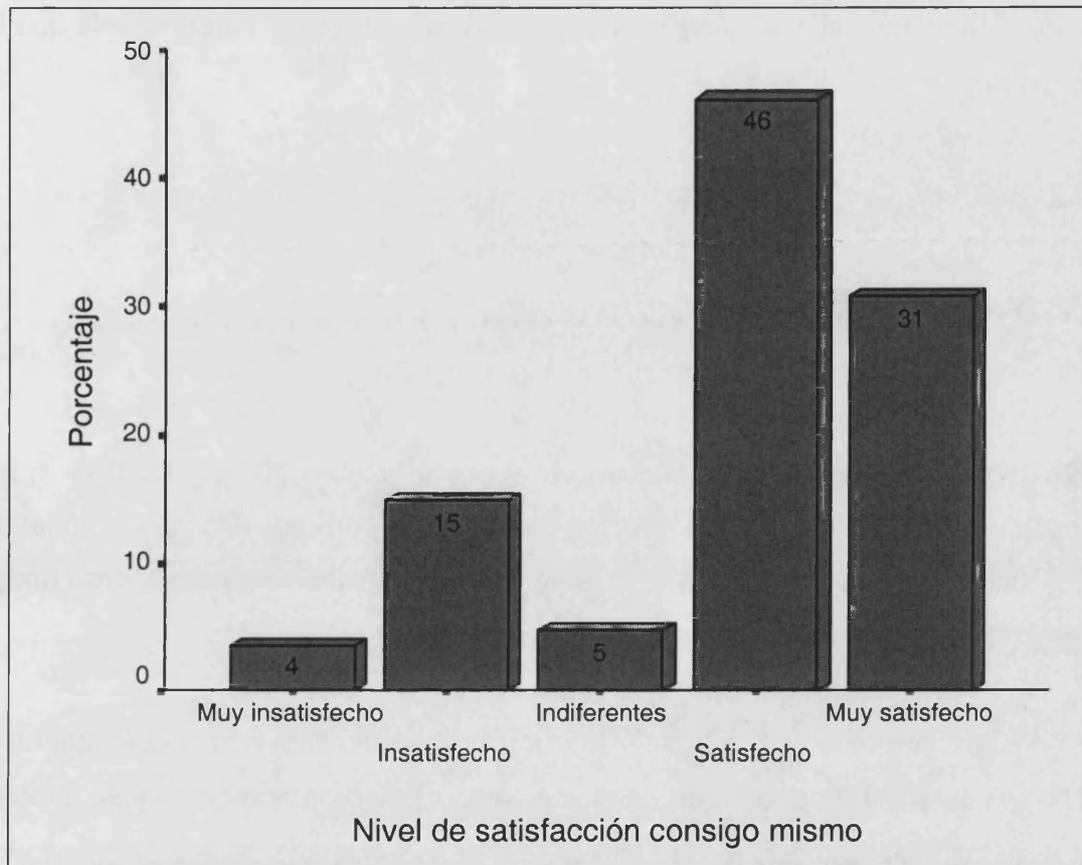
"Jo anava a escola, a les monges, sí. Jo en resar era el número uno, labors t'ensenyaven però... en matèria d'escriure lo justetet..."

O el sentimiento de insatisfacción de S-6 por no haber estudiado cuando era joven.

" ... de l'únic que no estic satisfeta és que haguera pogut fer algo, això és quan passen els anys entonces t'enrecordes del que te deia ton pare i ta mare... quan passen els anys és quan dius ¡si haguera fet algo!

La satisfacción consigo mismo. Por último, el grado de satisfacción consigo mismo nos indica la aceptación que, globalmente, tienen las personas adultas de sí mismas. Aceptación que, además, es indicativa de la seguridad o inseguridad de las personas y que tanto influye en las relaciones con los otros, en emprender retos, en el aprendizaje y en el desarrollo de los sujetos. Los sujetos encuestados, como nos muestra la gráfica 18, en general, se sienten satisfechos de sí mismos.

La satisfacción con uno mismo guarda una relación significativa ($p < .01$) con la edad. Son los sujetos situados en la adultez temprana los que dicen estar más satisfechos de sí mismos. Si a estos sujetos que pertenecen a la adultez temprana los reagrupamos en intervalos de cinco años, tenemos que son los sujetos menores de 20 años los que se muestran con mayor frecuencia muy satisfechos de sí mismos.

Gráfica 18: Grado de satisfacción consigo mismos

La satisfacción con sí mismo guarda también relación con algunos ítems de la pregunta 52, la cual trata de recoger información sobre la percepción que los encuestados tienen de sí mismos. Así, existe una relación significativa con el considerarse una persona que:

- 52.1. Tiene claro las cosas ($p < .01$)
- 52.2. Que sabe cómo conseguir lo que se ha propuesto ($p < .01$)
- 52.3. Es inteligente ($p < .01$)
- 52.4. Es sociable ($p < .01$)
- 52.5. Es segura de sí misma ($p < .01$)
- 52.6. Es optimista ($p < .01$)
- 52.7. Es cariñosa ($p < .01$)
- 52.8. Tiene fuerza de voluntad ($p < .01$)
- 52.13. Es simpática ($p < .01$)

52.14. Piensa mucho las cosas ($p < .01$). Resultan curiosos los datos de este ítem puesto que son, precisamente, los sujetos que dicen no pensar nada los que tienden a sentirse más satisfechos de sí mismos. O sea, que es la falta de autocrítica la que hace que los sujetos se sientan más seguros.

52.15. Es emprendedora ($p < .01$)

52.16. Tiene un físico atractivo ($p < .01$)

52.17. Lucha por cambiar las cosas ($p < .01$)

52.19. Tiene personalidad ($p < .01$)

52.21. Es generosa ($p < .01$).

No existiendo relación significativa entre la satisfacción con uno mismo y el que le cueste estudiar; sea habilidosa para trabajos manuales, ambiciosa, inquieta, con ganas de aprender, tolerante o que le cueste adaptarse a las situaciones nuevas. Como tampoco existe relación significativa en razón del sexo de los sujetos.

El sentimiento de satisfacción consigo mismo con relación a las necesidades y los deseos puede ser interpretado como que los sujetos se sienten contentos y seguros de sí mismos pero también como falta de consciencia de las diversas carencias que todo ser humano tiene.

Aunque no hemos de olvidar que, en general, tanto los encuestados como los entrevistados buscan dar una buena imagen de sí mismos ocultando sus inseguridades y su situación real.

2.2.2.- Percepción de uno mismo.

En este epígrafe abundaremos en el sentimiento de satisfacción e insatisfacción que tienen los adultos consigo mismos analizando la percepción que tienen sobre aspectos más concretos de su personalidad. Dado que la imagen que uno tiene de sí mismo y la que tienen de nosotros otras personas -sobre todo aquellas que merecen nuestro aprecio- tiene gran importancia en nuestras actitudes, en las metas que nos marcamos, en los comportamientos y sentimientos en la vida en general y, en particular, en el proceso de

aprendizaje, es decir, en el proceso de construcción de la propia identidad.

Por lo tanto, es importante que los profesores conozcan la percepción que las personas adultas tienen de sí mismas, con la finalidad de ayudarles.

Para conocer la autoimagen de las personas adultas se incluyeron dos preguntas en el cuestionario. Una, en la que se les pedía que dijeran qué opinión creían que tienen de ellos los profesores (pregunta 51) y, otra, en la que respondían directamente a cómo se perciben ellos (pregunta 52).

Ante la pregunta de qué creen que opinan los profesores de ellos, un 51% de los encuestados, como nos muestran los datos de la tabla 33, piensan que sus profesores los consideran personas que tienen interés por aprender y que se esfuerzan.

Como podemos comprobar son muy pocas las personas que se califican sólo con el adjetivo inteligente, mientras que aumenta considerablemente el porcentaje de aquellos que a su inteligencia añaden el trabajo, es decir, de nuevo el esfuerzo.

Tabla 33: Percepción de los encuestados sobre la opinión que tienen los profesores sobre ellos.

OPINIÓN DEL PROFESOR	PORCENTAJES
Soy inteligente	2,4%
Tengo interés y soy trabajador	51,0%
Inteligente y trabajador	12,0%
Soy simpático	3,0%
No me conocen bien	30,0%
Creo que les caigo mal	1,4%
No soy inteligente	0,2%

Fuerza de voluntad de la que, a pesar de su inteligencia, adolecen muchos de los jóvenes y que es, según ellos, la causa de su fracaso, como dice S-17, S-18 y S-19.

Creemos de interés destacar ese 30% de los encuestados que piensan que sus profesores no les conocen bien. Percepción esta que aparece de nuevo en la pregunta 50.2 al expresar los encuestados el grado de preocupación de los profesores respecto a los problemas personales.

De modo que estas respuestas muestran no sólo lo que los profesores piensan de ellos, sino que también indican el tipo de imagen que los profesores refuerzan en sus alumnos y los sentimientos que los alumnos tienen respecto a los profesores, en general, cuando afirman que estos no les conocen bien.

En la pregunta 52 se les pedía a los encuestados que dijeran qué percepción tenían de sí mismos, presentándoseles 18 ítems a los que debían responder mediante los adverbios nada, poco, regular, mucho.

A continuación analizaremos la percepción que los adultos que han contestado al cuestionario dicen tener de sí mismos, profundizando en su comprensión mediante la relación de variables y la incorporación de discursos aportados por las personas entrevistadas.

Así, tenemos que las personas adultas se consideran:

De una **inteligencia media**. Un 66,8% afirman ser de una inteligencia media, no existiendo diferencias significativas de percepción de su inteligencia en razón de su sexo ni de la edad de los encuestados.

Sin embargo, en las entrevistas algunos de los jóvenes se consideran inteligentes. Como es el caso de S-17 que dice :

"Mi madre y los maestros me lo dicen: tonta no soy".

O S-18 que aunque no lo expresa directamente se muestra seguro de sí mismo, atribuyendo su fracaso académico no a la falta de inteligencia, sino a su desinterés por todo lo que sea estudiar.

No obstante, creemos, precisamente, que entre estos jóvenes, digamos fracasados del sistema, lo que domina es más bien un sentimiento de inferioridad, de baja autoestima como de forma más o menos directa podemos comprobar en la entrevista con S-5, S-16 o S-19. Este último, tras habernos relatado su itinerario escolar y sus fracasos en E.G.B y en F.P., dice ser *"Normalillo. Depende en unas cosas que sí y en otras que no. En lo que me gusta pongo más interés"*.

O el caso de S-16, alumna de PGS, que al hablar sobre las características de este programa se describe indirectamente a sí misma: *"Como el PGS es más fácil y te lo explican más y como va gente que es más retrasada, que es un nivel más bajo... entonces te lo explican mejor o sea es más fácil"*.

Habilidosas para trabajos manuales. Existe un estereotipo de que las personas con niveles de estudios bajos o las personas que no les gusta estudiar, por regla general, son más habilidosas a la hora de realizar trabajos manuales. Sin embargo, sólo un 39,3% de los que han respondido a esta cuestión se consideran muy habilidosos, un 36,1% regular, un 14,8% poco y un 9,9% nada.

La edad no está relacionada significativamente con la auto-percepción de la habilidad manual. En cambio, el género sí que tiene una relación significativa ($p = .03$) en la percepción que las personas tienen de su habilidad, siendo el porcentaje de los hombres que se consideran muy habilidosos mayor que el de las mujeres.

Sin embargo, creemos que en esta auto-percepción juegan un papel importante los mecanismos sociales de género en el sentido de que las tareas manuales que realizan las mujeres en el ámbito doméstico no son socialmente valoradas, mientras que lo son más el bricolaje, la mecánica, la electricidad, etc. Es más, puede ser que las propias mujeres al decir que no son habilidosas se juzguen por esas habilidades masculinas que no saben hacer, pero no por su habilidad en cocinar, coser, planchar, etc.

Al relacionar la percepción que tienen las mujeres de su habilidad manual con la edad (utilizando para ello la categorización intervalos de 5 años) vemos que no existe una relación significativa. Pero al analizar los porcentajes de las celdillas observamos que los

porcentajes mayores de las mujeres que se consideran muy habilidosas aparecen a partir de los 45 años, aumentando progresivamente con la edad. La única explicación que encontramos a esto es que, por una parte, las mujeres de mayor edad aprendieron a realizar todo tipo de tareas domésticas, llegando incluso a hacer ellas toda la ropa de sus hijos como cuenta S-11, S-12, S-14 y, por otra, que estas mujeres han asumido dichas tareas como propias, se enorgullecen de su habilidad y disfrutan con ellas, cosa que no ocurre, por regla general, con las generaciones más jóvenes de mujeres a las cuales ni se les ha enseñado a coser, ni a cocinar como relata S-6, pero tampoco mecánica, carpintería, etc.

Tienen dificultades en el estudio. El porcentaje de personas que afirman que les cuesta estudiar "regular" es de un 44,7%, siendo un 33,3% las que afirman costarles mucho. De éstas es mayor el porcentaje de personas situadas en la adultez temprana. Existiendo una asociación significativa con la edad ($p < .01$), pero no con el sexo.

En las entrevistas más que hablar de que les cuesta estudiar en general se refieren a que no tienen hábitos, que no les gusta, que no tienen tiempo o hacen mención a dificultades específicas con alguna materia o aspecto concreto del aprendizaje.

Reflexivas pero... El 60,9% de las personas adultas afirman que piensan mucho las cosas, actitud que hemos visto también reflejada en las entrevistas cuando hablamos de los proyectos.

Sin embargo, sólo un 57,3% tienen muy claro lo que quieren conseguir en su vida frente a un 42,8% que no lo tiene claro.

La edad de los sujetos está relacionada significativamente con este aspecto ($p = .02$). Las personas más jóvenes son las que con más frecuencia dicen tener más claro lo que quieren conseguir.

Falta de claridad y de concreción en sus metas que se acentúa si tenemos en cuenta que el 69,4% dice no saber cómo conseguir lo que se proponen.

Seguras de sí mismas. En general los encuestados se sienten seguros de sí mismos. De forma que un 43,4% se sienten muy seguros de sí mismos, frente a un 43,9% de medianamente seguros, un 10,3% de poco seguros y un 2,5% de nada seguros.

No obstante, las mujeres se sienten más inseguras que los hombres ($p < .01$) y los encuestados situados en la adultez temprana se sienten más seguros respecto a los situados en la adultez media o adultez tardía ($p < .01$).

Inquietas y con ganas de aprender pero poco emprendedoras. La mayoría de los encuestados confiesan tener ganas de aprender (60,2%) y, sin embargo, afirman ser no muy emprendedoras o nada en un porcentaje de 66,1%.

Quizás podamos comprender esta paradoja -al margen de los posibles errores del instrumento de medida- si tenemos en cuenta la dificultad expresa que dicen tener no sólo en saber lo que quieren, sino en cómo alcanzar lo que se han propuesto. Esto explicaría, en parte, el que se consideren poco emprendedoras.

Poco ambiciosas. Respecto a si son ambiciosos sólo un 18,4% confiesa serlo mucho; un 31,6% dicen que regular, el 33,5% se consideran poco ambiciosos y el 16,5% afirman que no son nada ambiciosos.

Las mujeres son significativamente menos ambiciosas que los hombres ($p < .01$), mientras que los jóvenes son menos ambiciosos con relación a las personas situadas en el intervalo de la adultez media. Es decir, son los hombres situados en el intervalo de edad de 35-65 los que con más frecuencia dicen ser ambiciosos.

No dudando alguno de los entrevistados en expresarlo abiertamente:

"Yo aspiro a mucho más en todos los niveles, a nivel de trabajo, a nivel personal y a nivel familiar. Me he vuelto muy ambicioso, antes (era) conformista, he recibido bastantes palos en esta vida y la experiencia es un grado, como se suele decir" (S-1).

Muy Responsables y bastante luchadoras. La responsabilidad es uno de los rasgos que caracteriza mejor a las personas adultas y de hecho un 75% se consideran

muy responsables.

Las mujeres se consideran significativamente más responsables que los hombres ($p < .01$). Estando también la edad relacionada significativamente con el grado de responsabilidad, siendo ésta más baja en las cohortes más jóvenes ($p < .01$).

S-14 en la entrevista nos habla de cómo los jóvenes, por regla general, al ir obligados no tienen interés, su asistencia es muy irregular, en las clases se ponen a jugar, a gastar bromas y que no ponen interés en los trabajos, mientras que las personas mayores son muy responsables. Sin embargo, esta mujer diferencia la actitud y el comportamiento de los jóvenes que *"... tenen vint-i... que han vingut de la mili i tenen més interés"*.

Y S-2, que sostiene que los jóvenes:

"...no se esfuerzan tanto como los mayores. Los mayores nos esforzamos más, estudiamos más y nos fijamos más. Y ellos, los jóvenes, pues yo creo que van más por sacarse el titulito y por presión, a lo mejor, de los padres. Pero no, no les importa pues a lo mejor copiarse y los mayores ya es por orgullo, no te quieres ni copiar, sino ser tu misma la que lo haces y vas notando tú cómo vas avanzando, claro si te copias no tiene valor, estás haciendo, no estás aprendiendo".

Es decir, S-2 aborda un aspecto definitorio de las personas adultas, el de ser responsables de su proceso de aprendizaje. Es más, esta mujer relaciona dicha responsabilidad con dos aspectos, uno, con la libertad de aprender, con la no obligatoriedad de la E.A. y, segundo, con que el aprendizaje de los adultos está más orientado al proceso que hacia los resultados.

Responsabilidad que también, en cierta medida, guarda relación con el ser una persona que lucha por cambiar las cosas, en el sentido de que las personas adultas consideradas como sujetos históricos tienen la responsabilidad de transformar aquello que consideren injusto o no deseable, pero también por cumplir con sus obligación contra viento y marea. Un 52,4% afirman ser muy luchadores, aspecto este digno de ser tenido

en cuenta en un mundo de pasividad.

Las mujeres afirman ser más luchadoras que los hombres y, entre ellas, las que dicen ser más luchadoras son las más jóvenes, como bien lo expresan las palabras de una de ellas: *"¡Mira! ahí estoy luchando, luchando por mi futuro"* (S-3).

Con fuerza de voluntad. El 63,1% de los encuestados se consideran personas con mucha fuerza de voluntad, el 28,7 con regular, el 5,5% con poca y sólo el 0,5% dicen no tener nada de fuerza de voluntad.

En nuestra opinión los adultos tienen en su voluntad una fe excesiva. Según ellos, querer es poder, olvidando que todo no depende de ellos y que en la elaboración de los proyectos se han de considerar otros muchos aspectos, si no quieren tener un conocimiento ingenuo de la realidad, como afirmara tantas veces Freire.

La fuerza de voluntad guarda una relación significativa ($p < .01$) con el sexo, siendo las mujeres más voluntariosas que los hombres. También la edad tiene una relación significativa con la percepción de personas voluntariosas ($p = .04$), siendo las cohortes más jóvenes las que afirman tener menos fuerza de voluntad. El relato de S-17, creemos, es harto ilustrativo. Esta chica nos dice:

"...soy un poco perdida, o sea me gusta venir aquí y cuando estoy aquí me lo ...estoy en clase, estoy bien y... eso. Pero hay veces que, ¡yo qué sé! no sé, que te agobia ¿sabes? porque yo en el colegio iba bien y eso... pero me pasaba lo mismo, cuando iba al colegio iba bien, como siempre me ha gustado, pero me pasaba lo mismo, pero me las pelaba mucho en el colegio y por eso no saqué el Graduado.

Y aquí pues me pasa lo mismo. Vengo, cuando vengo voy muy bien pero, a lo mejor me ve la gente por la calle y dice ¿S-17 dónde vas? a clase... Me dejo llevar mucho por la gente, a veces me sabe mal, pero... ¡soy así!"

Percepción de su presencia física. Como expusimos en el marco teórico en la identidad de las personas tiene un papel importante su físico y más que éste el grado de aceptación. Es por eso por lo que en la pregunta referida a la autoimagen se incluyó un ítem sobre la percepción que tenían las personas de su presencia física.

Un 58,3% de los que contestan consideran que su atractivo físico es "normal"- no existiendo diferencias significativas de género en la percepción.

Sin embargo, al relacionar la percepción que hombres y mujeres tienen de su físico con la edad, podemos constatar que la edad influye en la percepción que las mujeres tienen de su aspecto físico ($p = .04$), pero no en los hombres ($p = .07$). Las mujeres más jóvenes son las que en un porcentaje mayor dicen ser nada o poco atractivas, pero también las que se consideran muy atractivas. La edad, en nuestra opinión, influye en las mujeres en dos sentidos. Por una parte, las más jóvenes son más dependientes de los cánones de la moda y se sienten más inseguras que las mujeres de más edad que son menos agraciadas. Pero, por otra, la influencia negativa de los años se hace sentir en la percepción que de su atractivo físico tienen las mujeres con el paso del tiempo. Tiempo que, sin embargo, no influye de igual manera en los hombres (Gil Calvo, 1996). Aunque, una vez más, en nuestra valoración de los datos obtenidos debemos tener en cuenta el predominio de los jóvenes entre el público masculino que participa en E.A.

Más generosas que tolerantes. El 62,4% de los encuestados afirman ser muy generosos, mientras que sólo un 52,3% se consideran muy tolerantes no existiendo relación significativa ni con la edad ni con el sexo de los sujetos,

Mientras que al relacionar la percepción que tienen de sí mismos como personas tolerantes con el posicionamiento político podemos ver como el porcentaje mayor de personas que dicen ser muy tolerantes se adscriben a posiciones de izquierdas ($p = .02$).

2.2.3. La importancia de la biografía escolar y académica.

Las experiencias y vivencias escolares del pasado de los adultos influyen, en gran medida, a la hora de tomar la decisión de participar en programas formativos y culturales. Por ello, en el cuestionario se incluyeron dos preguntas con el fin de recoger información sobre la experiencia escolar de los encuestados.

En la pregunta 19 se les preguntaba por los motivos por los cuales no continuó estudiando, y cuyos resultados podemos ver en la tabla 34. Según estos datos el principal

motivo por el que los encuestados no continuásen estudiando es su actitud negativa hacia los estudios (32%).

Si, además, relacionamos el desagrado por los estudios con el sexo tenemos que el porcentaje de hombres que no siguieron estudiando por esta causa es mayor (53,8%) que el de las mujeres (37,4%).

De igual manera, al relacionar la edad con la experiencia negativa de la escuela ésta es mayor entre los más jóvenes. Sin embargo, estos datos en sí no nos aportan ningún tipo de información sobre la causa o causas del poco amor por la escuela y los estudios. Es mediante la pregunta 21 del cuestionario donde se recaba información sobre las posibles causas del por qué no les gustaba estudiar

Tabla 34: Motivos por los cuales no continuaron estudiando.

MOTIVOS POR LOS QUE NO ESTUDIARON	PORCENTAJES
No me gustaba estudiar	32,0%
Tuve que trabajar	30,5%
No servía para estudiar	2,9%
Mis padres no podían pagarme los estudios	12,6%
No había escuela en el pueblo	1,4%
No había oportunidades educativas	0,2%
Fallecimiento de padre/madre	2,0%
Matrimonio	2,8%
Otros (cuidar enfermos, hermanos, expulsión del centro)	6,4%

Para ello se recurrió al recuerdo de su experiencia escolar respecto a los profesores, los compañeros y lo que le enseñaban, teniendo que responder mediante respuestas que calificaban su experiencia como muy desagradable, desagradable,

indiferente, agradable y muy agradable. Respuestas que aparecen expresadas en porcentajes en las tablas 35, 36 y 37.

Tabla 35: Recuerdo que guardan los sujetos de sus compañeros de escuela.

RECUERDOS DE LOS COMPAÑEROS DE ESCUELA	PORCENTAJES
Muy desagradable	2,6%
Desagradable	1,9%
Indiferente	9,8%
Agradable	50,5%
Muy agradable	35,0%

Tabla 36: Recuerdo que guardan los sujetos de los profesores que tuvieron en la escuela.

RECUERDO DE LOS PROFESORES	PORCENTAJES
Muy desagradable	8,0%
Desagradable	10,4%
Indiferente	22,3%
Agradable	46,6%
Muy agradable	12,8%

Tabla 37: Recuerdo que guardan los sujetos del contenido de la enseñanza primaria.

RECUERDO DEL CONTENIDO	PORCENTAJE
Muy desagradable	2,0%
Desagradable	10,4%
Indiferente	22,3%
Agradable	46,4%
Muy agradable	15,9%

Como podemos observar el recuerdo más gratificante es el de los compañeros. Los malos recuerdos están más ligados a las personas y al tipo de relaciones personales establecidas que al contenido de enseñanza/aprendizaje en sí entendido éste en su acepción limitada de la materia impartida. De modo que el odio a la escuela se focaliza sobre todo en el profesor y, en menor medida, en el contenido.

Datos que son confirmados por algunos de los relatos de la experiencia escolar de las personas entrevistadas.

S-5 de 23 años, que ha aprendido a leer en E.A, tras narrarnos que él era un chico revoltoso, a quien no le gustaba ir a clase, nos explica cómo un día la maestra le pegó una bofetada reventándole el oído. Este joven concluye diciendo: *"Jo guardo un record molt roí de l' escola"*. A pesar de esta experiencia, él dice estar muy a gusto en EPA y que no le ha costado nada adaptarse.

O por S-16 que, aunque dice haber estado muy bien en el Programa de Garantía Social, nos cuenta haberlo pasado muy mal en la E.G.B. estableciendo una comparación entre ambas instituciones:

"Por ejemplo, en el PGS como era tan divertido, nada más que ibas a reírte y por pasártelo bien, pero allí en el colegio, como son tan rectos y tan ¡no hagas esto y lo otro! y... como llegues cinco minutos tarde y como son tan así, pues te aprisionan más, te agobian. Al final llega un momento que dices a mí esto no".

Es decir, esta chica refleja cómo el ethos de un centro influye en la actitud hacia el aprendizaje de los individuos que forman parte de esa organización (Anexo 4.h).

Sin embargo, S-7 dice haber sido un buen alumno al que le gustaba la escuela y de la cual no guarda un mal recuerdo, sino de un profesor en concreto que le pegó.

Un caso parecido es el narrado por S-10 o el relato de S-2, que dice que le encantaba la escuela a pesar de los pésimos maestros que tuvo, maestros que no maltrataban físicamente a sus alumnos pero que no enseñaban bien las materias y cuyos comportamientos dejaban mucho que desear.

Pero, no creemos que los altos porcentajes entre los más jóvenes de experiencia escolar negativa se deba a que la escuela actual sea más dura que la de hace unos años, sino a que la universalización de la educación y la prolongación de los años de escolaridad obligatoria hace insufrible la escuela para algunos alumnos. Como también consideramos que influye en el recuerdo el que la experiencia de los jóvenes sea más reciente, es decir, que el tiempo no haya borrado los malos recuerdos.

Sin embargo, no todos los malos estudiantes tienen una experiencia escolar negativa, como es el caso de S-17, S-19 y S-18, a quienes no les gusta estudiar, pero no guardan, en absoluto, un mal recuerdo de la escuela. Recuerdo que S-18 expresa en los términos siguientes:

"Pues nada, yo por allí, hacía lo de... yo tenía ganas de pelártelas, de... tenía ganas pues de irme con la moto, de todo eso... Recuerdo... yo me lo he pasado muy bien y... eso. Y yo con los maestros he quedado muy bien y todo. Pero que... nada, que a mí los estudios nada. A mí lo que me gusta es la mecánica, pero lo demás no".

Aunque no hay que olvidar que tras la afirmación de "no me gustaba estudiar" de muchas personas, al margen de los mecanismos perversos del sistema educativo, haya también una estrategia de ocultación de las propias deficiencias, de justificación del fracaso escolar y de defensa del yo.

Un caso distinto es ese 2,9% que afirma no servir para estudiar. Estos representan, al igual que los que no les gusta estudiar, a los fracasados del sistema educativo, pero con una salvedad que los primeros no se consideran incapaces y estos sí. Aquellos culpan indirectamente al sistema, estos a sí mismos.

Caso que ilustra perfectamente el relato que a sus 39 años hace una mujer al respecto: *"Mi fracaso es personal, pensaba que era una burra y a mí me cuesta, me cuesta, no soy inteligente pero no soy burra. Yo siempre pensé que había sido un fracaso personal pero luego te das cuenta, que parte de la culpa la tenía el sistema"* (S-10).

El peso de la experiencia negativa de la escuela es tal que un 29,3% de las personas encuestadas afirman que una de las dificultades que han tenido para decidirse a participar en la E.A. es, precisamente, la de vencer el temor y el odio que guardan hacia la escuela.

Frente a estas personas que no les gustaba estudiar pero que han tenido una educación gratuita, aparece un grupo muy numeroso: "los que no pudieron estudiar". En este grupo están todos aquellos, que por diferentes motivos no tuvieron derecho a la educación. Entre ellos evidentemente encuentran personas que no estudiaron porque tuvieron que trabajar, porque sus padres no les podían costear los estudios y tuvieron que trabajar desde niños, los que tuvieron que cuidar de los hermanos y la casa, los que vivían en zonas rurales, etc. Personas de las que son un ejemplo S-4, S-11 o S-12 (mujer de 60 años de León de familia minera) quien nos dice:

"Fuí a la escuela hasta los nueve años, mi experiencia no fue mala, aún recuerdo el nombre de los maestros, recuerdo las letras que más trabajo me dieron, la c. y eso me costó. Sí, sí, recuerdo que la escuela me gustaba, a los nueve años tuve que trabajar".

2.2.4. El conocimiento de los derechos y de las oportunidades

Además del conocimiento de uno mismo, es sumamente importante que las decisiones que las personas tomen en sus vidas y los proyectos que elaboren estén bien informados. Es decir, deben sustentarse en el conocimiento de las oportunidades existentes con el fin de poder elegir y en el de las barreras y dificultades que pueden

encontrar en el proceso de realización de sus proyectos de modo que así puedan evitarlas.

Es éste, por lo tanto, un conocimiento no ingenuo de la realidad que en sí mismo constituye un instrumento, que capacita a las personas adultas para defenderse de las numerosas presiones a las que están expuestas, pero también para encontrar e inventar posibilidades en un mundo de dificultades y limitaciones. Un mundo donde, cada vez más, la falta de información y de conocimiento constituye, precisamente, una de las barreras más importantes para que las personas se desarrollen y puedan participar plena y autónomamente en los diferentes ámbitos de la sociedad.

El derecho a la educación y a la cultura de las personas adultas.

Los derechos, como una de las instituciones de una sociedad, deberían ser conocidos por todos los ciudadanos, de forma que estos puedan hacer uso de ellos y exigir su cumplimiento. Por consiguiente, todas las personas deberían estar informadas de las distintas declaraciones de derechos realizadas en los foros internacionales como la Declaración de los Derechos Humanos Universales, el Derecho de los Pueblos, etc., en el sentido de que dichas declaraciones dan fuerza argumentativa a algunas de las demandas. Es más, el término derecho implica la obligación de las instituciones responsables de procurar que todas las personas sin exclusión puedan satisfacer sus necesidades.

Sin embargo, como ya vimos, el tema de las necesidades como derecho no está exento de polémica. Así pues, a pesar del esfuerzo teórico/práctico realizado en torno a la defensa de los derechos humanos existen -y existirán- numerosos conflictos entre la libertad y la coerción, sobre la decisión de qué constituye un deseo y qué una necesidad, quién decide sobre ello, quiénes tienen derecho y quiénes no, etc.

Pero, no por ello creemos que el tema deje de tener suma relevancia, sino que consideramos que es necesario que las personas adultas conozcan la complejidad y las controversias existentes en torno a los derechos humanos y tomen así conciencia de sus problemas y de los de la humanidad, así como de que los derechos de hoy son el

resultado de un largo proceso histórico de luchas que, en absoluto, puede darse por concluído.

Uno de estos derechos universalmente reconocidos es el derecho a la educación. Derecho que, sin embargo, no es entendido de igual manera por todas las personas y gobiernos sobre todo a la hora de la planificación política y de las realizaciones prácticas. De modo que la E.A. es considerada en la actualidad por todos los gobiernos como un derecho, pero en nuestro país, de hecho, este derecho continúa reducido a lo académico, más concretamente a la función compensadora y de segunda oportunidad.

Por ello, se introdujo en el cuestionario la pregunta nº60 sobre si consideraban que la E.A. era un derecho. Dicha pregunta fue contestada por 633 de los encuestados. De estos, 608 (96,1%) respondieron que la educación de adultos es un derecho y sólo 25 (3,9%) respondieron que no lo es (Anexo 4,g).

Sin embargo, para obtener información sobre qué consideraban una necesidad educativa y qué un deseo se les preguntó si una serie de cursos o talleres deberían ser gratuitos -en cuyo caso, evidentemente, la responsabilidad de financiación corre a cargo del Estado-.

Por consiguiente, aunque en todos los cursos el porcentaje de las personas que consideran que debe ser gratuito es mayor que el de los que piensan que debería ser costado por los interesados, sí que podemos observar que en algunos cursos el porcentaje de los que creen que ha de ser gratuito aumenta, como podemos ver en la tabla 38:

Tabla 38: Cursos de E.A. que los encuestados consideran que deberían ser gratuitos

GRATUIDAD DE CURSOS	PORCENTAJES
Alfabetización	98,5%
Graduado	96,8%
Bachillerato	86,5%
Valenciano	94,0%
Idiomas extranjeros	70,6%
Acceso a la Universidad	76,4%
Informática	71,0%
Talleres de cerámica, etc..	71,6%
Relajación, baile, Yoga...	63,4%

Los datos de la encuesta nos indican cómo, evidentemente, la población adulta considera la educación como un derecho, como una necesidad. Un derecho que no reducen, en absoluto a los niveles educativos básicos, sino que hacen extensivo a todo tipo de actividades educativas y culturales. Sin embargo, como podemos observar, la diferencia entre los porcentajes dados a cada uno de los niveles educativos o actividades que se consideran gratuitos nos indican una cierta prioridad.

Pero, donde realmente hemos podido profundizar en el significado que las necesidades como derechos tienen para las personas que participan en E.A. ha sido en la entrevista, donde algunas de estas personas han abordado el tema expresando su opinión.

Para S-2: *"En educación deberían dar todas las facilidades para poder estudiar y que los profesores no se estuvieran agobiados porque no tienen material..."*

"Yo a la educación le doy mucha importancia y durante toda la vida. Entonces para mí desde que empieza un niño... cuando la persona quiere estudiar aunque tenga 60 años, debería ser todo gratis, libros, todo en general, y no gastarse un duro en educación porque es muy importante para el país, para la persona, entonces eso es lo principal la sociedad y educación".

E- ¿Harías extensiva la gratuidad a todo tipo de cursos y de talleres?

S-2: "Pues, si fuera gratuito mejor. Si todo en realidad, es que es todo importante de... de si es una clase de psicología, todo ayuda para la persona, para que la persona se vaya formando y vaya teniendo... ser mejor como persona y para que la sociedad vaya mejor y emplear a la gente y que no esté en la calle y que la gente no esté pensando en otras cosas sino en cosas buenas para las personas".

Por lo tanto, al preguntarles a S-11 (mujer de 53 años) y a S-12 (mujer de 60 años) qué entienden por derecho, S-12 contesta:

"Derecho a la educación porque nosotras de todas formas nos estamos educando -tenemos nuestra educación la que hemos vivido y la que nos han enseñado nuestros mayores- pero a lo mejor pues no, en una conversación hay muchas cosas sobre las que no podemos hablar, de arte, de política, de geografía de países... todo eso es una educación que no tenemos y la queremos.

Yo, por ejemplo, lo poco que he ido creo que ya puedo situar en un mapa todos los continentes y... cosa que antes bueno creo que los continentes sí, pero los países..."

E: ¿Entenderíais un derecho como la obligación del Estado a facilitar la E.A. gratuita?

S-12: "Por supuesto"

S-11: "Yo creo que sí"

S-12: "Sin ninguna duda"

E: ¿Todo tipo de cursos?

S-12: "Todo lo que sea mejorar el nivel cultural que, además, lo exige... y, el bricolage ¡anda que no sería bueno! Hay quien hace hasta los muebles de su casa..."

Opinión que también sostiene S-15: "Yo creo que la E.A. debe de ser gratuita porque la gente que no ha podido estudiar por cualquier circunstancia..."

E: ¿Gratuito todo?

S-15: "Sí, sí todo, talleres para distraerse también para que la gente no esté solamente metida en casa y ya no sepa salir de ahí... Para que sí, sí, hable con más gente, vea que no sólo los problemas los tiene ella, sino que él de al lado tiene los mismos problemas que puede tener ella o él".

También S-9 nos dice que la E.A. es *"igual que el derecho a la educación en general. Y la gente mayor que considera que no sabe suficiente o que quiere aprender algo más o que... yo creo que es un derecho que tiene a acceder a subir culturalmente"*.

O S-10 que afirma: *"Yo como derecho lo concibo todo. El problema ¿me entiendes? Es que hay ciertas prioridades ¿no? ... primero tiene que estar cubierto lo básico ¿me entiendes? pero derecho lo considero..."*.

Es decir, esta mujer nos está hablando del derecho que tenemos todos los ciudadanos a satisfacer todas nuestras aspiraciones personales, pero que a la hora de hablar de gratuidad debido a la falta de recursos se debería atender a lo básico, lo básico sería gratuito y para todos. Pero de nuevo se nos plantea la cuestión de: qué se considera básico, quién decide qué es básico y en nombre de quién, a quién beneficia y a quién perjudica, etc.

S-9, que también piensa que deben de haber unas prioridades a la hora de la satisfacción de las "necesidades" educativas y culturales de las personas adultas. Explica qué es para ella una necesidad:

" Jo, home, les coses que després van a ser obligades i se 'ls van a exigir a la gent per a poder promocionar en la faena o en la seua vida per tindre una posició millor, eixes tindrien que ser des de luego... ¡vamos! gratuïtes, és un dret absolut. I després les altres coses que siguen com a millora personal perquè es trobe satisfet deprenint una cosa encara que no la va a emplear per a res més que per a satisfacció personal també pot ser que se... però ahí ja es podria vore en funció de las possibilitats que n'hi han. Per exemple, a l' hora de dir, pues això ha de ser una cosa prioritària pues, a lo millor no és tan prioritari. Però també se té que fer un esforç per a què la gent puga ¡vamos! que tot el món tinga opció a la millora personal, a desenvolupar-se en l'aspecte que vullga, siga...".

Pero, añade:

"Hi ha una limitació perquè el desenvolupament personal pot ser infinit... hi ha coses que la gent... a cada u li pot pegar per voler una cosa. El que passa és, és que en les possibilitats que hi haja sí que se pot ofertar i ampliar cada vegada més l' oferta per a què

la gent puga fer-ho no soles anant a una academia i pagar-s'-ho, sinó que el que a lo millor no pot, també tinga opció a això en un lloc públic, però ja t' he dit això ho veig més.. No sé com explicar-ho. Però jo veig que tot el món té dret a aspirar a ser algo més a.... desenvolupar-se en lo que siga i que es deu posar les màximes possibilitats per a que tot el món puga. Però, el que passa és que jo què sé? Hi ha coses que poden ser, no sé que ha d' haver un equilibri entre les coses que són necessaries, que deuen de ser prioritaries i les coses...

En tot cas establir prioritats, però en vistes de que eixes prioritats puguen ser cada volta, ser més grans i que hi haja més coses que la gent puga fer dins de l' oferta que es faça".

Para esta persona, entre otras cosas, los nuevos conocimientos exigidos por la sociedad, como informática o idiomas, son necesarios porque afirma:

"Són obligades, te les van a demanar porque és un poc com... una cosa com els nivels reglats, que te van a demanar el Graduat o un titol de secundària per a qualsevol cosa dins de poc i... el nivell de coneixements que te van a exigir per a incorporar-te al món laboral que seran pues, això informàtica i coses d' estes que sí que estan dirigides a incorporar-te o a promocionar en la teua faena. Entonces aixó sí que trobe que tindria que haver, no sé.... D' alguna manera les coses que van siguent necessàries socialment sí que tindrían que mirar-se com coses prioritàries en les escoles".

Evidentemente, como comenta posteriormente esta mujer, existe una desigualdad de oportunidades entre la gente que, por ejemplo, puede pagarse una academia y la que no. Es por eso, por lo que aboga por hacer un esfuerzo, por ampliar la oferta al máximo de forma que las posibilidades de desarrollo personal y cultural sean lo más democráticas posibles (Anexo f).

De forma parecida se expresa S-3 que, ante la complejidad del tema de las necesidades y de los derechos, nos dice:

"A ver, lo encuentro un poco difícil porque en realidad tal vez como hay colegios oficiales hay colegios privados. Pero, también tiene que haber adultos que quieren hacer otras cosas, tal vez esos señores no tienen dinero para pagar... si había un sitio público lo harían. O digamos, que digan que paguen cinco mil pesetas al año ¡eso está bien!

Digamos que es un centro público y si una persona quiere ir con monitores, con más lujo pues que busque un sitio de lujo, porque también hay colegios públicos y privados".

E: "O sea que tú piensas que lo que es para unos debería ser para todos ¿no?"

S-3: "Sí pero que, también, tuviese una dignidad (refiriéndose a los centros públicos).

Pero, como ella dice: *"Hay más sitios privados que públicos".*

Lo que esta chica plantea no es sólo el problema de la gratuidad, sino también el de la oferta educativa y cultural y el de la dignidad que deberían tener los centros públicos de adultos. Dignidad que, en nuestro país, deja mucho que desear con relación a los locales, a la financiación y a los recursos.

De manera que, con frecuencia, el derecho -en este caso a la educación y a la cultura- de las personas que no disponen de medios propios es el derecho a una educación bajo mínimos que no garantiza el que las personas se desarrollen plenamente, como dice el mandato constitucional. Porque políticamente en nuestro país la E.A. continúa teniendo un carácter marginal, de compensación, de segunda oportunidad a la que no se le presta la debida atención.

Al hablar de derechos vemos cómo estos están estrechamente relacionados con las funciones sociales de la E.A. De modo que la función compensatoria aparece recurrentemente en los relatos de algunos de los entrevistados. Afirmando S-11 que la E.A. *"es algo que no tuvimos de jóvenes, es algo que nos reconforta y además creo que es un derecho para el que quiera y pueda aprovecharlo".*

También en los relatos transcritos en este apartado podemos ver que se mencionan otras funciones como: la de desarrollo personal, de ocupación de tiempo libre, de preparación para el trabajo y la ciudadanía, de segunda oportunidad y, también, la de emancipación. Iniciándose paulatinamente un cambio en la concepción que las personas de a pie tienen sobre la E.A.

Además, S-14 conversando sobre el derecho de las personas adultas a la

educación nos habla de que la E.A. no debe ser *"...un dret com obligació, perquè un dret-obligació és que t'imposen"*, abordando así uno de los aspectos más controvertidos de los derechos humanos, planteado, entre otros autores, por Foucault: la imposición.

Esta mujer continúa su reflexión sobre los derechos explicándonos cómo un derecho no sólo supone la gratuidad, sino que deberían haber personas como asistentes sociales,. etc. que dieran a conocer a las personas sus derechos y les orientasen mostrándoles las posibilidades existentes, porque dice: *"Hi ha persones que no saben, per dir, per ahí, no coneixen per on anar"*.

Como señala S-14, para que las personas puedan satisfacer sus necesidades o deseos es preciso que se creen las condiciones -necesitando algunas de ellas de la ayuda de otras personas- para que esos derechos sean realidad y no mera retórica. Evidentemente, para que una persona sea libre necesita tanto del conocimiento de sus derechos y de las oportunidades como de las posibilidades reales de elección.

Por último, no queremos dejar de tratar en este apartado, respecto al tema que nos ocupa, dos cuestiones claves que surgieron también en las conversaciones con los entrevistados: el tema de la educación de adultos como un deber y el de la lucha por la defensa de los derechos adquiridos y la conquista de nuevos derechos.

Para, S-1 la educación de adultos no sólo es un derecho sino que es un deber. Un deber tanto de las personas que se han responsabilizar de su formación esforzándose día a día, como de los Estados que han de proporcionar una educación digna a todas las personas a lo largo de toda su vida .

Respecto al derecho a aprender durante toda la vida S-12 (mujer de 60 años) cree que: *"...no es justo que nadie piense que nos tenemos ya que apartar a un lado, ¡no! no podemos apartarnos porque la vida ofrece cosas nuevas y las queremos aprender"*.

Cada vez, como afirman S-11 y S-12, son más las personas que acuden a E.A. es decir, cada vez hay más demanda. Aunque como vimos dicha demanda se desplace hacia los cursos no reglados. Esta mayor demanda, en nuestra opinión se debe a diversos

factores: primero, a las exigencias de la sociedad; segundo, a la evolución de la condición de la mujer; tercero, a la mayor expectativa de vida de la población; cuarto, al mayor conocimiento que los ciudadanos tienen de sus derechos y, por último, a la exigencia cada vez mayor de estos por acceder a niveles educativos superiores, por tener más cultura, por llenar de forma enriquecedora su tiempo libre, etc.

En este sentido, estas mujeres ante las políticas de recorte de la Generalitat -governada actualmente por el Partido Popular- afirman: *"si intentan quitárnoslo lucharemos para que no nos lo quiten"* y continúan *"Algo... nos tendrán que dejar, sino la gente se echaría a la calle..."*.

Y es que el derecho a la educación, como el derecho a una sanidad pública digna, el derecho al trabajo, a la vivienda etc., son conquistas a las que los ciudadanos hoy, tengan la posición ideológica que tengan, no están dispuestos a renunciar.

De este modo el tema de las necesidades educativas de las personas adultas como derechos es planteado por algunas de las personas entrevistadas como una cuestión ética y política tremendamente controvertida, sobre la cual no existe en la actualidad un consenso.

Conocimiento de las oportunidades existentes.

Una de las contradicciones de la E.A. como organización social es que, precisamente, aquellas personas con mayores necesidades educativas son las que menos participan en los diversos programas y actividades porque no disponen de los conocimientos básicos ni de instrumentos necesarios que les permitan conocer, valorar y aprovechar las oportunidades existentes.

Esta falta de información constituye lo que Darkenwald y Merrian (cits. Henry y Basile, 1994) califican de barreras informativas para referirse tanto a la negligencia de las instituciones como a la incapacidad de algunas personas adultas para informarse de las oportunidades existentes.

De hecho, esta falta de información se hace patente en esta investigación cuando un 57,6% de los encuestados al preguntársele si antes de matricularse en ese centro conocían otras oportunidades respondieron que no. No existiendo relación significativa en razón de la edad, el sexo o el nivel de estudios de los sujetos. Es curioso observar como el porcentaje de licenciados que afirman no tener información es 64,3%, es decir, al margen del despiste de los sujetos encuestados los resultados muestran el gran desconocimiento que los ciudadanos, en general, tienen sobre las oportunidades educativas existentes para adultos.

También vemos en la pregunta nº 40 cómo una de las causas del porqué no realizaron el curso que deseaban es, precisamente, el no tener información de dónde se realizaban o incluso el no haberse enterado de toda la oferta educativa del centro donde estaban matriculados.

Problema este que también apareció en nuestras conversaciones con algunos de los entrevistados; así S-18 un joven de 18 años de Port de Sagunt que está haciendo el graduado nos comentó respecto a la información que disponía sobre la oferta educativa lo siguiente:

"...yo no sabía que habían más por ahí -se refiere a centros-. Ahora me estoy enterando. Yo no sabía ni que había uno en Sagunto, sólo sé que hay uno... Este, por los diplomas que hay por aquí se ve que es el mejor".

Además, el que la mayoría del público de E.A. haya tenido conocimiento de la existencia del centro principalmente por sus amigos, vecinos y familiares, aunque ésta es realmente la forma más efectiva de que los adultos participen la E.A., significa que no existe una campaña bien organizada de publicidad y sensibilización por parte de la administración. Reduciendo de esta forma el área de influencia a los más próximos o a los que están capacitados para obtener por sí mismos información de los centros, programas, horarios, transportes, ayudas, etc.

Sin embargo, hablando con S-15 sobre qué es lo que hace que estas personas no participen en la E.A. nos dice:

"No lo sé, porque más de lo que hacen ellos (los profesores) ¡uf! No creo... Domingo

se mueve mucho, informa mucho de las charlas que van a hacer, de lo de los cursillos que se hacen y... la gente no va. Normalmente los que vamos somos siempre los mismos".

Problema éste del que es consciente S-13 quien participa activamente tanto en el Consejo de Centro y en la Asociación de Alumnos como en la F.V.E.P.A. Al comentarle cómo la E.A no acaba de atraer a la población más necesitada nos relata la iniciativa emprendida en la EPA de Port de Sagunt:

"Una de las formas de conectar con estas personas sería, que en parte aquí en el centro ya se está haciendo a través de la Asociación de Mujeres de Baladre. Es decir, trasladar la EPA a las asociaciones de vecinos de modo que la gente pues conozca lo que es la enseñanza de adultos, conozca que a través de la enseñanza de adultos se puede beneficiar, que no es un lugar como un instituto privado, una universidad privada o inclusive en tanto en cuanto el nivel cultural que se exige para acceder a ella... sino que la EPA está abierta a todos los núcleos de la población, es simplemente tener ganas de aprender y ganas de colaborar. En la medida que la E.P.A se extienda a otro tipo de asociaciones es cuando la EPA será más útil y más beneficiosa para la gente..."

A pesar de creer que, evidentemente, las cosas no son tan sencillas, sí que es necesario que la E.A tiene que abrirse, estar enraizada en el entorno, tener contacto directo con la gente, conocer sus problemas e inquietudes reales y que se coordine con otras instituciones. De forma que se puedan utilizar mejor los recursos disponibles y que nuestras ciudades y pueblos lleguen a ser espacios de Cultura, es decir, ciudades educativas.

Pero para ello, como comenta S-13, es necesaria la colaboración de diversos núcleos de la población. No obstante, S-3 no especifica cuáles son esos núcleos, aunque suponemos que se refiere tanto a los distintos ámbitos de la administración como a una participación ciudadana más amplia.

2. 2. 5. Principales dificultades .

Las personas adultas se encuentran con un conjunto de dificultades tanto a la hora

de tomar la decisión de participar como en su proceso de aprendizaje, las cuales deberían ser conocidas por los profesores y centros para, en la medida posible, evitarlas o paliarlas. Véamos cuales son éstas;

Dificultades para participar en E.A.

En la pregunta nº 37 del cuestionario se les preguntó a los sujetos por las dificultades que habían tenido que salvar para participar en E.A. Las dificultades que el público de adultos dice tener al respecto son las siguientes:

El tiempo, como han mostrado diversas investigaciones, constituye una de las variables que en mayor medida posibilitan o dificultan el que las personas adultas puedan satisfacer sus necesidades y deseos educativos (Belanger y Valdivieso, 1997).

De hecho, en nuestra investigación un 77,3% de los encuestados dicen que "el sacar tiempo" es una de las principales dificultades que han tenido que salvar para poder participar en la E.A. (Anexo 4, h).

Aunque hay que destacar que no todos los participantes en E.A. se encuentran en la misma situación. Así pues, conviene que establezcamos algunas matizaciones respecto al tiempo cómo dificultad para participar en E.A. De hecho, las mujeres en un porcentaje mayor que los hombres dicen que tienen problemas para sacar tiempo (tabla 39). Igualmente si relacionamos el tiempo como dificultad para participar con la edad -utilizando la categorización de intervalos de cinco años- vemos que las personas de menos de 20 años son las que en un porcentaje menor dicen tener dificultad con el tiempo (50%). mientras que los situados en los intervalos 41 a 51 son los que en un porcentaje elevadísimo dicen que el tiempo es una barrera para participar (41 a 46 años (89%); 46 a 50 años (90,9%); 51 a 55 (81,4%)).

No obstante, el problema del tiempo es vivido de forma diferente según cada persona. Siendo una vez más, las conversaciones mantenidas en las entrevistas las que nos sirven para ilustrar la significación distinta que el tiempo tiene para algunas de estas personas.

De este modo, S-1 (hombre de 42 años) nos dice:

"...he tenido mucho tiempo para estudiar al estar de baja y después en el paro... he tenido mucho tiempo ¡por suerte!".

S-12, a pesar de que la falta de tiempo es su principal problema tanto para asistir a las clases como para poder estudiar en casa, sin embargo afirma:

"...el caso es que por otra parte es bueno, porque yo pienso, ahora porque voy a la escuela y bueno dos o tres cursos, porque podría ir a jardinería. Pero, antes que no iba, la verdad trabajaba, luego limpiaba la casa, luego me sentaba a tejer y yo llegaba a las 6 o las 7 de la tarde y se me caía el alma de... Era aburrido, era triste, yo sola allí, los hijos marcharon, ya no tenía marido y aquello era... Como me pasa ahora con los sábados y los domingos, no quiero que lleguen porque todo el día en casa es terrible y entonces..."

Si bien a S-12 desde que va a la E.A. le falta tiempo y desearía disponer de él para hacer otros cursos, reconoce que, precisamente, es el tener todo el tiempo ocupado el que le libra del peso de la soledad.

Sin embargo, S-3 nos relata cómo transcurre su jornada laboral en una casa de asistenta. Una jornada que empieza a las ocho menos cuarto y que finaliza a las cinco y media, una jornada en la que sólo está sentada la media hora de la comida, dedicando al estudio las noches y los fines de semana. Y que según esta mujer ha supuesto que:

"A veces pues hacía sacrificios, si tenía algún examen no me dormía hasta las dos y media y a las seis en punto tengo que despertarme, me hacía... los profesores me lo notaban que hacía mucho esfuerzo ¡mucho, mucho! Llegaba a veces con sueño a los autobuses".

Refiriéndose en otro momento de la entrevista a la falta de tiempo añade:

"...y soy muy ágil, cojo rápidamente las cosas, no me cuesta captar las cosas, si no he aprobado el curso es por falta de tiempo, tengo muy poco tiempo".

Con relación al problema del tiempo, que aquí nos ocupa, el 13,2% de las personas encuestadas apuntan que los horarios de los centros de adultos deberían modificarse

adecuándose más a las necesidades del público.

Superar la vergüenza de ir a aprender es otra de las dificultades, de la que ya hemos hablado, y que el 18,9% de los encuestados confiesa haber tenido. Las personas adultas han de hacer frente a la opinión socialmente extendida de que el aprender no es cosa de gente mayor, de que los centros públicos de E.A son lugares donde acuden personas analfabetas o con muy poca cultura y, principalmente, mujeres. Cómo ya vimos en otro apartado, son los hombres en esta ocasión los que en un porcentaje mayor dicen que la vergüenza ha supuesto un obstáculo para ellos (ver tabla 39).

S-7 nos comenta cómo tuvo que cambiar su antigua relación de colaborador con el centro de adultos, como trabajador social que es, por la de alumno, afirmando: *"és fotut... baixar i deixar esa soberbia entre cometes i (dir) jo vinc a aprendre"*.

Pero la vergüenza no es exclusiva de los hombres, también las mujeres comentan que, aunque en menor grado porque ellas son más abiertas, la vergüenza es una barrera que han tenido que salvar (Anexo 4,h).

S-6 nos relata sus sentimientos al respecto:

"Bueno, això també, això importa molt perquè jo que sé, són tants anys que no has estudiat, que no has fet res i després a l'hora d'anar a un lloc ... no sé, la gent que estarà fent el Graduat li costarà més que ... donen de tot i a lo millor no saben res i tenen que començar de nou. Però, jo quan vaig ací a la casa (de la Cultura), jo tenia el cuquet de dir ¡Ai! jo què sé! i si la mestra nos fa eixir a la pissarra... com quan eres xicoteta que te dóna un poquet de vergonya... a mi que no me traga a la pissarra, a mi que no... Sí que ho penses però això són els primers dies després una vegada et familiaritzes.... Además, som totes persones adultes i totes més o menys estem igual".

O S-10 que dice *"El venir yo aquí ¿me entiendes? Primero, me costo mucho venir hasta que lo superé ¿me entiendes? Porque me daba mucha vergüenza."*

Sin embargo, la vergüenza no es frecuente entre las personas que asisten a talleres porque, como afirma S-9:

"En taller ni vergonya ni por. L'experiència no és escolar i no és tampoc una cosa que la gent major troba que li dona vergonya no saber algo que ho saben els xiquets i tindre que vindre a dir que no sap llegir, que ...".

Vencer el temor odio a la escuela. La experiencia escolar traumática que han vivido algunos adultos supone, como afirma un 12,7% de los encuestados, una de las dificultades que han tenido que superar a la hora de decidirse a participar en la E.A.

En nuestra conversación con S-3, hablando sobre la problemática de los chicos de 16 y 17 años, al preguntarle si la experiencia escolar negativa de estos chavales les hacia tener odio a la escuela nos dice:

"Sí, lo tienen, es cierto. Se les nota, lo dicen. Hay uno que se llama Nico, pues ese cuando veía a la profesora N "¡Ay matemáticas, cómo lo odio eso y a la profesora N también!". Pero, él no odiaba a la profesora N, odiaba a la matemática, tal vez no ha tenido buenos profesores"

Dificultades de carácter económico. Un 5,8% de los encuestados afirman que para poder asistir a E.A han tenido que superar dificultades de carácter económico.

A pesar de que todas las personas entrevistadas coinciden en que el gasto anual por curso de las enseñanzas regladas es muy bajo, oscilando de cuatro a siete mil pesetas anuales. Según S-3 las personas adultas que quieren continuar aprendiendo lo harían si hubiese un centro público que tuviesen que pagar cinco mil pesetas al año, exclamando: *"¡Eso está bien!", puesto que ésta es una cantidad asequible para la mayoría de las personas.* En este mismo sentido se expresa S-1 que afirma que las 7.500 ptas. que tienen que abonar en un año es como si fuese gratuito porque *"si vas a academias y todo eso te cobrarían un riñón".*

Pero, si tenemos en cuenta el número de personas que en este país están en el paro sin subsidio alguno, que en algunas familias están todos sus miembros sin trabajo y que a veces a esas cinco mil pesetas hay que añadir el transporte, pequeños gastos de material, etc. podremos entender, al margen de otras cosas, que en la E.A. continúen sin

participar aquellos que más lo necesitan.

Además, las dificultades económicas pueden tener repercusiones en el aprendizaje de las personas, como nos relata vivamente S-13:

"... a veces, la situación económica es muy grave. En el sentido de que, quizás estás estudiando y por otro lado, pues tu mente está pensando bueno y mañana dónde voy y qué hago; y, a veces, esa concentración que deberías tener para estudiar por la situación económica a veces te quedas bloqueado..."

Dificultades estas que podemos ver en la tabla 39:

Tabla 39: Dificultades que tienen las personas adultas para participar en E.A.

DIFICULTADES	PORCENTAJES SEGÚN EL SEXO		TOTALES	
	HOMBRE	MUJER	Nº	%
Sacar tiempo	64,0 %	81,8 %	385	77,3
Convencer a la pareja	2,4	3,2	15	3,0
Superar la vergüenza	28,2	17,4	94	19,9
Problemas economicos	5,6	4,8	25	5,0
Vencer odio/temor a la escuela	20,0	10,2	63	12,7
Otras	4,8	3,5	19	3,8
TOTALES	Nº	125	373	498
	%	25,1	74,9	100,0

Principales problemas que las personas dicen tener en su proceso de aprendizaje.

Al margen de las dificultades para acudir a un centro, los adultos tienen problemas específicos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Con el fin de recabar información sobre estas dificultades específicas se introdujo en el cuestionario la pregunta nº 43.

De las personas encuestadas, el 66,7% afirma tener dificultades en su proceso de aprendizaje. Siendo las principales dificultades las siguientes:

Tabla 40: Principales dificultades que tienen los encuestados en su proceso de aprendizaje.

DIFICULTADES	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Falta de hábitos de estudio	237	55,0%
Seguir el ritmo de clase	37	8,6%
No entender explicaciones	35	8,1%
No atreverse a preguntar	60	13,9%
Tener vergüenza de ir a EPA	16	3,7%
Malas relaciones con compañeros	18	4,2%
No tener tiempo	174	40,4%
Desanimarse ante dificultades	116	25,9%
Otras (incorporarse tarde ...)	17	3,9%

De los sujetos que afirmaron tener dificultades el 37,8% tienen sólo una dificultad, el 18% dos, el 7,7% tres y el 3,2% tiene cuatro dificultades.

Al relacionar las dificultades con el sexo vemos que las mujeres se sienten más inseguras que los hombres (15,9% de mujeres frente a un 8,6% de los hombres), mientras que el porcentaje de hombres que dicen desanimarse ante las dificultades es mayor (30,2% de hombres frente a un 25,7% de mujeres).

Sin embargo, no existe relación significativa entre el sexo y las otras dificultades que las personas adultas dicen encontrar en su proceso de aprendizaje.

Mientras que al relacionar la edad con las dificultades podemos ver cómo según la edad de los adultos se dan en un porcentaje mayor unas dificultades u otras. De forma que las personas de más edad -adultez tardía- son las que en un porcentaje mayor se

encuentran entre las personas que dicen faltarles hábitos de estudio. Por el contrario, son las que menos vergüenza tienen de preguntarles a los profesores.

En las conversaciones mantenidas con las personas entrevistadas la mayoría de ellas nos hablan de la dificultad que les ha supuesto no tener hábitos de estudio.

Unas, por no haber ido a la escuela (S-4), por no haber ido apenas (S-11, S-12) o porque hace mucho que dejaron de estudiar (S-10, S-6, S-1, S-2). Problemas de aprendizaje que son expresados por algunos de estos sujetos de la siguiente manera:

S-2: *"Yo es que como ya llevaba tantísimos años sin estudiar..."*.

S-14: *"Tot el problema que tenia jo és l'oblit"*.

S-13: *"Una de les coses (que li ha causat problemes) pot ser l'hàbit d'estudiar, per exemple, la forma de fer un resum, la forma d'estudiar per a què el poc de temps que tingues l'aprofites... Eixes tècniques, eixes formes... si no són compartides amb altres no et pots desenvolupar com voldries. Entonces una de les dificultats ha sigut eixa, saber plasmar el resum del que tens dins, saber-ho plasmar en el paper, per a què tol el món ho entenga, especialment, qui te què examinar, per què eixe home per exemple no te coneix"*.

Los más jóvenes, aunque hace poco que acabaron la escolarización obligatoria, como ellos cuentan, no estudiaron nunca porque no les gustaba y, por lo tanto, no tienen el hábito de estudiar (S-17, S-18, S-19)

S-17, consciente de que el principal problema que tiene es la falta de voluntad y de hábitos de estudio, nos dice: *"Falta de estudio. Porque yo... pero nunca me acuerdo de haberme puesto cara a los libros"*.

E: *¿Te faltan hábitos de estudio?*

S-17: *"Eso, mi madre me lo dice: no has estudiado de pequeña... Yo llego a mi cuarto y me pongo frente a los libros y... me pierdo, ¿es que no sé por dónde empezar!"*.

Sin embargo, esta chica nos cuenta que a ella sí que le gusta estudiar pero lo que no le gusta es cuando no le entra enseguida, y que le *"gusta más la práctica que la teórica. Yo vengo aquí hago cualquier cosa práctica, no sé... como subir a la biblioteca a buscar libros y eso. Se me quedan más las cosas porque me gusta, me gusta mucho oír a la*

gente. Pero, es que hay veces que la teoría... se ponen hablar ahí, matemáticas a base de leer, y eso no me entra ".

En resumidas cuentas, las dificultades de esta chica se concretan, como ella expresa repetidamente en la conversación, en que no estudia, no tiene fuerza de voluntad, se distrae enseguida y le faltan hábitos de estudio.

De modo que si la mayoría de las personas situadas en la adultez media y tardía se consideran personas con fuerza de voluntad, llegando incluso a tener una confianza excesiva en ella a la hora de realizar sus proyectos, los más jóvenes dicen no tener fuerza de voluntad (S-17, S-19).

También, aunque indirectamente, S-16 hace referencia a la falta de voluntad al expresar su concepción del aprendizaje como algo divertido, casi diríamos que como un espectáculo circense al que no hay que dedicarle esfuerzo alguno. Así, esta chica sostiene que ella iría a un centro educativo *"más que nada para pasártelo bien y sólo con los profesores que te contarán chistes y fueran (de esos) que te ríes con ellos y eso... que te dijeran algunas cosas... tú ya coges más interés y aprendes con más ganas, pero si son de estos que no te puedes reír, que no puedes hacer nada pues llega un momento en que te aburres y dices ¡yo para qué voy a venir aquí si no... !"*

No obstante, en nuestra conversación con ella al comentarle que las todas cosas cuestan un esfuerzo, ella misma reconoce que *"Bueno, eso está claro, el que algo quiere algo le cuesta..."*.

Estos jóvenes, por regla general, piensan que no aprenden porque no se les motiva y que, además, la fuerza de voluntad es algo innato, que no se puede educar, como nos muestra S-19, quien al preguntarle si creía que la fuerza de voluntad se educaba nos contesta:

"Yo creo que no, porque cada uno es como es y si tú dices esto no lo hago por mucho que te eduquen... si tú quieres hacerlo o no tienes fuerza de voluntad para decir que no lo hago, pues lo haces igual. Pienso yo, no se puede educar".

Relatos que reflejan el poco valor que la posmodernidad concede al esfuerzo, a la fuerza de voluntad y de la consideración del aprendizaje como algo divertido. Aspectos estos denunciados recientemente por autores como Postman, Savater o Marina.

También son los encuestados situados en la adultez temprana los que más dicen no entender lo que explican los profesores, tener problemas con sus compañeros de clase, tener vergüenza de ir al centro de E.A. y de desanimarse ante las dificultades. Mientras que el porcentaje mayor de las personas encuestadas que dicen no disponer de tiempo para estudiar son las personas situadas en la adultez media casadas y que trabajan fuera de casa.

Es importante el constatar cómo algunas personas en la entrevista dicen tener otras dificultades, vg. falta de concentración o errores en la escritura. Dificultades de las que son conscientes pero de las que desconocen las causas y cómo superarlas. S-10 nos habla de las dificultades que desde siempre ha tenido para escribir, dificultad que le hace comerse letras, palabras o poner otras cosas de las que ella piensa. Ella cree que es despiste o dislexia. Y S-3 nos comenta sus dificultades con el castellano y con el valenciano.

El no tener trabajo, como nos cuenta S-13, a pesar de que deja a las personas tiempo libre para estudiar, hace que a veces las personas no encuentren sentido a sus estudios, que les resulte difícil mantener la atención, que les cueste continuar esforzándose y no desanimarse. Sentimiento que es expresado por este hombre de este modo:

"... a veces la falta de ese trabajo aunque estudies con las ganas de aprender y ayudar y aportar a la sociedad pues, a veces, esa falta de trabajo también impide que esa concentración sea, en el estudio, sea como es debido y te quedas un poquito bloqueado. Tienes que volver atrás y piensas "bueno de momento estoy estudiando pues, ¡a estudiar! Pero, llega el momento que, a veces, te llega el pensamiento, bueno, sin trabajo ¿mañana a dónde voy? Esa pregunta..."

Otro de los problemas con que dicen encontrarse los encuestados es el de no poder seguir el ritmo de la clase. Dificultad que también ha sido expresada por algunas de las

personas entrevistadas, como S-2, pero esta mujer afirma que lo ha podido superar porque los profesores:

"... miran el nivel de la clase y lo repiten todo mucho y vuelven incluso para atrás un poquito, aunque dicen que no pero sí, vemos que vuelven para atrás para que nos vayamos cogiendo todos. Y al principio del año parece que sea una montaña y luego cuando ya se finaliza pues acabamos el libro y vemos que todos hemos podido llegar el libro, que se veía imposible y ¡muy bien!"

También es frecuente que algunas personas, por razones diversas, se incorporen a E.A. cuando las clases ya han comenzado encontrándose con este mismo problema, experiencia que nos narra S-1:

"Hacía muchos años que no tocaba un libro y después de empezar un mes más tarde significaba cogerte todo lo que se había dado, más a parte llevar todo lo que se estaba dando, y yo en un primer momento me acobardé. Dije ¡madre mía, aquí no voy a hacer nada!"

Pero, empecé, empecé, empecé y continué después y ¡de categoría!"

Otro de los problemas serios que tienen los centros de adultos es el elevado porcentaje de abandonos. Problema que es sacado a colación por S-3 en la entrevista refiriéndose a los jóvenes de 16 y 17 años.

"Cuando empieza el curso digamos son muchos, cuando llega un tiempo lo abandonan. Ahí mismo en Nazaret había de quince a dieciseis, había... el que más mayor 17 (años), la única que ha quedado es Mónica".

Como la misma S-3 nos comenta, estos jóvenes no asisten a clase porque se van con las motos por ahí, ella los ve por el barrio.

Pero, el abandono no se da sólo entre los más jóvenes, sino entre todas las edades, aunque por lo que comenta S-2 es más frecuente entre los hombres. Esta mujer aborda este problema al hablar de la escasa presencia de hombres en su clase contándonos que:

"Sí que había hombres pero se han ido retirando. Pues había un chico muy majo,

que iba muy bien, por cierto, de mediana edad pero dice que le había salido un trabajo y lo dejó. Y luego, otro chico también muy majo y también le salió un trabajo y lo dejó también".

Según esta mujer el abandono se da más entre los hombres que entre las mujeres porque éstas están "...trabajando todas y las que no trabajan son amas de casa que no han trabajado nunca...". Mientras que estos dos chicos, uno, ya tenía trabajo pero le salió un trabajo extra y, el otro, estaba en el paro.

2.2.6. La importancia de lo institucional organizativo en la participación y en el proceso de aprendizaje

La E.A. como institución social tiene una estructura organizativa que da lugar a una determinada cultura de centro, la cual condiciona positiva o negativamente la realización de los proyectos de las personas adultas. Por lo tanto, a la hora de estudiar los diversos factores que influyen en la acción humana no podemos olvidar el peso que en ésta tiene lo organizativo institucional, del cual hemos analizado los aspectos siguientes:

a) El tener buenas referencias del centro. La imagen externa del centro ha sido para el 59,8% de los encuestados una de las razones principales para matricularse donde lo han hecho.

b) La cultura del centro es uno de los rasgos constitutivos de la identidad de un centro, siendo una de las razones no sólo que mueve a las personas a acudir a los centros de E.A. sino a continuar en ellos.

Clima del que podemos tener una idea cuando las personas adultas lo manifiestan abiertamente en las preguntas 48 y 50.3. Así, ante la pregunta de cómo se siente Vd. en el centro (pregunta nº 48), un 39% de los encuestados dice encontrarse a gusto y un 57,1% muy a gusto. Siendo sólo un 1,9% el que se siente muy a disgusto y un 1,3% a disgusto, datos estos que podemos ver en la gráfica 19.

Datos confirmados también por la pregunta 50.3 del cuestionario en la que deben manifestar el grado de acuerdo o de desacuerdo ante la afirmación "en el centro hay buen ambiente". El 85,4% están muy de acuerdo con esta afirmación, el 13,4% poco de acuerdo y sólo el 1,2% dice estar nada de acuerdo. Y por los relatos de las entrevistas. en las cuales todas las personas con quienes hablamos manifestaron, en general, sentirse muy

a gusto, como muestran los siguientes relatos.

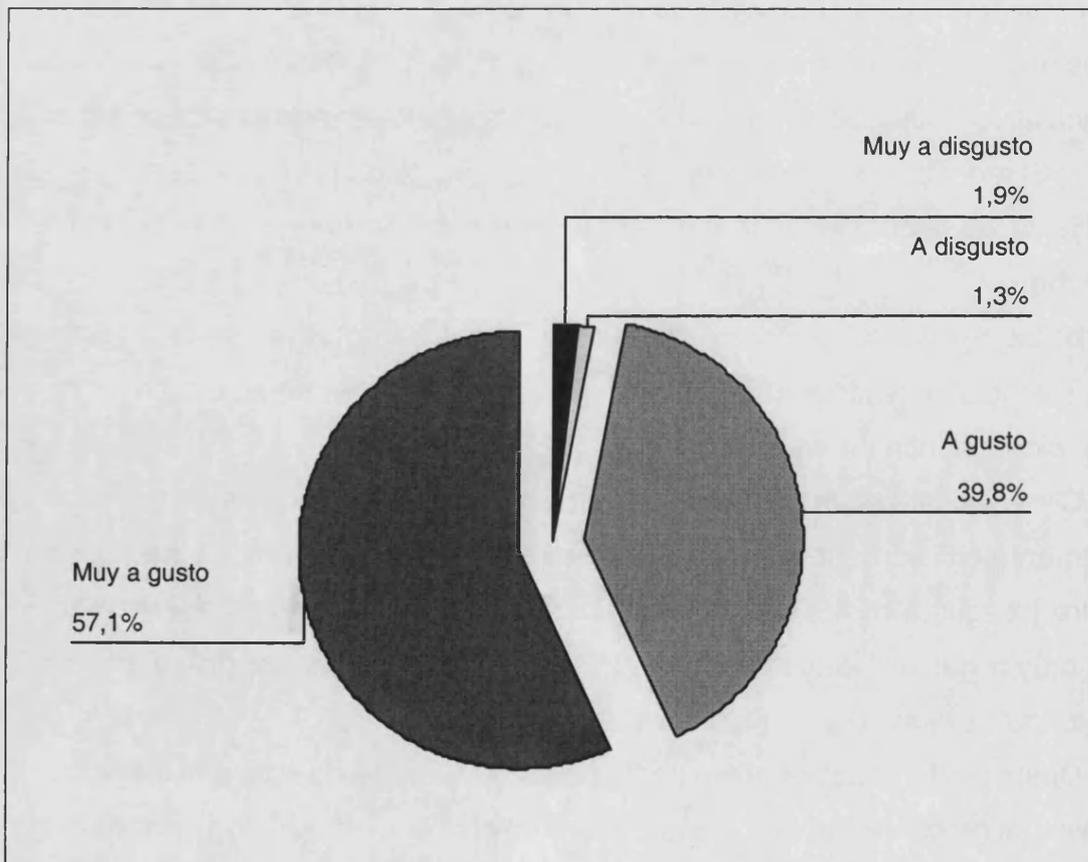
S-2: *"Te ríes muchísimo porque a lo mejor una dice una tontería te ríes... una dice otra. Son muchas cosas durante el año que te lo pasas bien"*

O S-7 (hombre de 40 años), que nos expresa el sentimiento de pena que tuvo a dejar el centro de E.P.A:

"Quan vaig acabar l'accés vaig tindre una xicoteta depressió. Vaig dir ¡Llàstima, s'ha acabat!".

Incluso algunos de los jóvenes entrevistados, como S-17, S-5, S-16 o S-3. Sin embargo S-18 o S-19 aunque no están mal en el centro se sienten menos entusiasmados, quieren sacar el Graduado y acabar.

Gráfica 19: Cómo se encuentran los sujetos encuestados en el centro de E.A.



En relación con el ambiente de aprendizaje creemos de sumo interés que los centros de E.A. cuidasen en extremo los llamados rituales de acogida o que organizaran algo parecido a las jornadas de puertas abiertas, puesto que es muy importante para estas personas el momento que establecen su primer contacto con el centro de adultos, ya sea visitándolo o telefónicamente. Importancia esta que queda reflejada en los relatos de estas dos jóvenes:

S-3: "Cogí Nazaret porque todos los otros centros que vi no me venía bien, van a las cuatro. En Nazaret yo hice el pregraduado, porque quise hacer pregraduado para empezar de nuevo. Empezábamos a las 6,30 y yo salía del trabajo a las 5,30, me daba tiempo y era muy puntual, siempre era la primera en llegar por eso que cogí Nazaret. Y cuando hablé por teléfono con el profesor Juan Carlos y me gustó mucho, sí me gustó mucho, porque él tuvo todo el tiempo. Le expliqué mi problema no son como otra gente que te dice: bueno pasé por aquí, luego te... Estaba muy tranquilo, le noté muy relajado y le expliqué... me gusta hablar. O sea habló muy bien conmigo, no me frenó como otros centros que llamé que me dijeron ¡bueno, bueno, ven aquí ya me lo cuentas! Me llamó la atención, eso me ayudó mucho porque cuando fui..."

O S-16, una chica de 16 años con una experiencia muy negativa en la E.G.B, que nos relata cómo acudió a E.A.:

"Pues, porque no, el graduado escolar no me lo saqué en el colegio. Y luego una de las profesoras que iba antes, que se llamaba Bea que es amiga de mi cuñada y una vez me dijo: "¡Va vente! y así ves cómo es todo eso". Y fui allí, y como me gustó lo que era, pues me apunté y, así, ahora mismo me he sacado el graduado".

Esta chica al preguntarle la diferencia que encuentra entre un centro de E.G.B y el centro de adultos y, más concretamente, el Programa de Garantía Social nos dice:

"Pues que, por ejemplo en la Casa de la Cultura todas las cosas se dan más fácil..."

Aunque en la percepción del clima de aprendizaje interviene además la opinión que tienen de sus profesores, compañeros, sobre las actividades que realizan y del grado de participación e implicación en la vida organizativa del centro. Veamos pues por separado estos aspectos:

c) Los profesores. La opinión que las personas adultas tienen de sus profesores en general es muy positiva. De forma que el 91,7% de los encuestados expresan que los profesores les ayudan mucho en su proceso de aprendizaje.

Igualmente, hemos de destacar la buenísima opinión que tienen todos los

entrevistados de los profesores, en general, respecto a su profesionalidad, atención, paciencia, etc.

S-3: *"Más no pueden hacer. Si no aprobamos es porque no nos da la gana, pero lo que hacen es increíble, es increíble la gente así".*

Esta misma chica en otro momento de la entrevista comenta la atención que ella ha recibido de los profesores en estos términos:

"¡Ay! les veía que hacían mucho esfuerzo por mí, hacían mucho esfuerzo y eso me gustaba... ¡Ay! tenían diez minutos, quince minutos para mí (cuando no entendía algo) y eso me llamaba mucho la atención, me hacía forzosamente empollarme -¿no sé si se dice así?- estudiar para demostrar que yo entiendo lo que dicen".

Respecto al nivel de exigencia de los profesores, un 14,1% afirman que estos son nada exigentes, un 61% poco exigentes, mientras que un 18,2% afirman que son exigentes.

S-16, al hablarnos de los profesores del P.G.S., lo hace comparándolos con los de E.G.B.:

"Hombre, exigen pero no es tan duro porque son como si fueran alumnos ¿no? porque te ayudan y eso y luego te enseñan cosas, te cuentan chistes, y... entonces te ríes más y te gusta más estar allí que en la escuela"

Sin embargo, sólo un 52,5% afirma que los profesores se preocupan de su persona, siendo un 40,6% los que dicen que se ocupan poco y un 7% que nada.

Sobre esta cuestión de la atención y preocupación del profesorado por sus alumnos como personas nos aporta más información una de las cuestiones incluidas en la pregunta nº 51. Dicha cuestión hace referencia a la opinión que los profesores tienen de sus alumnos. Pues bien, un 30% de los encuestados afirma que "creo que no me conocen bien". Aunque esta afirmación poco nos ayuda a matizar si el conocimiento que tiene el profesor es global o se centra exclusivamente en los aspectos cognitivos y de aprendizaje de su materia.

No obstante, en la entrevista S-1, al hablar sobre lo que su participación en E.A le ha ayudado en su vida personal, aborda la cuestión de la atención de los profesores por las cuestiones personales de la siguiente manera:

"No, yo considero que en la escuela de adultos falta gente, orientadores por ejemplo. A la escuela de adultos va mucha gente separada, va muchísima... y una serie

de orientadores que, que te dijeran dirígete aquí, dirígete allá...

Los profesores si tuviesen que meterse en los problemas de cada uno... Pero, si por lo menos, tuviesen un psicólogo, un orientador, alguien que te orientara ¡oye mira estoy parado! También...¿eh?, una orientación cara al exterior".

Aspecto este de la atención personal que también es expresado en la entrevista por S-17, una chica de 19 años que nos dice:

"Necesito hablar con un psicólogo para que me diga si estoy mal o me lo hace estar la gente, es verdad me gustaría mucho ir a un psicólogo".

d) Las actividades propuestas por los profesores. La mayoría de los sujetos encuestados consideran, como nos muestra la tabla 41, que las actividades que realizan en el centro de adultos son interesantes y útiles

He aquí algunas de sus opiniones:

S-1 afirma encontrar muy útiles e interesantes las tareas que realizan en clase porque "...tal vez en los temas te explican el porqué de las cosas, que en la escuela no profundiza".

S-2 nos relata que le gustan mucho las matemáticas y que es en lo "que más se emplea" pero que después esos conocimientos no los aplica en su vida cotidiana. Si bien tanto esta mujer como otros encuestados afirman haber aprendido muchas cosas que les permiten en su vida cotidiana desde leer una dirección, leer libros mejores, rellenar instancias, tener más información sobre aspectos muy diversos, poder hablar sobre ellos a haber adquirido mayor seguridad en sí mismos.

Tabla 41: Opinión de los encuestados sobre las actividades que realizan.

OPINIÓN DE LOS SUJETOS	INTERESANTES	UTILES
Nada	1,1%	0,5%
Poco	5,9%	4,6%
Bastante	53,2%	44,0%
Mucho	39,9%	50,9%

Incluso S-16, una chica fracasada del sistema escolar, opina con relación a las tareas que eran interesantes *"porque nos explicaban las plantas cómo eran, cómo se reproducían, las partes de las plantas..."*. Es decir, todos los alumnos jóvenes que están haciendo el graduado afirman que les gustan las actividades de carácter práctico, pero no las teóricas, coincidiendo en que las actividades que realizan ahora, por regla general, son más prácticas que las que realizaban en E.G.B.

e) Los compañeros. Las buenas relaciones entre iguales son sumamente importantes para generar un buen clima de aprendizaje. Por eso en la pregunta nº43 sobre las dificultades de aprendizaje con las que se habían encontrado se incluyó un ítem sobre las relaciones con los compañeros. Sólo ocho personas (1,9%) dicen no mantener buenas relaciones con sus compañeros.

Aspecto éste sobre el que vuelve a incidir la pregunta nº 50 en la que se intenta obtener información, concretamente, sobre la percepción de los sujetos y sobre aspectos que inciden precisamente en la configuración del contexto de aprendizaje. Entre estos aspectos se incluyeron dos cuestiones para obtener información sobre las relaciones entre iguales, en los siguientes términos:

1. Los compañeros de clase son agradables. De las 600 personas que respondieron a esta cuestión un 88,8% consideran que los compañeros de clase son agradables (Anexo 4. n).

2. Los compañeros de clase me ayudan si no sé algo. De 599 que responden a esta cuestión un 71,1 % dicen estar muy de acuerdo con esta afirmación, un 26,2% están poco de acuerdo y un 2,3% nada de acuerdo.

En general, como muestran los datos del cuestionario podemos afirmar que un porcentaje muy elevado considera que sus compañeros son agradables. Siendo muy bajo el porcentaje de aquellos que dicen tener malas relaciones con sus compañeros de clase.

Información que se ve confirmada por los relatos que algunos de las personas entrevistadas, hacen al respecto:

S-7 afirma: *"...amb els companys de l'escola molt bé.. "*

S-3, (mujer guineana de 23 años), al preguntarle sobre la relación con sus con sus compañeros responde: *"La relación muy bien... Yo en realidad no he vivido nada de racismo, no sé si es mi forma de ser y que no he tenido la mala suerte de encontrarme con eso"*

También S-17, (mujer de 19 años), manifiesta: *"A mí me gusta mucho venir aquí, además con la gente que viene estoy muy a gusto"*.

Aunque, evidentemente, algunas personas dicen tener problemas con sus compañeros. Problemas que curiosamente son bastante frecuentes entre los más jóvenes y, en especial, en los cursos del PGS o en clases de Graduado a las que asiste mucha gente joven, los cuales suelen ser rebotados del sistema. S-16 (de 16 años matriculada en un PGS), hablando de la importancia de los compañeros a la hora de conseguir lo que uno se ha propuesto, nos dice de sus relaciones con sus compañeros: *"Los de ahora sólo nos hemos llevado bien dos o tres... los otros fatal"*.

Es más, si tenemos en cuenta que el 59,8% de los encuestados afirman haber acudido al centro donde están matriculados porque tiene amigos que asisten a él (pregunta nº35), podremos valorar en su justa medida la importancia que el aspecto afectivo de las relaciones humanas tiene para las personas adultas a la hora de decidirse a participar en actividades educativas y culturales.

f) Participación en la vida organizativa del centro y en la dinámica del aula. La participación de los adultos en la organización del centro es uno de los aspectos que no suele ser contemplado en los estudios de necesidades de las personas adultas. Sin embargo, nosotros consideramos que es de gran interés porque la participación es indicativa del papel de los adultos como agentes en la configuración del contexto de enseñanza y aprendizaje y de su propio aprendizaje, de la estructura democrática o no de un centro y, por lo tanto, del nivel de implicación y de poder de decisión de cada uno de sus miembros (Gimeno, 1998).

Una estructura democrática que debería, entre otras cosas, propiciar la reflexión crítica de las demandas educativas de los participantes e implicar a estos en la elaboración y desarrollo del Proyecto Educativo de centro y de aula.

Sin embargo, como indica la pregunta nº 54 del cuestionario los índices de participación son muy bajos en cuanto a participación en Consejo de Centro o en comisiones, oscilando enormemente la participación en otras actividades. Así desde la participación en las fiestas que es de un 37,8% pasando por los debates, excursiones y visitas a museos/exposiciones que alcanzan un 27% de participación al 14,3% en ver obras de teatro. Falta de participación que como nos han contado algunos de las personas entrevistadas, se debe, entre otras cosas, a la falta de tiempo.

Igualmente algunos de los entrevistados nos comentan la dificultad que las

personas adultas encuentran a la hora de participar en la dinámica de la clase. S-7 nos dice: *"Hi ha una actitud poc participativa en classe, la gent té por al ridicul"*.

Y es que como nos cuenta S-13:

"...las personas mayores tienen la idea de que el profesor lo sabe todo y ellos no saben nada. Tienen que comprender lo que es participar, que no se vean menospreciados o con otro distinto nivel. Yo entiendo, yo entiendo que todos podemos enseñar a todos. Es decir, aportando de nuestra experiencia y que la escuela sea lo que entre todos queremos".

También hemos de destacar la diferencia en el grado de participación existente entre los distintos centros donde se realizaron las encuestas, lo cual creemos podría dar lugar a estudios más profundos en cada centro sobre su cultura organizativa y las consecuencias de ésta sobre los diversos miembros de la organización.

g) La oferta de cursos y actividades que realizan los centros. Pudimos comprobar que los encuestados señalan que no realizaron algunos de sus planes educativos debido a que el centro no ofertaba ese curso.

Dado que que la oferta de los cursos en los centros, como nos comenta, entre otros de los entrevistados, S-9: *"...es produixen a lo millor més en funció de les possibilitats que té l'escola que de la demanda real que hi haja de que la gent necessite fer una cosa o un altra"*.

Contrariamente a lo que suele pasar en la E.A. de otros países desarrollados, en nuestro país los cursos suelen ofertarse según lo que el centro pueda ofrecer, es decir, de lo que los profesores sepan impartir. Con lo cual si no existen posibilidades de financiar a otros profesionales la oferta de los centros de E.A. está limitada, en parte, por los recursos humanos disponibles. Como nos comenta S-15 con relación a la planificación de cursos que:

"Hay que tener en cuenta que la escuela de adultos estos años no ha tenido un duro. Subvenciones no les han dado, entonces talleres tampoco han podido hacer porque al monitor hay que pagarle... y estos años entonces no han podido hacer".

Planificación en la que en muchos centros los alumnos tienen una participación real como nos relata S-13: *"Participamos en el Consejo Escolar, entonces de ahí salen digamos las actividades de la escuela. Entonces nos brinda la oportunidad de a nivel de Asociación podemos participar en las actividades y podemos colaborar con los profesores"*.

en esas actividades y hacer posible que la gente se encuentre a gusto en la escuela ".

S-15 nos cuenta cómo en su centro se ha creado hace poco la Asociación de Alumnos y cómo allí han hecho una serie de propuestas de cursos y actividades como talleres de cocina, Yoga, grupo de teatro y jardinería para el próximo curso. Propuestas que llevarán a una asamblea para ser aprobadas. Esta mujer nos dice cómo ante la falta de subvenciones son los propios alumnos los que proponen organizar los cursos mediante el abono de una cuota módica. La enseñanza en los centros públicos de E.A., como afirma S-18, es siempre más barata que la de las academias privadas.

Otros aspectos que pueden influir en la participación de las personas en la Educación de Adultos son:

a) La proximidad del centro a la vivienda es, para el 29,7% de los encuestados, una de las razones por las cuales se han matriculado en un centro determinado, aunque ésta no suele ser la única razón, ni la razón de más peso.

b) Los horarios que tengan los diferentes cursos de formación ofertados condicionan enormemente la participación de las personas adultas, sobre todo de aquellas que tienen responsabilidades familiares y/o laborales.

En las entrevistas, S-2 nos relata que fue al centro de Nazaret por el horario, pero no tenía referencias del profesorado ni nada. Esta mujer, al igual que S-3, eligió un centro más alejado de su vivienda, precisamente, por la adecuación del horario a sus necesidades.

De igual manera, en la pregunta nº 56 del cuestionario en la que se les pide que señalen aquellos aspectos organizativos del centro que deberían mejorar, un 77,7% indicaron que los horarios.

2.2.7. Las presiones del entorno familiar, social y laboral.

Aunque en la pregunta nº 36, el 86% de los encuestados afirme participar en la E.A. por voluntad propia, existen distintas presiones del entorno familiar, laboral y social que influyen -tanto positiva como negativamente- en las decisiones y acciones de las personas, por muy adultas que éstas sean (Anexo 4, i).

Así, tenemos que **la familia** como institución social ejerce una gran influencia en todos sus miembros, tengan esta edad que tengan. Aunque en las influencias que se ejercen sobre una persona intervengan variables de diversa índole. Influencia que vemos tiene un significado muy distinto, cuando:

a) Un 5,3% de los encuestados dice estar allí obligados por sus padres. Esta presión del entorno familiar recae con mayor fuerza sobre el público de E.A. más joven, que no tienen el Graduado escolar y que están sin trabajo. Aunque algunos de ellos estén trabajando y sus padres les presionen para que obtengan cuanto antes el Graduado.

Obligatoriedad que, generalmente, como hemos visto va acompañada de la falta de interés y de esfuerzo de estos jóvenes por sus estudios, lo cual suele crear problemas de diversos tipos en el aula y en el centro.

También se da la situación de incomprensión de algunos padres hacia los hijos ya mayores que están asistiendo a E.A., como es el caso de S-13 (hombre de 50 años, soltero que vive con sus padres, parado) que nos cuenta como su padre le recrimina el que él vaya a la escuela como los niños. Y es que su padre no concibe que las personas mayores aprendan, esto para él es cosa de chiquillos.

O la madre de S-2 (mujer de 43 años, divorciada que vive en su casa con su hija, y trabaja) que le dice:

"Cuando ya termines los estudios dice no te va a servir para nada porque lo vas a meter en un cajón (el título) y se te va a olvidar en dos días"

b) Un 13,4% ha sido animado por su pareja pero, también un 10,5% afirma haber tenido dificultades para convencer a su pareja.

Ambas situaciones cobran vida en los relatos que hacen algunas de las personas entrevistadas sobre este tema.

S-6 Al preguntarle si había tenido problemas con su marido por ir a E.A. responde:

"¡No! al contrari, a ell l'agrada que faça algo, que me entretinga ja que no estic treballant" .

Mientras que S-14 nos narra el diálogo que mantuvo con su marido cuando este se entero que a los 52 años iba a sacarse el Graduado:

M:"El meu home me fa: no se pa què, només que fas que tonteries i veges tu per a què t'aprofita aixó".

S-14- "Pues, xico per a la vellea, quan me'n vaja a treballar".

O el caso de S-10 que nos cuenta cómo su marido *"al principio se reía, lo tomo como un capricho. Ahora te vas a poner"*.

c) Un 12,5% de los encuestados afirma estar allí animados por los hijos. Hijos que tienen o bien un papel activo animando a los padres directamente a que empiecen o continúen estudiando como es el caso de S-2 que nos dice:

"En la mayoría de mujeres, con muchísimo empuje por parte de ellos (refiriéndose a los hijos), animando cuando llevas las notas y te dicen: ¡Venga, adelante! yo te ayudaré en lo que pueda... los hijos en mi clase son los que más...".

Hijos e hijas que con frecuencia han participado o participan en E.A. y que animan a sus padres, como nos cuenta S-15 respecto a su madre:

"Madre no tuvo estudios, lo básico leer, escribir y dividir, a los ocho años tuvo que ir a trabajar. Es la vergüenza lo que las detiene mucho. No paro de pincharle: ¡mamá! por lo menos a la gimnasia, que ella lo necesita por los huesos porque son mayores, tienen las articulaciones todas mal...".

O bien indirectamente ejerciendo una presión mediante ciertos comentarios y recriminaciones, aunque sin la intención explícita de que sus padres estudien, como nos cuenta S-2 de una compañera de clase que decía estar allí porque *"...tenía que ponerle una nota a su hijo y le daba vergüenza porque no sabía casi escribir. Y que su hijo le decía ¡Pero, mamá mira que nota has puesto! a lo mejor le dejaba una nota: hijo tengo que irme a tal sitio o... y entonces dice que estaba muy acomplexada porque no sabía escribir bien"*.

Los hijos también tienen un papel digamos "pasivo", en el sentido de que no son ellos directamente los que incitan a sus padres a estudiar, sino que al necesitar ayuda en sus estudios y no tener sus padres conocimientos suficientes estos se animan a estudiar. Este es el caso, de S-1 y S-6 de los que ya hemos hablado.

Los amigos como grupo de referencia tienen una gran importancia, no sólo en la adolescencia sino, también en la adultez. De hecho, el 27,6 de los encuestados dice acudir a E.A por que están allí sus amigos. Siendo estos los principales informantes y los que ayudan a la persona novata a superar sus temores. Siendo las mujeres las que con mayor frecuencia dicen haber acudido a E.A. animada por sus amistades ($p < .01$).

S-15 que nos dice: *"Yo empecé a ir porque eramos un grupo de amigas ¿no?, entonces yo no tenía mucho contacto todavía con el pueblo, porque hacía poco que me había venido a vivir aquí..."*.

Los profesores. El 4,6% de los encuestados dice haberse matriculado en E.A. por algún profesor del centro que conocía con antelación.

Por recomendación médica. Los centros de adultos tienen la función, entre otras, y así lo afirman los profesores, de hacer de grupo de apoyo, de espacio terapéutico. Incluso, constatamos que un 2,2% acuden al centro por recomendación médica.

Aunque ninguna de las personas entrevistadas estén en el centro por esta razón, S-10 y S-12 hacen referencia a la función terapéutica que, entre otras, cumplen los centros de E.A. en la actualidad. S-12 mujer de 60 años hablando del sentido que tiene el participar en la E.A. afirma:

"A nuestra edad si que merece la pena, además de que van jóvenes. Merece la pena porque yo creo que ir allí a veces nos quita de ir al médico"

S-10 (mujer de 39 años actualmente en paro) nos habla de la necesidad de trabajar en estos términos: *"Yo necesito a veces el trabajo porque si no trabajo... ¿me entiendes?, a lo mejor tendría que gastarme el dinero en el médico, porque yo mucho tiempo sin trabajar..."*.

Implícitamente esta mujer está abordando el papel que la E.A. tiene para muchas mujeres. Para ellas es un espacio de encuentro donde romper con la rutina y con el aislamiento doméstico, donde hacer amistades, hacer algo útil, en resumen, algo que les ayuda a dar sentido a sus vidas (Anexo 4,i).

El contrato aprendizaje/empresa ha hecho que un 12,5% del público de E.A. exprese estar allí obligado por dicho contrato, influyendo directamente en la actitud de las personas hacia el aprendizaje. Además, estos chicos generalmente asisten a clase en los turnos de noche tras una jornada de trabajo, lo que da lugar, como hemos visto al pasar

el cuestionario, al cansancio pero también a que tengan más ganas de divertirse con otros jóvenes que de estudiar.

Creemos que los diversos problemas a que ha dado lugar la aplicación del contrato aprendizaje/empresa, como manifiestan los profesores, requieren un análisis más profundo de los implicados (alumnos, empresarios, profesores y administración) y su repercusión en los diferentes ámbitos organizativos de la empresa y de los centros educativos.

Los servicios sociales. Un 9,8% de los encuestados confiesan estar allí animados, e incluso obligados, por los servicios sociales, puesto que el cobro de subsidios está condicionado a su asistencia a clase con la finalidad, explicitada por profesores, de facilitar la integración social y en el mundo laboral de estas personas elevando su nivel de estudios (Anexo 4, i).

Sin embargo, esta medida al igual que la anterior, dado su carácter contradictorio creemos debería ser motivo de estudios posteriores que analicen su finalidad, los resultados de sus actuaciones y las consecuencias no esperadas.

La sociedad actual. La llamada sociedad del conocimiento es, según algunos sujetos, la que exige que las personas tengan no sólo un nivel mínimo de estudios para defenderse en la vida, sino cada vez más estudios.

Con lo cual estas presiones, digamos, educativas no se reducen a la obtención del Graduado, sino que se expanden hacía niveles educativos superiores y a la posesión de títulos y diplomas diversos. Presión que cada cada vez es más fuerte dado que en la actualidad el conocimiento se ha mercantilizado, se ha convertido en un gran negocio que a la busca de consumidores genera continuamente nuevas "necesidades educativas y culturales" a lo largo de toda la vida tanto de educación reglada y no reglada como de educación informal.

Creemos que esta es una cuestión clave sobre la que una educación emancipadora de adultos debe reflexionar críticamente proporcionando a las personas instrumentos que les permitan defenderse de las diversas presiones del entorno, entre las que se encuentra

el consumismo educativo y cultural.

De hecho la E.A. tiene cada vez más demanda de actividades no regladas de todo tipo, resultando harto significativa la variedad de cursos, cursillos y talleres ofertados y que la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Comunidad Valenciana ha intentado agrupar bajo categorías como la informática, la fotografía, la cerámica, el yoga o la astronomía (Anexo 5).

Por lo tanto, ante los recortes presupuestarios los centros públicos de adultos, con sus Asociaciones de Alumnos a la cabeza, se las ingenían para ofertar los cursos más demandados (v.g informática, idiomas, etc.) a precios módicos, compitiendo así con la oferta privada. Pero dejando fuera también a aquellas personas que ni tan siquiera pueden costearse esos cursos.

Y es que la sociedad actual crea continuamente "la necesidad" de consumir educación, pero al mismo tiempo no se preocupa, tras discernir intersubjetivamente que es una necesidad, de garantizar que todas las personas sin exclusión, si así lo desean, puedan satisfacer dichas necesidades. Es más, como hemos visto, son precisamente aquellas personas con un bagaje educativo y cultural más bajo las que menos participan.

En resumen, aunque los adultos acudan voluntariamente a los centros de E.A. su decisión tiene lugar en un entorno que ejerce sobre ellos diversas presiones (Courtney, 1992) que hay que tener en cuenta.

2.3. Las expectativas de las personas adultas.

Tradicionalmente las expectativas en psicología eran definidas como la probabilidad de alcanzar una meta o de tener éxito en la realización de una tarea (Atkinson, 1964, cit. Huertas, 1997). Sin embargo, en la actualidad se considera que las expectativas de éxito de una persona guardan también relación con la percepción que uno tenga de sí mismo (de su capacidad o incapacidad, habilidades, voluntad, de su optimismo, etc.) y del

conocimiento de las posibilidades y de las limitaciones de la realidad social.

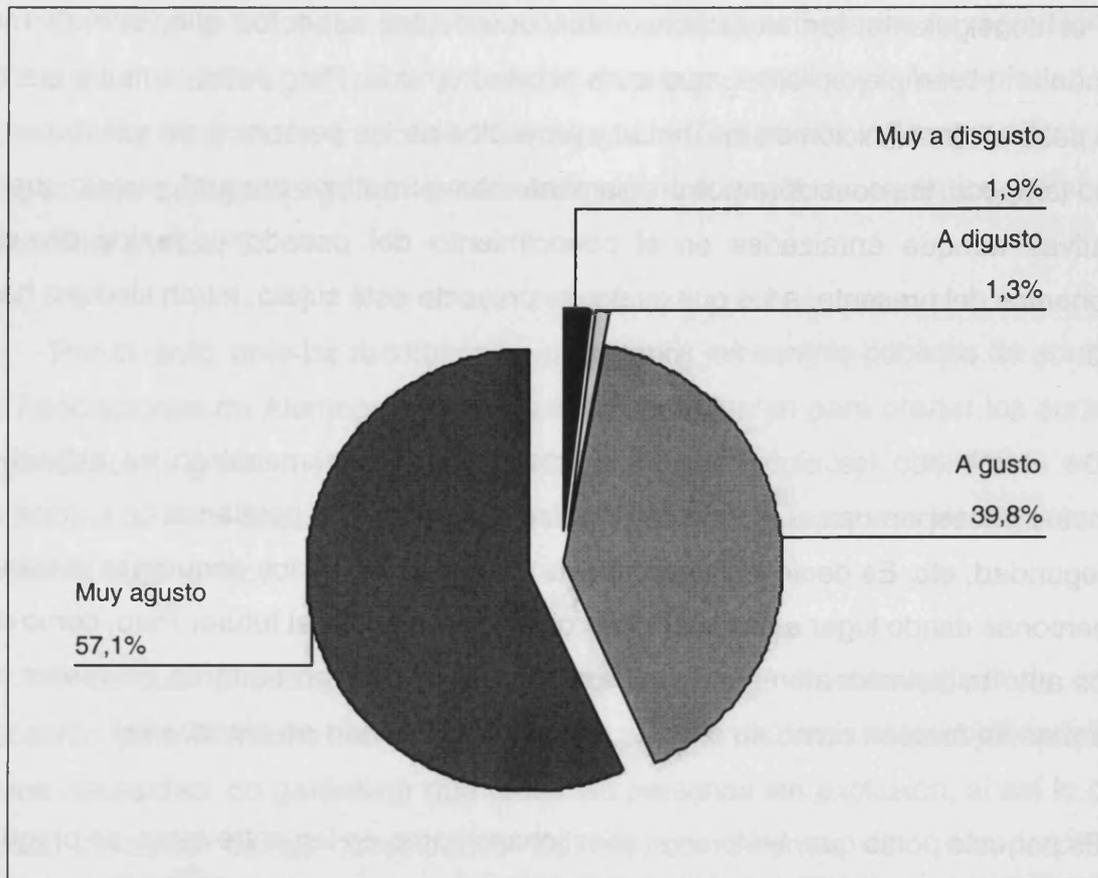
Por consiguiente, las expectativas son uno de los aspectos que, como vimos, intervienen en el complejo proceso que es la acción humana. Pero éstas, aunque ejerzan un gran peso en la definición de las metas y proyectos de las personas, no son metas en sí. Como tampoco, las consideramos propiamente como "motivos-porque", puesto que las expectativas aunque enraizadas en el conocimiento del pasado y de los diversos condicionantes del presente, a los que cualquier proyecto está sujeto, miran siempre hacia el futuro.

De este modo las expectativas de una persona nos muestran su actitud de esperanza o desesperanza, unas metas posibles o irreales, una confianza en sí misma o una inseguridad, etc. Es decir, las expectativas forman parte de los esquemas mentales de las personas dando lugar a anticipaciones que influyen sobre el futuro. Pero, como casi todos los autores coinciden en señalar, las expectativas influyen tanto en las metas que las personas se marcan como en el esfuerzo que éstas ponen en alcanzarlas.

Es por esto por lo que, tanto en el cuestionario como en las entrevistas, se preguntó a los sujetos sobre las esperanzas que abrigaban con relación a sus proyectos y sobre las razones en que se basaban para tener dichas expectativas.

2.3.1. Expectativas de éxito .

Las respuestas que los encuestados dieron al preguntárseles de las expectativas de éxito que tenían respecto a las metas que se han marcado -en clara referencia al curso en realización- quedan recogidas en la gráfica 20.

Gráfica 20: Expectativas de éxito de los sujetos respecto al curso que están realizando.

Según estos datos, los adultos se muestran en su mayoría esperanzados en alcanzar sus metas a corto plazo. Sin embargo, en contra de lo que ocurriría respecto a los motivos de participación en E.A., las expectativas de los sujetos no guardan relación significativa ni con el género ni con la edad de los encuestados.

En nuestro intento por comprender qué es lo que da lugar a las diferentes expectativas de éxito que albergan los sujetos, pensamos que éstas podrían tener relación con el curso en el que se han matriculado debido a la dificultad que éste podía ofrecer, pero tampoco hallamos relación significativa.

Sin embargo, sí que existe relación significativa entre la percepción que tienen los sujetos de sí mismos y sus expectativas de éxito. Pero, de los 22 ítems de la pregunta 52

(que recoge información sobre autopercepción de los sujetos) no todos guardan una relación significativa con las expectativas de éxito que abrigan los sujetos. Veámoslo más detenidamente.

Item 52.1. Las personas que se consideran que tienen muy claras sus metas tienen expectativas de éxito más elevadas que las que afirman tenerlas poco o nada claras. Existiendo, pues, una relación significativa entre la percepción de ser una persona que tiene claro lo que quiere conseguir y las expectativas de éxito ($p < .01$).

Item 52.2. Los sujetos que dicen saber cómo conseguir lo que se proponen son también los que abrigan con mayor frecuencia expectativas de éxito ($p < .01$).

Item 52.3. Una de las relaciones más significativas entre los diferentes aspectos de la personalidad y las expectativas es la percepción que los sujetos tienen respecto a su inteligencia. Así, los sujetos a medida que se consideran más inteligentes declaran tener más expectativas de éxito ($p < .01$).

Item 52.4. El considerarse una persona más o menos sociable guarda también relación significativa con las expectativas de éxito ($p = .01$).

Item 52.5. Como es lógico, una persona que se considera más segura de sí misma, suele tener más esperanza de alcanzar lo que se ha propuesto que una que no tiene confianza en sí misma ($p < .01$).

Item 52.6. También el optimismo o pesimismo de los sujetos guarda relación significativa con las expectativas que estos tienen de alcanzar o no sus metas ($p < .01$). Los optimistas, como es evidente, esperan con más frecuencia que los pesimistas que todo les salga bien.

Item 52.8. La fuerza de voluntad está relacionada significativamente con las expectativas que tienen las personas de alcanzar sus objetivos ($p < .01$).

Item 52.9. Las personas que dicen que les cuesta mucho estudiar son las que

tienen expectativas de éxito más bajas; por el contrario las que afirman no costarles nada estudiar son las que expresan expectativas más altas ($p < .01$).

Item 52.15. El ser una persona emprendedora y las expectativas de éxito también se relacionan significativamente ($p < .01$). Las personas que toman la iniciativa y que se arriesgan suelen tener confianza en alcanzar aquello que se han propuesto.

Item 52.16. El considerarse una persona con un físico atractivo supone tener una cierta seguridad en sí misma. Así, las personas que se ven más atractivas tienden a tener más expectativas de éxito más elevadas en sus proyectos ($p = .01$). Relación que, en nuestra opinión, puede deberse, entre otras cosas, a que el percibirse como una persona atractiva supone una cierta seguridad en sí mismo y, en segundo lugar, el aspecto físico de las personas juega un papel importante en el desempeño de determinados trabajos.

Item 52.19. Igualmente también existe una relación significativa entre si el sujeto se considera una persona con nada, poca o mucha personalidad y sus expectativas de logro ($p < .01$). De modo que las personas con más personalidad dicen con más frecuencia que conseguirán lo que se han propuesto,

Sin embargo, no existe relación significativa entre las expectativas de éxito y el que una persona se considere más o menos cariñosa, habilidosa manualmente, ambiciosa, inquieta o con ganas de aprender, simpática, que piense mucho las cosas, que lucha por cambiar las cosas que no le gustan, responsable, tolerante, generosa o que se adapte con facilidad a situaciones nuevas. Características estas que, al igual que los otros aspectos, pueden ser importante a la hora de llevar a cabo determinados proyectos.

Como expusimos en el marco teórico, consideramos que las expectativas de las personas guardan también relación con el conocimiento que éstas tienen tanto de las barreras como de las posibilidades. Por ello, se incluyó en el cuestionario una pregunta (nº 47) sobre algunos de los condicionantes que pueden influir en mayor o menor grado en que las personas alcancen o no lo que se han propuesto.

Pues bien, al relacionar las expectativas de éxito de los sujetos con la valoración que estos daban a cada uno de los condicionantes expuestos en la pregunta 47, vemos que no existe relación significativa entre ambas variables. Creemos, entre otras cosas, que ello se puede deber, primero, a la actitud acrítica, bastante generalizada en nuestra sociedad que no suele tener en cuenta los condicionantes sociales en los análisis de la realidad, lo cual da lugar a lo que Freire denominaba conocimiento ingenuo; segundo, a que la pregunta nº 41 se refiere a las expectativas de los sujetos respecto al curso que están realizando, mientras que la pregunta nº 47 recoge información sobre los aspectos que los sujetos piensan que pueden influir en alcanzar lo que se han propuesto en su vida, lo cual no tiene que guardar, necesariamente, relación con las expectativas de éxito de un curso concreto, y, por último, a que el cuestionario no es el instrumento más adecuado para conocer y comprender con profundidad el pensamiento de las personas al respecto. Conocimiento que sin embargo nos lo proporcionan los relatos de los entrevistados.

Hemos de decir que esta actitud optimista que respecto al éxito de sus proyectos tienen, en general, las personas encuestadas, la encontramos también en la mayoría de los sujetos entrevistados.

De modo que incluso S-13, que no superó las pruebas de acceso a la Universidad, ante el futuro nos dice: *"yo soy optimista"*. También S-15, que está realizando el curso superior de Valenciano, que al preguntarle si creía que aprobaría el examen contesta: *"no crec"*, lo cual no le impide sentirse ilusionada y llena de proyectos.

Quizás sea S-16 la que, a pesar de haber sacado el Graduado escolar y un diploma de jardinería, se muestre más desesperanzada debido, precisamente, a que no sabe lo que quiere, es decir, a que no tiene expectativas de futuro.

2.3.2. ¿Qué razones tienen para abrigar unas determinadas expectativas?

Tras conocer las expectativas de logro que los sujetos tenían consideramos de interés para nuestro estudio el conocer qué fundamentación explícita tenían dichas expectativas.

Por lo tanto, en la misma pregunta nº 41 se les pidió que razonaran el porqué de su afirmación. Razones que, sin embargo, sólo fueron dadas por 376 de los 644 encuestados, y cuyas respuestas fueron agrupadas en las categorías que aparecen en la tabla 42.

Tabla 42: Razones en las que los sujetos basan sus expectativas de éxito.

RAZONES	PRIMERA	SEGUNDA
Me esfuerzo	59,0%	31,0%
Soy inteligente	0,5%	5,4%
Es fácil	5,6%	7,0%
Me gusta	13,3%	24,8%
Es difícil	3,7%	30,2%
No me gusta	0,3%	
Condicionantes laborales/familiares	17,6%	30,2%

O sea, tenemos que, por una parte, un gran número de las personas que contestaron a esta pregunta no dio razón alguna sobre el porqué de sus expectativas, lo cual hasta cierto punto puede ser indicativo de que no saben a ciencia cierta a qué atribuyen el éxito o el fracaso del curso que están realizando. Y, por otra, que la razón aducida en un porcentaje mayor, tanto de los que dan una sola razón como de los que aducen dos razones, es la del esfuerzo personal. Dichas argumentaciones no guardan relación significativa con la edad ni con el género de los sujetos.

En la pregunta nº 42 se les preguntó si asistían con regularidad a las clases o no, dado que consideramos que éste es uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de explicar sus expectativas de éxito respecto al curso que estaban realizando.

De los encuestados, un 95,6% respondió que asistía a clases con regularidad. No existiendo relación significativa entre el género y la asistencia a las clases. Sin embargo, la asistencia sí que está relacionada significativamente con la edad ($p < .01$). Edad que en

este caso fue agrupada en intervalos de cinco años, puesto que así nos indica con más precisión en qué edades se da con más frecuencia el absentismo. Como era de esperar, el porcentaje de los que dicen no asistir regularmente a clases aumenta progresivamente con la disminución de la edad de los sujetos. De modo que los menores de 20 años faltan un 8,9%, los comprendidos entre 20-25 años un 7,6 %, los menores de 30 un 3,7%, etc.

Al asociar la asistencia a clase con la expectativa de éxito vimos que no existe relación significativa entre ambos factores. No obstante, sí que podemos observar que entre los que dicen no asistir con regularidad se da un porcentaje mayor de los que creen que no lo conseguirán (un 7,4% de los que no asisten, frente a un 2% de los que asisten) o de los que piensan que probablemente (40,7% de los que no asisten y 35,9% de los que asisten).

Respecto a las personas entrevistadas, es interesante ver cómo las razones explícitas de sus expectativas son de índole muy diversa. Estas no sólo están relacionadas a la idiosincrasia de cada sujeto, sino también a la edad, al género y al tipo de proyectos. De hecho, en el relato que los entrevistados hacían de sus proyectos en páginas anteriores podemos escuchar cómo muchos de estos nos hablaban a la vez de sus expectativas. Pero, ahora oigamos a otras de estas personas que también nos hablan de sus expectativas sobre el curso que han realizado:

S-1, hombre de 42 años que ha estado realizando el curso de Graduado Social, afirma: *"...en este momento tengo el Graduado en el bolsillo. Pero, no lo tengo, pero vamos... suspendiendo todas las asignaturas y esto es superdifícil, suspendiéndolas todas tendría el Graduado en el bolsillo porque tengo todas las evaluaciones aprobadas"*.

La expectativa de éxito que este hombre tiene respecto al curso que está a punto de finalizar es segura, está fundamentada en su comportamiento *"Yo por ejemplo no sé si he faltado en todo el curso, he faltado a una clase..."*, en el esfuerzo que ha realizado y en los resultados obtenidos durante todo un curso. Pero, también, aunque no lo diga, en el conocimiento de las normas implícitas de las instituciones.

S-3, del mismo centro y clase que S-1, nos dice al respecto:

"Bueno ahí la verdad, hay una ley que si tú no vienes a clase, tú no apruebas. Y

todos siguen esa ley porque los profesores miran la asistencia y el comportamiento y todo lo que pasa...".

O S-7 -hombre de 40 años que está trabajando como auxiliar en servicios sociales- que nos comenta que él *"tenía molt clar el què volia fer"* y nos explica que su proyecto era hacer el acceso a la Universidad -cosa que en el momento de la entrevista ya había conseguido- para poder tener la diplomatura de trabajo social. Este hombre nos dice respecto a esta meta *"el veig com un desig"*, pero a lo largo de la conversación nos muestra cómo ha pensado minuciosamente la manera de conseguir lo que se ha propuesto. Sus expectativas de éxito indirectamente expresadas se basan en un conjunto de medidas que ha tomado (reservarse tiempo para el estudio, empezar realizando cursos como el Graduado para tener una base, esforzarse para demostrar a los profesores su capacidad...). Es decir, como él afirma, ha tenido en cuenta los condicionantes.

S-13 -hombre de 50 años parado- que también estaba realizando el acceso a la Universidad, por el contrario no consiguió pasar las pruebas de acceso para entrar en Magisterio. Sin embargo, tras explicar la razón del porqué fracasó, se muestra esperanzado y dice que lo volverá a intentar. Pero no nos habla de acciones concretas suyas encaminadas a conseguir sus metas, sino de su concepción o de su filosofía de la vida y de la E.A.

S-15, mujer de 37 años casada, ama de casa- que está realizando el nivel superior de valenciano, afirma que no cree que apruebe el examen porque no han dispuesto de materiales ni con apoyos suficientes para ello. Sin embargo, esta mujer se siente satisfecha de asistir a E.A. por todo lo que le reporta personalmente.

De igual modo S-8 y S-9, dos mujeres con estudios universitarios y actualmente en paro, que están realizando un curso de cerámica, ven satisfechas sus expectativas puesto que pretendían a corto plazo salir de casa, conocer gente, relajarse, disfrutar haciendo cosas con las manos, crear y aprender.

Entre los jóvenes entrevistados (situados entre los 16 a los 23 años) podemos

observar cómo los que tienen claro lo que quieren conseguir nos hablan de sus expectativas de éxito en obtener el Graduado escolar en estos términos:

S-17: *"Voy bien, lo que pasa es eso, suelo faltar, no mucho pero falto. Ahora, es que si no, no voy a tener nada"*.

S-18: *"Sí, yo por ahora matemáticas, inglés y valenciano, es que es muy fácil y inglés es un poco más difícil... tengo que hacer los exámenes, según cómo los haga y según cómo se porten"*.

Estos jóvenes que afirman no gustarles estudiar y no dedicarle tiempo al estudio y que no asisten a clase con regularidad, sin embargo tienen expectativas de éxito, pero éstas se basan en la suerte en los exámenes o en la manga ancha de los profesores.

No ocurre así con S-3 -mujer guineana de 23 años, soltera, que vive sola y está trabajando-. Esta mujer nos habla de lo que aprobará y de lo que le quedará para septiembre. Dando razones de su esfuerzo, de asistencia regular, de su puntualidad, de su participación activa en las clases, de la ayuda que ha recibido de los profesores, de las dificultades específicas que tiene con algunas materias, de la falta de tiempo y de su cansancio físico.

Mientras que para S-5 -hombre de 23 años, en paro, que vive con sus padres-, la expectativa de éxito respecto al curso que está realizando es buena porque más allá del aprobado, él no sabía nada y ha aprendido mucho y está aprendiendo.

También S-16 -chica de 16 años, soltera, trabaja pero vive con sus padres- que realizó un Programa de Garantía Social obteniendo el Graduado escolar y un diploma en jardinería, justifica su éxito en el bajo nivel exigido y en la orientación práctica del curso.

De igual modo, con relación a las expectativas que tienen los entrevistados sobre sus planes en realización podemos observar que, al margen de las características individuales, la edad nos indica un grado de madurez mayor a la hora de analizar el porqué creen que tendrán éxito en sus metas. Pero, también, que la autonomía que da el tener un trabajo y el vivir solo puede contribuir, precisamente, a que estas personas sean más

responsables.

Pero, al hablar de proyectos para el próximo año -y no digamos en los proyectos para un futuro más lejano- las expectativas quedan en suspenso, pendientes de un conocimiento mejor de la realidad y de una reflexión más detenida de lo que hacer y cómo.

Por consiguiente, al preguntarle a S-1 si creía que conseguiría pasar la prueba de acceso a la Universidad el próximo curso y qué dificultades pensaba que podría encontrar nos dice:

"Eso me lo quiero plantear bien, porque una cosa sí que quiero, si empiezo una cosa me sabría muy mal... (dejarla a mitad)".

Mientras que S-5, un hombre de 23 años que era analfabeto, considera que aunque ha adelantado mucho *"encara vaig molt retrasat de moltes coses..."*. Para él es la falta de conocimientos académicos la que hace que sus proyectos educativos y laborales se vean hipotecados. El obtener el Graduado lo ve muy lejos.

O el caso de S-2 que, como vimos en el apartado de los proyectos a largo plazo de las personas adultas, no le gusta hacer proyectos sino a muy corto plazo. Ella va poco a poco y, por lo tanto, no le gusta aventurar resultados respecto a algo que no se ha planteado. Ya vimos cómo a la mayoría de las personas entrevistadas les gustaba tener todo muy bien pensado.

Están también los proyectos y expectativas, por regla general, de las mujeres, proyectos una y otra vez pospuestos, proyectos cautivos de las diversas obligaciones familiares y domésticas que éstas deben atender.

El relato de S-15 (mujer de 37 años casada, ama de casa, con tres hijos de 14, 12 y 10 años), entre otros de los ya transcritos en este trabajo, es harto ilustrativo de estas situaciones. Esta mujer nos dice:

"Cuando sean mayores pienso que sí. Yo ya voy soltándome bastante ¿sabes? Y... bueno ya son mayorcitos y ya les puedo decir, dejarles la comida y decirles: pues, cuando

lleguéis a casa os la calentáis. Pero, todavía me necesitan. Ya te digo planes tengo, pero...".

Estas mujeres reconocen que las obligaciones familiares son uno de los condicionantes que más las limitan.

Sin embargo, los jóvenes hacen planes para un futuro lejano, aventurando sus expectativas. Expectativas que, en la mayoría, suelen ser de éxito. Estos jóvenes -exceptuando a S-3 que analiza brevemente la situación sociológica de Guinea con relación a sus proyectos- no suelen tener en cuenta las dificultades que existen, suelen ser más fantasiosas.

En resumen, las entrevistas nos muestran que las expectativas de éxito de un proyecto o el logro de las metas que se han propuesto alcanzar las personas están relacionadas con el tipo de proyecto, con la edad, el género y ciertas características personales.

Pero, como expusimos en nuestro marco teórico, en las expectativas de éxito y en el ajuste de metas de los sujetos influye el conocimiento que estos tengan de las condiciones reales, tanto internas como externas de cada sujeto.

2.3.3. Conocimiento de los condicionantes internos y externos.

Dada la importancia que tiene el conocimiento de las barreras o condicionantes, tanto a la hora de la elaboración de proyectos, como de sus expectativas, se incluyó en el cuestionario la pregunta nº 47 con el objeto de profundizar en los diversos aspectos que las personas creen que pueden influir en la satisfacción de sus necesidades o en la realización de sus planes y en qué medida. Para ello tenían que valorar si un conjunto de variables influían: desfavorablemente (1); no influían (2); influían poco (3); o mucho (4). Respuestas que podemos ver expresadas en porcentajes en la tabla 43

Estas respuestas son indicativas de las representaciones sociales de los encuestados, en el sentido de que son construcciones de los individuos (psicológicas) en

las que interaccionan sus creencias con las condiciones objetivas (construcciones sociales) de vida de una sociedad determinada.

Representaciones que, en nuestra opinión, suponen una interpretación de la realidad social en la que las variables que tienen un mayor peso en la valoración del éxito de los planes de los sujetos son las que podríamos calificar de más claramente "psicológicas", como son la fuerza de voluntad, la responsabilidad, la inteligencia y la honradez -aunque éste sea un valor a la baja-. Le siguen las "variables funcionales", como tener títulos, saber hacer las cosas y tener experiencia, en detrimento de los aspectos marcadamente más "sociológicos" como son el género, la etnia o el status socio-económico.

Esta lectura "psicologicista" de un gran porcentaje de los encuestados, en nuestra opinión, supone una fe desmesurada en las posibilidades de los individuos, en el control de sus vidas y una autorresponsabilización excesiva de sus éxitos y fracasos. Esta visión demasiado simple de la realidad, entre otras cosas, da lugar a la hiperresponsabilización de los sujetos y a su consiguiente culpabilización, al no tener estos en cuenta en sus análisis otras variables sumamente importantes y no valorar en su justa medida un conjunto de condicionantes que, evidentemente, influyen fuertemente en el éxito de sus proyectos.

Pero profundicemos un poco más en el análisis de estos datos viendo si la edad, el género o alguna otra variable guardan relación significativa con el valor que los encuestados dan a cada uno de estos condicionantes. Pero, también escuchando lo que los sujetos entrevistados nos dicen al respecto.

Item 47.1. El valor que se le concede a los títulos no guarda relación significativa ni con la edad ni con el sexo de los encuestados. La explicación que encontramos a que un 26,6% de los encuestados afirmen que el poseer títulos académicos influye poco en sus proyectos y que un 7,2% digan que no influye, creemos que se debe o bien a que estas personas están afirmando que los títulos no garantizan ya un puesto de trabajo o que, evidentemente, los títulos académicos no son importantes para alcanzar ciertas metas

como pueden ser las de aprender y saber más, la de desarrollo personal o incluso para desempeñar determinados trabajos.

Sin embargo, en el cuestionario al relacionar la valoración dada a la posesión de títulos académicos con el nivel de estudios de los sujetos, vimos que, precisamente, aquellos que tienen un nivel de estudios más bajo son los que más valoran los títulos académicos ($p < .01$).

Al relacionar la edad con la valoración de los títulos académicos vemos que son los más jóvenes los que menos los valoran. Existiendo una relación significativa entre la edad y la valoración de los títulos a la hora de alcanzar lo que se han propuesto en su vida ($p < .01$). Sin embargo, en cuanto al valor otorgado a las titulaciones académicas, no existe relación significativa en razón del sexo de las personas.

Tabla 43: Condicionantes que los sujetos consideran que pueden influir en sus proyectos.

CONDICIONANTES	DESFAVORA	NO INFLUYE	INFLUYE	INFLUYE
	BLEMENTE		POCO	MUCHO
Títulos académicos	1,9%	7,2%	26,7%	64,1%
Estar al día	0,5%	4,3%	22,2%	73,0%
Saber hacer las cosas		4,2%	15,6%	80,2%
Ser hombre o mujer	2,3%	47,7%	27,7%	22,3%
Ser rico	2,0%	41,0%	30,0%	27,0%
Ser simpático	1,0%	23,0%	37,3%	38,8%
Ser educado	0,7%	5,8%	21,8%	71,6%
Tener buena presencia	0,6%	13,5%	28,9%	57,0%
Ser responsable	0,2%	2,5%	11,4%	85,9%
Ser voluntarioso	0,2%	2,5%	11,2%	86,2%
Ser inteligente	0,4%	4,1%	23,2%	72,3%
Tener salud	0,6%	7,6%	25,3%	66,5%
Ser joven	2,1%	19,1%	40,4%	38,3%
La experiencia	0,7%	6,3%	29,4%	72,6%
Ser honrado	0,4%	9,4%	26,6%	63,6%
Ser español	2,9%	40,6%	35,4%	21,1%
Tener tiempo	0,8%	9,2%	29,8%	60,3%
Ser de raza blanca	4,5%	47,7%	31,6%	16,1%

También pensamos que la situación laboral de los sujetos podría influir en la valoración de los títulos académicos, y evidentemente existe una relación significativa entre ambas variables ($p < .01$), aunque, por ejemplo, son los pequeños empresarios, los jubilados o los funcionarios los que más los valoran y no los parados.

La importancia de los títulos académicos para obtener trabajo o un trabajo mejor, también es expresada por algunos de los entrevistados, como lo muestran, entre otras, las

declaraciones de:

S-6: *"Som dos germanes i un germà, el germà no va voler estudiar i la germana és mestra de filologia anglesa, tampoc ha tingut faena, ha treballat fent repàs en escoles privades, però com en tots ells llocs, si no tens enxufe pues tampoc, però ella mal o bé es defenia en casa perquè donava repàs i se traia el seu jornalet. Mentres que jo per no tindre estudis pues m'ha tocat tres anys anar a fregar a una casa..."*.

Esta mujer, continuando la conversación, comenta que si hubiese estudiado *"... a lo millor tampoc tindria faena, però sempre pots presentar-te ací o pots presentar-te a unes oposicions, preparar-te algo o..."*.

O el caso de S-12: *"No teníamos preparación para aspirar a más. Yo creo que toda la persona que quiere mejorar tiene que empezar por una educación, por una preparación, unos estudios, y sino es así, no se mejora. Yo fregando me apreciaban muchísimo, pero no me voy a colocar en una oficina, no estoy preparada"*.

También S-16, que este curso ha obtenido un diploma de jardinería se refiere a cómo éste le puede abrir puertas: *"El certificado sirve para poder hacer forestal"*.

Item 47.2. El estar al día para un 73% de los encuestados es un condicionante de mucho peso, aunque un 22,2% diga que influye poco y un 4,3% que no influye. Estos últimos datos resultan chocantes sobre todo en una sociedad donde los conocimientos están continuamente cambiando y la formación e información de las personas son necesarias tanto para su integración y promoción en el campo laboral como para su participación activa como ciudadanos.

La edad guarda relación significativa ($p < .01$) con la valoración que dan "al estar al día". Siendo precisamente los sujetos situados en la adultez temprana los que menos importancia conceden al estar al día. Mientras que no existe relación significativa con el género.

En nuestra conversación con S-11 y S-12, estas mujeres creen que, precisamente, la E.A. proporciona a las personas adultas un conocimiento crítico. De tal forma que ellas

pueden hablar ahora de muchas cosas que antes desconocían, pero que a la derecha no le interesa ese tipo de ciudadanos.

Item 47.3. El saber hacer las cosas, es decir el conocimiento práctico es más valorado por los encuestados que la posesión de títulos académicos, a pesar de que dicho conocimiento no sea socialmente tan considerado.

Aunque, como nos muestra el relato de uno de los entrevistados, algunas de estas personas son conscientes de esta contradicción.

S-7 afirma: *"jo tinc un coneixement que el puc aplicar". Es éste un conocimiento experiencial que él considera muy importante, aunque no es tan valorado socialmente como el conocimiento que está avalado por una titulación universitaria.*

No existiendo relación significativa ni con el género ni con la edad.

Item 47.4. El género es considerado como un aspecto que condiciona fuertemente la realización de proyectos personales sólo por un 22,3%, pero también es valorado por un 2,3% que considera que, precisamente, dicho condicionamiento es de carácter negativo.

El que un 27,7% de los encuestados piense que el ser hombre o mujer influye poco en el éxito de los proyectos, y un 47,7% diga que no influye nos lleva a pensar en que quizás sea el discurso de la igualdad de géneros, la legislación actual que regula dicha igualdad ante la ley, etc. lo que hace que estas personas confundan precisamente los discursos con la realidad. Porque, si bien es cierto que se ha avanzado mucho respecto a épocas anteriores, de hecho continúan existiendo muchas desigualdades en razón del género.

La valoración de la influencia del género en la realización de los proyectos guarda relación significativa con el sexo ($p = .01$) y con la edad ($p = .02$). Siendo las personas situadas en la adultez temprana las que con más frecuencia consideran que el género les

condiciona en sus proyectos. Pero, si relacionamos la importancia concedida al género a la vez con la edad y con el sexo tenemos que no existe diferencia significativa en la valoración de las mujeres de edades distintas, mientras que sí que es significativa en los hombres ($p < .01$). Entre estos son los más jóvenes los que les conceden mayor importancia.

Por el contrario, en las narraciones de los entrevistados las desigualdades en razón de género son verbalizadas por muchos de ellos, como hemos visto en algunos de los relatos transcritos en páginas anteriores. Estos nos hablan de las menores oportunidades educativas de las mujeres de más edad, de la limitación que suponen las obligaciones laborales, domésticas y el cuidado de familiares, de la socialización desigual, etc.

No obstante, también vemos como S-17 (mujer de 19 años) cree que la igualdad es un hecho, pero que las mujeres se escudan en esta idea para no esforzarse, afirmando:

"Yo creo que tal como estamos hoy, es... eso que hay una misma igualdad. Es cuestión de proponértelo. Si la gente dice, si vivimos con eso de es que los hombres lo tienen más fácil, es que los hombres... Yo veo mujeres, mis amigas... Pero, si estás todo en tu casa o por ahí cómo lo vas a tener tan fácil. ¡Mira como tu novio sí que se va a buscar el curro! Cuando se excusan en eso..."

En el relato de esta joven vemos, por una parte, una denuncia de la actitud de algunas mujeres de escudarse en la desigualdad para no actuar, pero, por otra, cómo ha calado hondo el discurso de "ahora ya no hay desigualdad entre las personas en razón de su género".

Item 47.5. Sólo el 22,3% de los encuestados piensan que el disponer de un capital económico elevado influye mucho en la realización de sus proyectos. Un 27,7% opinan que influye poco y un 47,7% que no influye.

Existiendo en esta valoración una relación significativa con la edad ($p < .01$), siendo los situados en la adultez temprana los que consideran que el dinero influye mucho en la realización de sus proyectos.

El género también tiene una relación significativa ($p < .01$), en este caso son los hombres los que consideran que el tener dinero puede influir más en la realización de sus proyectos. Por el contrario, al considerar conjuntamente la influencia ejercida en esta opinión por la edad y el género tenemos que en los hombres no hay relación significativa entre la edad y la importancia que se da a los recursos económicos en la realización de sus proyectos. Mientras que en las mujeres sí que existe relación significativa ($p < .01$), siendo las más jóvenes las que con más frecuencia piensan que el ser rico es una variable que influye mucho en la realización de sus proyectos.

Sin embargo, la relación entre la valoración dada al dinero por los encuestados y su posicionamiento político no es significativa.

Item 47.6. El ser simpático es un aspecto que el 38,8% considera muy importante a la hora de realizar con éxito sus proyectos. Sin embargo el 37,3% piensa que es poco importante y el 23% afirma no tener ningún peso a la hora de alcanzar sus metas. La importancia atribuida a este rasgo de las personas no es de extrañar si tenemos en cuenta que a la mayoría de los encuestados les gustaría desempeñar trabajos en los que las relaciones personales son muy importantes.

Al relacionar este aspecto con la edad hallamos una relación significativa ($p < .01$), siendo los más jóvenes los que le conceden un valor mayor. No existiendo relación significativa con el género.

Item 47.7. Más importancia tiene para el logro de los objetivos de los encuestados el ser educado -entendido por nosotros como trato correcto y buenos modales-. Pero en dicha valoración no se aprecia relación significativa en razón del género o de la edad de los sujetos.

Item 47.8. A pesar de vivir en una sociedad donde la apariencia física de las personas es muy valorada, en la encuesta sólo el 57% piensa que ésta influye mucho en la consecución de sus metas. Apreciación que guarda una relación significativa con la edad ($p = .00$), siendo los situados en la adultez temprana aquellos que en un porcentaje mayor

consideran que la buena presencia física influye mucho. No obstante, la variable género, curiosamente, no tiene relación significativa con la valoración de este aspecto.

Item 47.9. El ser responsable es una de las características más definitorias de la adultez, también es uno de los aspectos que los adultos con más frecuencia consideran que influye mucho en el éxito de sus proyectos. No existiendo relación significativa entre la valoración de este aspecto y la edad de los encuestados. Mientras que sí que guarda una relación significativa con el género ($p = .03$), siendo los hombres los que con más frecuencia dicen que el ser una persona responsable no influye en la realización de sus proyectos. Lo cual no es de extrañar si tenemos en cuenta que la población masculina está compuesta principalmente de jóvenes, y ya vimos en el apartado en el que analizábamos la autopercepción de los encuestados cómo los jóvenes no se consideraban muy responsables que digamos, resultados estos que eran confirmados por algunos de los relatos de los jóvenes entrevistados (S-16, S-17, S-19).

Item 47.10. Como hemos visto recurrentemente en este trabajo de investigación la fuerza de voluntad es el aspecto que, según los sujetos encuestados, más influye a la hora de alcanzar lo que una persona se ha propuesto. En esta pregunta el 86,2% considera que el tener fuerza de voluntad influye mucho a la hora de conseguir lo que una persona se ha propuesto. Sólo un 11,2% opina que tiene poca importancia y un 2,5% que no influye.

A pesar de que el tener fuerza de voluntad es un aspecto al que la mayoría le concede mucha importancia a la hora de tener éxito en sus planes, las mujeres tienden a darle más importancia que los hombres ($p = .04$).

Al relacionar la edad de los encuestados –utilizando para ello los ciclos vitales de Erickson-- con el valor que dan a la fuerza de voluntad, vemos que existe una relación significativa entre ambos ($p = .03$), siendo en este caso las personas situadas en la adultez media y tardía las que con mayor frecuencia valoran altamente la fuerza de voluntad.

Item 47.11. Un 72,3% de los encuestados considera que la inteligencia tiene una gran importancia en la realización de los proyectos de las personas.

Apreciación que está relacionada significativamente con el género ($p = .02$), siendo con más frecuencia valorada por los hombres. Igualmente la inteligencia como factor condicionante del éxito de nuestras metas guarda una relación significativa con la edad ($p = .02$), siendo las personas situadas en la adultez temprana las que más la valoran.

La inteligencia también es calificada con más frecuencia como un aspecto muy influyente a la hora de alcanzar las metas por aquellas personas que, justamente, se consideran muy inteligentes ($p > .01$).

Item 47.12. El tener salud es uno de los aspectos que puede dar al traste con muchos proyectos, sin embargo, sólo el 66,5% opina que puede influir mucho.

Las mujeres son las que más valoran la salud como condicionante de sus proyectos ($p .01$). Igualmente existe una relación significativa con la edad ($p = .02$), siendo curiosamente los jóvenes los que más la valoran. De estos jóvenes los que más aprecian el tener salud son las mujeres ($p = .01$).

Item 47.13. A pesar de que en la actualidad la juventud es un valor en alza -frente al valor que antes representaba la vejez- los sujetos ante la pregunta de "cómo influye en sus proyectos el ser joven" sólo un 38,3% considera que la edad influye mucho. Y un 2,1% han expresado el aspecto negativo que puede suponer el ser joven, quizás refiriéndose a la falta de experiencia exigida en el mundo laboral o a la dependencia económica de muchos jóvenes en la actualidad.

La edad guarda una relación significativa con la valoración que se da a la juventud como aspecto que puede influir en los proyectos de las personas adultas ($p < .01$), los más jóvenes son los que consideran que la juventud influye mucho en la consecución de sus metas. No existiendo relación significativa con el género.

S-11, mujer de 53 años, entre otras de las personas entrevistadas, nos dice respecto a la influencia de la edad para acceder al mundo laboral:

"A la edad que tengo no me va a salir un trabajo bien y, aspiro a seguir como estoy".

De manera que la edad, tanto para hombres como para las mujeres, supone cada vez más una fuerte limitación para encontrar trabajo (S-13, S-10), pero no para otras cosas.

Una de las paradojas de las sociedades desarrolladas de la modernidad tardía es que cuando se ha conseguido prolongar las expectativas de vida, precisamente, la vejez deja de ser un valor. Cuando las posibilidades laborales disminuyen con la edad, se conquistan para las personas mayores derechos que les abren nuevas posibilidades de realización como personas y ciudadanos. Cuando existen oportunidades, al menos teóricamente, de continuar aprendiendo de disfrutar, de ser junto a otros, de sentirse útiles y de continuar teniendo proyectos, la vejez supone, para muchos, el aislamiento, la precariedad económica de unas pensiones de mera subsistencia, la falta de afecto, de cuidado y de atención física.

Item 47.14. Un 72,6% de los encuestados opinan que la experiencia influye mucho en la consecución de sus logros. No existiendo relación significativa con el género, pero sí con la edad ($p = .04$). Las personas situadas en la adultez temprana son las que en un porcentaje mayor afirman que la experiencia tiene mucho peso en las metas que quieren alcanzar. Lo cual no es de extrañar si tenemos en cuenta que generalmente en el mercado laboral el tándem juventud/experiencia es muy valorado.

Item 47.15. En un mundo de mercaderes, de consumismo, de ostentación, donde se valora el "tener" por encima del "ser, la honradez, como lo reflejan los resultados de la encuesta, no es un valor en alza. Aunque todavía sea considerado como muy importante por el 63,6%; no obstante creemos que es igualmente ilustrativo ese 26,6% que piensa que el ser honrado influye poco en sus proyectos de vida o el 9,4% que opina que no influye.

Los hombres son los que con más frecuencia opinan que el ser honrado no influye en sus proyectos, mientras que las mujeres opinan con más frecuencia que la honradez influye poco. Sin embargo, ambos sexos obtienen porcentajes iguales en valorar la

honestad como un aspecto que influye mucho en los planes de las personas.

Item 47.16. Menor importancia se le da como condicionante el tener la nacionalidad española. La nacionalidad es otro de los aspectos controvertidos a la hora de su valoración, puesto que el ser español puede ser positivo, pero también puede ser negativo, como lo expresa el 2,9% que dice influir desfavorablemente.

El género no guarda relación significativa con la apreciación del peso que ejerce la nacionalidad española en los proyectos de vida, sin embargo sí que existe una relación significativa con la edad ($p < .01$)

Item 47.17. El disponer de tiempo suficiente es considerado por el 60,3% como un aspecto que influye mucho a la hora de conseguir lo que nos hemos propuesto. De modo que, como hemos visto en otras preguntas del cuestionario, la falta de tiempo es una de las dificultades que con más frecuencia los adultos dicen tener a la hora de participar en la E.A.

Item 47.18. Sólo el 16,1% de los encuestados considera que la raza condiciona en gran medida los planes de una persona. Mientras que el 47,7% dice que no influye; el 31,6% que influye poco y el 4,5% que el ser de raza blanca influye desfavorablemente.

Esto nos hace pensar, una vez más, que algunas de estas personas confunden lo que ellas creen que debería ser con la cruda realidad. Interpretación que es reforzada por la anotación a pie de página que un encuestado hace respecto a este ítem, dicha anotación reza así: "Pregunta racista".

No habiendo relación significativa con la edad, con el género ni con la ideología política de los encuestados.

2.3.4. Otros condicionantes.

Hemos de destacar cómo algunos de los entrevistados tienen en cuenta otros

condicionantes que no aparecen en el cuestionario -y que no han sido expresados en el apartado que daba oportunidad de introducir libremente otras consideraciones- como son:

a) El mercado de trabajo. La oferta y la escasez de puestos de trabajos es uno de los condicionantes expresados por S-13, quien tiene como proyectos el encontrar trabajo y el acceder a la universidad. Éste analiza la relación existente entre los estudios y el trabajo en estos términos:

"El tema del trabajo y el tema del estudio van relacionados pero cada uno de ellos tiene unos condicionantes distintos. Por ejemplo a nivel de trabajo la mucha demanda y la poca oferta hace que te limiten por la edad, por los estudios, te limiten por el estado civil, por el sexo y en cuanto a los estudios considero que..." (S-13).

Este hombre al preguntarle si la raza es un condicionante afirma: *"Y por raza claro, pero estamos hablando de personas blancas. Considero que posiblemente también, sí que condiciona sí".*

Racismo que también se da entre diferentes etnias de raza negra, como nos narra S-3. Esta mujer, hablando de sus expectativas laborales cuando regrese a Guinea, nos dice:

"El futuro de ahí... sí es muy duro, no hay trabajo, no hay trabajo para los bubis. Es así, los tontos dando clase y los más inteligentes en la calle... y eso reina mucho en mi país. Y eso yo también lo sé que es muy difícil..."

b) Condicionantes institucionales. Otro de los condicionantes expuestos por algunas de las personas entrevistadas son los institucionales. Las leyes y las políticas que implantan los derechos y garantizan su cumplimiento condicionan las expectativas de las personas. En este caso S-11 y S-12 nos hablan cómo la realidad española de hace unos años influyó en sus vidas.

S-11: *"No hemos tenido oportunidad, no porque no hayamos deseado, es verdad que deseamos, porque si que deseamos mejoras, pero bueno..."*

c) El lugar de residencia. En relación con la igualdad de oportunidades hemos de tener en cuenta el lugar de residencia de las personas. Así S-16, una joven de 16 años que vive en un pequeño pueblo del interior de la provincia de Valencia, nos habla continuamente durante la entrevista de las limitaciones que el entorno le impone en cuanto a amistades, diversiones y estudios. O S-3 mujer guineana que describe la falta de oportunidades educativas y laborales en su país (Anexo 4,j).

d) Privilegios. En las sociedades democráticas regidas por el derecho, continúan estando presentes los criterios estamentales que condicionan los proyectos de las personas a la concesión de favores. Situación que es expresada claramente por S-11 y S-12 al conversar sobre sus aspiraciones en estos términos:

S-11: "Meterte en un sitio sin tener preparación, encontrar un sitio, un buen trabajo esas son cosas muy aisladas"

S-1: "A través de una amistad, pero sino..."

O por S-6, quien hablando sobre los estudios suyos y los de sus hermanos y las posibilidades de trabajo, nos dice:

"Som dos germanes i un germà. El germà no va voler estudiar i la germana és mestra de filologia anglesa. Tampoc ha tingut faena, ha treballat fent repàs, en escoles privades, però com en tots els llocs si no tens un enchufe pues tampoc..."

Es decir, estos sujetos expresan las redes de influencias, de lealtades y de sumisiones tan frecuentes, incluso en los Estados de derecho, donde uno consigue las cosas no por su esfuerzo, títulos académicos o valía personal, sino gracias a las influencias y a las amistades.

En resumen, con relación a las expectativas de éxito de los sujetos podemos afirmar que éstas, en general, son positivas. Pero a la hora de argumentar en qué se basan estas expectativas, vemos que se fundamentan en una lectura principalmente psicológica que tiene en cuenta las habilidades y capacidades individuales, pero que no suele considerar el peso real que las variables sociológicas tienen en la vida de las personas.

CAPÍTULO.V

CONCLUSIONES.

Este último capítulo dedicado a conclusiones no pretende, en absoluto, ser la exposición de proposiciones o asertos comprobados empíricamente de los cuales se deriven leyes, porque en ningún momento fue este nuestro propósito. Sino que conclusión significa para nosotros no el fin de la investigación –aunque sí el final necesario de toda tesis doctoral-, sino continuación del debate y del trabajo; no leyes, sino orientaciones; no sólo respuestas a las cuestiones planteadas en la investigación sino, también, formulación de nuevos problemas.

No obstante, en primer lugar, y a modo de conclusiones queremos, partiendo de la interpretación de los datos del cuestionario y de las entrevistas, destacar los siguientes aspectos:

1. La población que participa en centros públicos presenta una serie de rasgos dominantes que la definen, conjuntamente con la diversidad propia de la educación de adultos.

Entre estos rasgos tenemos que el público de los centros públicos en la actualidad está compuesto mayoritariamente por mujeres de 35 a 50 años y hombres de 16 a 30 años; casadas y solteros; amas de casa y parados; españoles de raza blanca, nacidos en la Comunidad Valenciana, castellano parlantes, con bajos ingresos, que se consideran de clase media; más mujeres de izquierda y más hombres de derechas; católicos no practicantes, con un nivel de estudios bajo y satisfechos de sí mismos y de la vida en general, que tienen una percepción de sí mismos bastante positiva y un conocimiento de la realidad un tanto ingenuo.

Sin embargo, como hemos expuesto en el capítulo anterior, este público no sólo ha experimentado algunos cambios respecto a otros momentos históricos, sino que en la actualidad muestra ciertas tendencias en su composición, como son:

a) La aparición de un elevado contingente de jóvenes de 16 a 20 años –en su mayoría varones- fracasados del sistema de educación universal, que previsiblemente no disminuirá.

b) La participación masiva de mujeres, las cuales han conquistado un espacio

público como son los centros de adultos. Mujeres casadas, amas de casa, con hijos que viven con los padres, la mayoría de ellos estudiando todavía, aunque algunos están en el paro. Es decir, el imaginario social de que el público de los centros de adultos son mujeres con el síndrome del nido vacío, no es totalmente cierto, sino que habría que hablar más bien de mujeres con el síndrome del nido nunca abandonado.

c) La tímida presencia de personas con un nivel de estudios mayor. Las cuales no sólo disponen de mayor información de las oportunidades existentes, sino que saben aprovecharlas mejor. Con lo cual el público de E.A. en nuestro país, al igual que en otros países más desarrollados, presumiblemente ya no se caracterizará por estar compuesto por personas analfabetas o con niveles educativos muy bajos, sino por personas con un cierto nivel educativo.

d) La escasa –por no decir nula– participación de minorías étnicas y de las personas más desfavorecidas.

2. Las necesidades y aspiraciones, como construcciones socio-históricas, están enraizadas en sociedades concretas y en momentos históricos determinados y no pueden ser estudiadas al margen de la estructura socio-económica-cultural y política que condiciona la vida de los individuos y de los colectivos.

De hecho los diversos cambios experimentados en la sociedad actual, en general, y los propios de cada país, en particular, han afectado al sistema de necesidades incidiendo, a su vez, en las necesidades y aspiraciones de los individuos y grupos. De modo que:

a) Los cambios experimentados en los roles sociales de las mujeres (igualdad de derechos, incorporación al mundo laboral...) han dado lugar a que éstas tengan otras aspiraciones más amplias que las de ser simples amas de casa, demandando todo tipo de cursos.

b) La consideración de las necesidades educativas como un derecho constitucional ha hecho que las personas aspiren a disfrutar de estos derechos conquistados y exijan su cumplimiento. De modo que el 96,1% del público de E.A. piensa que la educación de adultos es un derecho al que no están dispuestas a renunciar. Aunque en los cuestionarios y, en mayor medida, en las entrevistas podamos comprobar la existencia de diferentes

grados de reflexión en torno al peliagudo tema de las necesidades educativas de las personas adultas, de los derechos y de la gratuidad de la educación.

c) Las nuevas tecnologías han disparado la solicitud de cursos de informática.

d) La globalización de la sociedad propiciada por los avances tecnológicos hace necesario el conocimiento de idiomas, existiendo en la actualidad una gran demanda de cursos de inglés.

e) La universalización de la educación básica ha provocado que la demanda de estos niveles educativos por personas sin escolarizar disminuyan, aumentando la de fracasados del sistema obligatorio. Pero, también, ha dado lugar a que aumente considerablemente la petición de cursos reglados de niveles no obligatorios y, sobre todo, la demanda de los cursos no reglados.

f) La escolarización obligatoria libra a las madres por unas horas de la atención y el cuidado directo de sus hijos, dejando a algunas de ellas un tiempo libre que es aprovechado por algunas mujeres para participar en E.A.

g) La descentralización del Estado español ha dado lugar a un proceso de defensa de la cultura propia de cada autonomía, haciendo que el conocimiento del valenciano sea exigido para desempeñar determinados trabajos, pero también es considerado por parte de la población como rasgo de identidad cultural.

h) La exigencia de mayores niveles educativos para incorporarse al mercado de trabajo hace que las personas adultas tengan la necesidad o se vean presionadas a participar en programas de educación continua.

i) La lógica de rentabilidad que hace que se esté invirtiendo más en educación continua –y de forma coyuntural en educación ocupacional- ha acentuado la separación entre los centros de adultos de formación continua y los centros que ofertan cursos de educación reglada, de desarrollo personal y animación sociocultural.

j) La industria del conocimiento, de la cultura y del ocio ha generado mediante la oferta, el marketing y la publicidad en la población adulta la “necesidad” de consumir “cultura” y “educación”, haciendo que la demanda de estas actividades sea cada vez mayor.

k) La interiorización del ethos de clase media de un elevado porcentaje de los sujetos estudiados explica, en parte, el mimetismo de los comportamientos, gustos y estilos de vida propios de dicha clase.

l) La crisis de identidad provocada por la desestabilización de los marcos de

referencia tradicionales y la soledad de la vida moderna hace que muchas personas necesiten de espacios donde relacionarse con otras personas buscando con su participación en E.A., entre otras cosas, el desarrollo personal y el encontrar sentido a sus vidas.

3. Las acciones de las personas, generalmente, están orientadas a la consecución de metas o proyectos. Por consiguiente las personas que acuden a los centros de E.A. lo hacen por algún motivo.

Los motivos principales que los encuestados dicen tener para participar en la E.A. según los datos de esta investigación son los siguientes:

Aprender y saber más (94,5%)

Tener más confianza en sí mismo (92, 2%)

Obtener el título de Graduado escolar (81,6%)

Poder trabajar (80,7%)

Pero, como hemos podido constatar, las metas de los sujetos estudiados son muy diversas, influyendo en ellas, entre otras variables, el género y la edad.

De este modo, mientras que las mujeres expresan como principales motivos para participar en E.A. el aprender y saber más, el adquirir mayor confianza en sí mismas, o el relacionarse con otras personas, teniendo un valor secundario la obtención de títulos; los motivos principales de los hombres son, precisamente, el obtener un título, encontrar trabajo —en el caso de los jóvenes su primer trabajo- o encontrar un trabajo mejor.

Es decir, las mujeres dan más importancia al desarrollo personal -que abarca tanto el desarrollo intelectual como el social, moral y afectivo- proponiéndose metas amplias, centradas más en el proceso y en la satisfacción obtenida en la propia actividad que en la obtención de un título. Mientras que los hombres, mucho más pragmáticos, suelen marcarse metas más concretas, valorando, precisamente, el obtener un título, conseguir trabajo, promocionar laboralmente, entrar en la universidad, etc., mostrando una orientación clara hacia lo profesional y laboral.

Igualmente, las metas que persiguen alcanzar con su participación en la E.A. varían con la edad de los sujetos, por ejemplo, las metas que tienen más peso para los jóvenes menores de 21 años son el obtener el Graduado escolar y el poder trabajar.

El género y la edad de los encuestados también están relacionadas significativamente con el curso en que estos se matriculan. De forma que los hombres jóvenes están matriculados mayoritariamente en el curso de Graduado y los situados en la adultez media en el curso de acceso a la universidad; las mujeres que están en la adultez temprana al igual que los hombres se matriculan más en los cursos de Graduado, sin embargo las mujeres de la adultez media lo hacen en los talleres.

Además, las personas tenemos proyectos a corto y a largo plazo, de los cuales queremos destacar:

a) La cautela que adoptan las mujeres que están en la adultez media a la hora de exponer sus proyectos, incluso a corto plazo, puesto que estos están siempre subordinados a la atención y el cuidado de hijos, marido, padres. Es decir, tienen proyectos, proyectos una y otra vez pospuestos que no se atreven a formular.

b) Como las personas situadas en la adultez media -no así los más jóvenes- suelen meditar muy bien sus proyectos, teniendo todo muy bien pensado para evitar el fracaso y tomando precauciones de todo tipo de las que nos dan cuenta ampliamente los entrevistados.

4. Resulta llamativo el porcentaje de las personas que afirman no tener claro lo que quieren conseguir.

5. Sin embargo, la acción humana es muy compleja. Ni las necesidades o deseos ni las intenciones explican por sí solas la participación de las personas en la educación de adultos, sino que se han de tener en cuenta los diversos condicionantes que posibilitan o dificultan la realización de nuestras metas y proyectos. Entre los condicionantes -a los que hemos denominado motivos porque- que hemos tenido en consideración hemos de destacar los siguientes:

a) Sentimiento de satisfacción o de insatisfacción de las personas adultas. En general, según los datos del cuestionario y los relatos de las entrevistas, podemos decir

que el público de E.A. está formado por personas satisfechas de la vida. No obstante, según en qué aspectos existen matices en esta satisfacción en razón del sexo, edad, situación laboral o situación familiar.

b) Percepción de uno mismo. La percepción que tienen los sujetos estudiados de sí mismos varía en razón de su edad y del género. En general podemos afirmar que se consideran como personas normales. Existiendo, como es normal en toda definición de la propia identidad, rasgos contradictorios.

c) La biografía académica del sujeto. Creemos de interés hacer hincapié en el peso que la experiencia escolar negativa tiene en las personas adultas a la hora de decidirse por asistir o no a la E.A.. Como hemos podido ver en el capítulo anterior, para un 29,3% el superar el temor/odio a la escuela es una de las dificultades que han tenido que vencer. Siendo los más jóvenes los que dan porcentajes más elevados de actitud negativa hacia la escuela y hacia el aprendizaje.

d) Conocimiento de oportunidades. Resulta paradójico la falta de información que los adultos participantes tienen de las diversas ofertas existentes. Es decir, las barreras informativas de las que hablan Darkenwald, Merrian, Henry y Basile es uno de los problemas del público que participa. Presumiblemente esta falta de información sea aún mayor entre los no participantes.

e) Dificultades. La dificultad que con más frecuencia dicen tener los adultos es la falta de tiempo. Tiempo para sí que, según las investigaciones llevadas a cabo por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales es menor en las mujeres. Sin embargo, en nuestra investigación la disponibilidad del tiempo libre no guarda relación significativa con el género. Pero, tras profundizar en su análisis estableciendo relaciones con otras variables y escuchando a las personas entrevistadas, podemos observar que las mujeres confunden trabajo no remunerado con tiempo libre, tiempo que frecuentemente continúan dedicando al cuidado de los otros. Es decir, estas mujeres no tienen tiempo para sí mismas. La participación en la E.A. representa para muchas de ellas, precisamente, la oportunidad de disponer de un tiempo para sí.

Para el 55% de los sujetos la falta de hábitos de estudio constituye una gran dificultad. Suelen ser las personas de mayor edad las que expresan con más frecuencia esta dificultad. Los jóvenes entrevistados también dicen no tener hábitos de estudio, pero en este caso no por el tiempo que hace que abandonarán la escuela, sino porque, como

confiesan, no les gusta estudiar y nunca han estudiado.

Otra de las dificultades expresadas es la de superar la vergüenza de ir a aprender, vergüenza que es más frecuente en los hombres y que constituye, según los entrevistados, la razón principal por la cual estos no participan en E.A. En nuestra opinión, el imaginario social de los centros de E.P.A como lugares donde va gente muy ignorante – principalmente mujeres- hace que algunas personas, y en especial los hombres, sientan el ir a un centro de E.A. como un estigma.

La oferta de curso es un aspecto que también condiciona la participación de las personas en E.A. como expresaron algunos de ls entrevistados.

Sin embargo, contrariamente a lo constatado por investigaciones de otros países, los problemas de carácter económico ocupan un lugar secundario, seguramente debido a que al ser centros públicos los cursos son prácticamente gratuitos y los que tienen problemas de este tipo se encuentran más entre los no participantes.

f) Lo organizativo institucional. La organización de los centros de adultos, como hemos podido constatar, tiene un papel muy importante, tanto a la hora de que las personas se decidan a participar como, posteriormente, en la satisfacción de necesidades y en la realización de proyectos de vida de los adultos. La actitud hacia el centro, los compañeros, los profesores o las actividades realizadas son en la mayoría de las personas positivas.

Sin embargo, hemos de llamar la atención sobre un porcentaje nada desdeñable de personas que afirman que sus profesores no les conocen bien o que se preocupan poco de ellos como personas.

g) Presiones del entorno social y familiar. La libertad con la que las personas acuden a la E.A., su no obligatoriedad es, en parte, un tópico que no se corresponde con la realidad. Entre el público de E.A. podemos encontrar personas que dicen estar allí obligadas por sus padres, por los contratos formación empresa, por recomendación médica, por los servicios sociales o, como afirman algunas de ellas, por la presión del contexto social que exige continuamente titulaciones académicas

Existe, también, la presión que ejercen las personas que participan en E.A. sobre sus amigos para que estos asistan con ellos.

Pero, además, están las presiones que impiden o dificultan la participación como es la ejercida, principalmente, por los maridos, pero también por las esposas sobre sus parejas o la de algunos padres sobre sus hijos. Estas presiones, evidentemente, tienen

consecuencias en la vida de los individuos y de las organizaciones.

6. Las personas como agentes –en interacción con el entorno y en relación con otras personas- tienen capacidad de tomar consciencia de sus necesidades, de descubrir nuevas aspiraciones y de obtener información de las oportunidades existentes y, por lo tanto, de elaborar nuevos proyectos.

Como hemos visto en la investigación, los sujetos en un momento determinado de sus vidas toman consciencia de alguna necesidad (v.g. de leer, salir de trabajar...) o descubren nuevos intereses, gustos o habilidades. Precisamente, desde una perspectiva emancipadora, los centros de adultos deberían desempeñar un papel importante en la toma de consciencia de necesidades, en la ampliación de horizontes y aspiraciones de las personas.

7. Entre el público de E.A., un porcentaje muy alto ha interiorizado el discurso neoliberal de que todos somos clase media, luego las clases sociales no existen, desarrollando un conjunto de mecanismos de identificación con la clase media a pesar de su situación laboral o de sus ingresos. O sea, que la falta de consciencia de clase propia de las sociedades desarrolladas del capitalismo avanzado, de la que nos habla Giddens, es un hecho palpable entre el público de adultos.

8. El público de E.A. generalmente se muestra esperanzado ante la vida en general, pero sus expectativas de éxito de sus proyectos suelen basarse en un análisis de la realidad muy parcial. Es decir, en análisis centrados principalmente en características individuales, olvidando, o no dándole la importancia que merece a los condicionantes sociológicos, como son el género, la clase social, la nacionalidad, la etnia, las oportunidades reales del mercado laboral, etc.

De hecho, en las expectativas de éxito de estos sujetos tiene más peso la percepción que tienen de sí mismos que la consideración de las barreras y de las dificultades externas. Mostrando, en general, un conocimiento un tanto ingenuo de la realidad.

Con relación a las expectativas, vemos que las mujeres estudiadas, por regla general, tienen una concepción del éxito que difiere notablemente de la de los hombres. Éstas tienen, como afirma Markus (1990), una visión del éxito sumamente privatizada, en la que éste es medido más por la satisfacción que produce la tarea realizada que por criterios externos como la obtención de títulos, la consideración social, la promoción laboral, etc. Pero, como observa esta autora, la independencia de las mujeres de estos criterios dominantes puede ser también un mecanismo de compensación frente a la indiferencia social ante sus esfuerzos, frente a la dificultad de ascensos profesionales y ante los agravios comparativos respecto a los varones.

Con relación a las expectativas de éxito de los sujetos estudiados, hemos de destacar la importancia que estos conceden a la fuerza de voluntad y la fe desmesurada que los adultos situados en la adultez media y tardía tienen, en general, en su esfuerzo. No así los situados en la adultez temprana que valoran más la inteligencia o el ser simpáticos.

En **segundo lugar**, no quisiéramos dejar de plantear algunas cuestiones en relación con las necesidades y aspiraciones de las personas adultas por su carácter especialmente problemático.

De hecho, en esta investigación hemos visto que la polémica y la controversia sobre qué constituye una necesidad o un deseo no está en absoluto cerrada, sino que, por el contrario, el debate social es algo consustancial a su determinación.

En la sociedad actual, denominada por diferentes autores sociedad informacional y del conocimiento, el saber constituye uno de los ejes en torno al cual se organiza el desarrollo tecnológico, el económico y la estratificación social. El valor dado al conocimiento en la sociedad repercutirá, por lo tanto, ampliamente en las necesidades individuales y colectivas, en general, y, en especial, en las necesidades educativas. En esta sociedad las personas para acceder al precario mundo laboral, para ejercer la ciudadanía, para ser una persona autónoma, para su desarrollo personal, etc., no sólo necesitan una educación inicial mayor, sino que la educación permanente hoy en día es una exigencia. Pero, también en estas sociedades -regidas por la lógica del mercado- el

saber se ha convertido en actividad productiva, en una industria que incita continuamente a los ciudadanos a consumir más y más “educación” y “cultura” ofertando cursos y actividades de todo tipo. Lo cual, como hemos podido comprobar en esta investigación, da lugar no sólo a que la demanda educativa vaya en aumento, sino a que muchos ciudadanos sientan como necesidad educativa la realización de todo tipo de cursos o actividades, llevándoles a creer no sólo que tienen el derecho a satisfacer sus “necesidades”, sino a que es el Estado quien tiene el deber de financiarlas, confundiendo así cualquier demanda con necesidad. Así pues, la ambigüedad del término “necesidad” hace que éste sea utilizado por los ciudadanos para dar fuerza argumentativa a sus demandas, pero también por los responsables políticos para legitimar sus propuestas y actuaciones.

Ha sido precisamente en este siglo, con la conquista de los llamados derechos de la segunda generación, cuando la educación de las personas ha sido reconocida como una necesidad básica, como un derecho. Reconocimiento del que dan fe la Declaración Universal de los Derechos Humanos, las constituciones de numerosos países y la universalización de la educación. Es decir, actualmente es reconocido por todos que la educación básica es una necesidad humana y por lo tanto es deber de los Estados garantizar el que todos los ciudadanos puedan acceder a ella en igualdad de condiciones, sea cual sea su género, etnia, clase social o su edad, en este sentido, la E.A. es considerada como una necesidad, como un derecho y por lo tanto debe de ser gratuita.

Ahora bien, este consenso se acaba en cuanto se traspasa el límite de la educación básica. Abriéndose el debate sobre si, además, de la educación básica deberían considerarse necesarios y, por consiguiente, deberían ser también gratuitos los niveles de educación reglada no obligatorios, otros cursos que van desde la informática a los talleres más diversos pasando por el valenciano o el inglés o si, por el contrario, sólo deben ser gratuitos determinados cursos. O, dicho con otras palabras, hasta qué grado decide una sociedad democratizar la educación y la cultura.

Cuestiones éstas que están estrechamente relacionadas, por un lado, con las funciones que la E.A. cumple -o debería cumplir- en la sociedad contemporánea como

organización social y, por otro, con la función del Estado respecto a la educación. Con lo cual el problema de las necesidades y de los deseos humanos está fuertemente condicionado, entre otras cosas, por las medidas políticas y económicas de cada país en interacción con los problemas y orientaciones mundiales.

Para la política neoliberal de nuestro país -a pesar de la legislación y de los discursos oficiales- la E.A. pública tiene principalmente una función compensatoria, de segunda oportunidad y de legitimación del sistema. Con lo cual la responsabilidad del “Estado mínimo” es más la de garantizar la libertad -de mercado se entiende- que la igualdad de oportunidades de los ciudadanos. Esto explica el porqué las políticas de E.A. promovidas desde la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència privilegian lo académico – sobre todo en sus niveles básicos- y de forma coyuntural la formación ocupacional (PGS) y dejando los programas de animación sociocultural, de participación ciudadana, de desarrollo personal, de formación continua o de ocupación del tiempo libre en manos de la iniciativa privada. Una vez más en la historia de la E.A. vemos que aquellos espacios donde el Estado no interviene son ocupados por la actividad privada.

Es más, como nos muestran los relatos de algunas de las personas entrevistadas, la desregulación existente en la educación da lugar a que la lógica del mercado se instale en gran medida en el interior de los centros públicos E.A. Esto se debe, por una parte, a que la disminución de la demanda de cursos de educación básica –y la correspondiente pérdida de alumnado- ha alarmado a los profesores que ven peligrar el futuro de la E.A. y, con ella, sus puestos de trabajo. Y, por otra, a que los numerosos, rápidos y continuos cambios experimentados en la sociedad dan lugar a nuevas “necesidades” educativas, formativas y de ocio, haciendo que las personas adultas demanden cursos de niveles educativos no obligatorios, de informática, de valenciano, idiomas pero también de talleres diversos. Cursos para los cuales los centros públicos, generalmente, no disponen de financiación ni de profesorado capacitado para impartirlos. Ante esta situación suelen ser las asociaciones de alumnos las que tras un tanteo de las demandas existentes entre el alumnado proponen a los consejos de centro que se oferten los cursos más solicitados. Cursos que en los centros públicos suelen resultar más baratos que en las academias privadas, incluso muchos de ellos, al percibir alguna subvención de los ayuntamientos o de la propia Asociación de Alumnos, son prácticamente gratuitos.

En nuestra opinión, esta penetración de la lógica del mercado en la E.A. pública, traerá, entre otras, las consecuencias siguientes:

a) La dependencia de la oferta educativa a las demandas de la población adulta. Demandas que no siempre coinciden con auténticas necesidades, sino con deseos particulares que en algunos casos, por muy encomiables que estos sean, es muy discutible que dichas demandas deban ser financiadas con fondos públicos. El mercado ejerce así su "dictadura de las necesidades" haciendo que los centros de adultos estén cautivos de las demandas del mercado. Lo cual da lugar a que la E.A. deje de ofertar cursos de gran interés para el desarrollo personal y de las sociedades democráticas por el mero hecho de no ser solicitados. Oferta que, a su vez, limita el horizonte de aspiraciones de las personas adultas.

b) La penetración de la lógica de mercado en los centros de E.A. puede desvirtuar los fines emancipadores (igualdad, solidaridad, reflexión crítica, participación democrática, pluralismo, necesidades individuales, desarrollo personal, etc.), al instalarse, al menos implícitamente, los valores de eficacia, rentabilidad, clientelismo, pensamiento único, necesidades del mercado, etc. Dando lugar en los centros a conflictos de metas y a numerosas contradicciones.

Las personas que constituyen el público E.A. pasan a ser -o al menos algunas de ellas adoptan con frecuencia la actitud de clientes- consumidores y no ciudadanos responsables y solidarios que participan activamente en el proceso de su propio aprendizaje, en la vida organizativa del centro y en los diversos espacios de la sociedad civil.

c) La selección encubierta del público de E.A. se verá incrementada quedando aún más marginados, precisamente, aquellos colectivos más necesitados de educación. Instalándose en los centros de E.A. cada vez más un ethos de clase media. Siguiendo de este modo la tendencia de otros países desarrollados en los que las personas con mayores niveles educativos son las que más aprovechan las oportunidades existentes, dando lugar a una dualización de la población adulta entre participantes y no participantes en E.A. Dualización que acrecentará aún más las desigualdades socio-económicas y educativas entre la población adulta.

Desigualdad que, como comentan los profesores, aparece también en el interior de los mismos centros públicos, al existir en estos una oferta de cursos gratuitos y otra de

pago. Generándose de esta forma culturas diferenciadas entre unas aulas y otras.

d) El desinterés por la E.A. pública desde el ámbito político administrativo se refleja en el País Valencià, entre otras cosas, en los recortes presupuestarios, en la falta de infraestructuras y recursos, en el bloqueo legislativo y en las condiciones de trabajo de los distintos tipos de profesorado de los centros públicos –dependientes de administración autonómica, de administración local o contratados por asociación de alumnos- y en la consiguiente degradación de la E.A. pública.

e) Al limitar -de hecho- las funciones sociales de los centros públicos a la función compensatoria y de segunda oportunidad se refuerza el imaginario de la E.A. como centros donde van personas con bajos niveles culturales y económicos. De este modo, al frenar la expansión de la E.A. pública y promover el desarrollo de la privada, como bien han sabido reflejarlo algunas de las personas entrevistadas, prestigian los centros privados frente a los públicos.

f) Los centros públicos al promover la privatización de algunas de sus actividades legitiman las políticas neoliberales de desregulación al asumir responsabilidades del Estado, en lugar de emprender acciones colectivas de reivindicación de una política democrática de la E.A., de forma que ésta tenga en cuenta las necesidades y aspiraciones de todas las personas y colectivos. O sea, una política comprometida con la creación de becas de estudio, con la mejora de centros públicos. De centros que, “libres” de la lógica del mercado y del adoctrinamiento del Estado, garanticen la igualdad de oportunidades educativas para todos y no sólo la libertad de elegir de unos pocos.

Por consiguiente, a esta racionalidad, gobernada por la economía de mercado y preocupada por la rentabilidad, le interesa promover una E.A. privada y de carácter liberal que da títulos para acceder al mercado de trabajo, forma a las personas para desempeñar oficios y profesiones, que enseña acríticamente nuevas tecnologías, que prepara mano de obra disciplinada, laboriosa y sumisa y que, además, de ser un negocio, domestica a los ciudadanos y encubre el paro.

Pero, a pesar de todo ello, existe una E.A. emancipadora representada por colectivos de personas adultas y profesores que, ante la marginación no sólo del poder político y económico sino del cultural, lucha por conquistar nuevos espacios de libertad mediante la reconstrucción crítica de sus discursos y de sus prácticas –de las que son un

ejemplo las narraciones de algunos de los sujetos entrevistados-.

Además, esta racionalidad neoliberal –y desgraciadamente otras racionalidades- al determinar cuales son las necesidades humanas universales refleja sólo los valores e intereses de una parte de la humanidad, a saber la de los hombres, blancos y con propiedades. Es decir, no tiene en cuenta a los diversos “yos concretos” –mujeres, minorías étnicas, pobres, discapacitados, etc.- de los que está compuesta la humanidad (Benhabib, 1990).

De tal manera, que, si tenemos en cuenta las necesidades y motivos principales para participar en la E.A. expresadas más frecuentemente por la población masculina de la muestra y las de las mujeres, veremos como los programas financiados por la administración privilegian, en cierta medida, los intereses característicos de la población masculina. Sirvan de ejemplos: la prioridad que tienen los programas formativos académicos frente a los de desarrollo personal o animación sociocultural o los presupuestos dedicados a la educación continua (en la que predominan los hombres) y los dedicados a la educación de adultos (en la que las mujeres son mayoría). Dado que desde los presupuestos neoliberales, las demandas expresadas por el público femenino responden a deseos o intereses particulares pero, en absoluto, a necesidades. Siendo, generalmente, mejor aceptadas por la sociedad las inversiones educativas orientadas a lo vocacional y profesional que las dirigidas al desarrollo personal y a la participación ciudadana.

Así pues, la educación y la cultura –teatro, conciertos, exposiciones, debates, conferencias, bibliotecas, actividades deportivas, cine forums, televisión de calidad, etc. pero también algunos cursos reglados y de formación- para los ciudadanos de a pie es considerada un lujo para el que no hay lugar en los presupuestos de las políticas neoliberales. Políticas que con los argumentos de pago del déficit, competitividad productiva para la creación de empleo, etc. justifican las medidas de restricción del gasto público en educación y cultura. Recortes que perjudican en especial a los más desfavorecidos, que tienen que contestarse con una oferta cultural mínima, y es que, la cultura del pobre, como ya vimos, es una cultura más pobre.

No obstante, aunque las personas individualmente sientan como necesidad sus aspiraciones y todo, hasta cierto punto, sea importante para el desarrollo personal, el Estado no puede asumir todo tipo de demandas, por lo que deben de existir unas prioridades. Sin embargo, muchas de las razones aducidas por el poder político para no asumir ciertas demandas de la población adulta pierden su fuerza argumentativa e incluso se vuelven en su contra si comprobamos el uso que hacen las diferentes administraciones de los fondos públicos. Basten como ejemplos de la irresponsabilidad presupuestaria existente, la calidad de los programas y el dinero dedicado a la televisión pública, a actos oficiales, a celebraciones de efemérides diversas, las subvenciones a organismos privados, de ciertas actividades culturales reservadas a las élites, etc. Es más, se debería considerar cómo las inversiones en la educación de las personas adultas tienen consecuencias en la educación de los hijos, la salud de la familia y de los propios adultos, en la disminución de accidentes laborales, en la participación de los ciudadanos en los asuntos públicos, etc. y que, por lo tanto, son rentables. Si bien, precisamente, una E.A. emancipadora para el mantenimiento del status quo resulte tremendamente incómoda.

Si recordamos los relatos de los sujetos entrevistados, que hemos transcrito en el capítulo anterior, veremos como, a pesar de que estos opinan, en general, que la educación y la cultura es necesaria para el desarrollo personal, para la participación ciudadana y para acceder al mercado laboral, estos reconocen la existencia de límites reales en la financiación explicitando la necesidad de establecer prioridades, para las cuales apuntan criterios como la necesidad de ciertos conocimientos para desenvolverse autónomamente en la sociedad actual.

De igual modo hemos podido escuchar voces que piden a la administración que realice un esfuerzo solidario para que amplíen todo lo que realmente se pueda las oportunidades educativas, culturales y de ocio a toda la población adulta mediante la creación de centros dignos y la ampliación de la oferta de cursos -de forma que todos los ciudadanos puedan tener acceso a las oportunidades educativas y culturales reservadas -por diversos motivos- a una minoría, haciendo de nuestras ciudades, espacios culturales, ciudades educativas. Con Garzón Valdés (1998), cabe preguntarse si ¿son los derechos un coto vedado o un coto en expansión?

Con estas cuestiones, aunque exceden con mucho el objeto de esta investigación, entramos de lleno en uno de los debates más actuales y controvertidos: el del papel del Estado en la satisfacción de las demandas de los ciudadanos, la oferta pública y la privada, el futuro del Estado de bienestar y la de otras vías posibles.

Otros aspectos igualmente polémicos sobre los que queremos llamar la atención son:

El arma de doble filo que supone el concepto de igualdad en relación con la satisfacción de las necesidades en poblaciones con capacidades físicas, psíquicas y materiales distintas. Es por ello, por lo que teniendo en cuenta la universalidad de las necesidades y derechos no hemos de olvidar las diferentes situaciones o capacidades, según Sen, de las personas y de los colectivos. Por consiguiente, no hemos de utilizar únicamente la razón económica, sino otras razones que tengan en cuenta la justicia y la solidaridad, el cuidado de uno mismo, de los otros y del mundo en que vivimos. Porque actualmente, si bien es cierto que en teoría se considera que las personas por el mero hecho de serlo tienen necesidades humanas universales, también, lo es que, en la práctica, esta humanidad en nombre de la cual se habla no tiene en cuenta la voz de los grupos más necesitados.

La dictadura de las necesidades humanas. Hoy en día, la determinación no democrática de las “necesidades” no sólo se reduce a las sociedades regidas por los viejos criterios estamentales o por dictaduras –de distinto signo-, sino que en las llamadas sociedades democráticas existen mecanismos diversos que continuamente generan deseos de consumir todo tipo de bienes en la población. Mecanismos de dominación -promovidos por el mercado principalmente- que actúan con tal fuerza que los individuos, al sentir los deseos como necesidades, exigen al Estado que se responsabilice de su satisfacción.

Lo cual plantea la necesidad tanto de la reflexión individual sobre lo que más nos conviene como seres humanos como la de un debate social amplio sobre cuáles son las necesidades de las personas adultas en la sociedad del s. XXI. Porque si bien es cierto que la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece cuáles son estas

necesidades, tan bien lo es que estas declaraciones deben llenarse de contenido en cada país proponiendo y desarrollando políticas justas y solidarias.

En **tercer lugar**, uno de los aspectos que caracteriza a la educación de adultos, y que hemos podido constatar en nuestro trabajo de investigación, es, precisamente, la actitud positiva que la mayoría del público de E.A. tiene hacia el aprendizaje, en general, y hacia sus profesores, en particular. Lo cual no significa que estos dejen de exponer directa o indirectamente los problemas que ven, las necesidades que sienten y que expresen su satisfacción o su descontento proponiendo alternativas. Aportaciones estas que exponemos a continuación:

1ª. La E.A., en general, es poco y mal conocida por la sociedad y, en concreto, por la población adulta. Es en parte, este desconocimiento el que explica que algunas personas y colectivos no participen en ella. Por consiguiente, algunos de los entrevistados proponen que la E.A. se dé a conocer en los barrios, en las asociaciones ciudadanas, etc. haciéndose eco de los problemas más importantes del entorno. Campañas de publicidad que:

a) Modifiquen el imaginario social que la población tiene sobre las finalidades de la educación de adultos, mostrándoles las diferentes funciones que tiene, así como sensibilizar a la población sobre la necesidad de la educación permanente ya sea formal o informal.

b) Den a conocer las diferentes ofertas de los centros de la ciudad, pero también las diversas oportunidades educativas, formativas y de ocio que existen para personas adultas en la actualidad.

c) Necesitan de la implicación y coordinación de los distintos ámbitos y agencias relacionadas con la E.A.

2ª. Cuidar los rituales de acogida en los centros de adultos, concediéndole más importancia a los contactos telefónicos y a la información cara a cara. Así como a las relaciones de comunicación entre profesores y alumnos, de forma que los profesores conozcan mejor a los alumnos y puedan ayudarlos más en su vida personal.

3ª. Prestar una mayor atención al análisis y a la reconstrucción crítica de la cultura

de cada centro y de las aulas, debido a la repercusión que ésta tiene en la imagen social del centro y en el proceso de socialización de los alumnos y de los profesores

4ª. Necesidad de disponer de edificios adecuados y dignos.

5ª. Necesidad de disponer de más recursos materiales y humanos en los centros, así como de condiciones laborales apropiadas.

6ª. Ampliación de la oferta de cursos y actividades.

7ª. Creación de gabinetes psico-pedagógicos en los centros, de forma que las personas puedan recibir una atención y orientación que los profesores, frecuentemente, no pueden dar.

8ª. Mayor adecuación de los horarios a las circunstancias del público.

9ª. Condiciones de vida dignas para todas las personas sin excepción.

Como **última** aportación de este trabajo sólo nos queda proponer, tanto la revisión y la profundización de algunos de los aspectos aquí tratados como futuras líneas de investigación en E.A. Estas son:

La E.A. como institución social. Los ciudadanos de un país tienen una idea sobre lo qué es la educación de adultos, es decir, tienen un imaginario social que ha ido modificándose a través del tiempo debido a diversas variables y que tiene importantes repercusiones en lo organizativo institucional. De esta manera, se trata, por una parte, de mostrar la presencia de lo instituido tanto en los diferentes ámbitos de la administración como en las personas y grupos de esas organizaciones y, por otra, ver como paralelamente tienen lugar discursos y prácticas instituyentes que generan tensiones y conflictos diversos, los cuales tienen consecuencias en la vida de los individuos y de las organizaciones.

La vida organizativa y los problemas de los centros de E.A. constituye uno de los problemas que preocupa y ocupa a profesores y a alumnos y sobre la cual no conocemos la existencia de trabajos etnográficos.

Los problemas originados por el llamado nuevo público en funcionamiento de los centros y de las aulas de E.A. hacen conveniente la realización de investigaciones sobre la problemática de estos jóvenes y su incidencia en la organización.

Ampliar el estudio de las necesidades y motivos de participación de la población adulta que participa en centros de E.A. privados y a la Formación continua.

Estudiar la problemática del público no participante en E.A., en especial, las minorías étnicas y otros colectivos marginados.

Continuar desarrollando las investigaciones sobre historias de vida iniciadas en el campo de la E.A. en nuestro país, aunque, en nuestra opinión, sería conveniente la revisión de los marcos teóricos que las sustentan.

Realizar inventarios de los recursos existentes en pueblos y ciudades para facilitar información a los ciudadanos, pero también con la finalidad de coordinar esfuerzos, reorientar su utilización y proponer la creación de centros y programas

Estudiar las relaciones existentes entre los cambios de la sociedad y las demandas que hacen los ciudadanos a las organizaciones sociales, lo cual implicaría el análisis crítico de las funciones sociales de la E.A. y del papel del Estado.

Necesidad de iniciar estudios más puntuales sobre problemas de aprendizaje como: estilos de aprendizaje de hombres y mujeres, problemas de aprendizaje expresados por los adultos (hábitos de estudio, problemas de lectura/escritura, desarrollo de autoestima, facilitarles instrumentos de análisis más complejo, etc.).

Elaborar proyectos curriculares sobre las necesidades y derechos de las personas adultas tanto dirigidas a los centros de E.A. como a la formación Inicial y

continua del profesorado de adultos.

BIBLIOGRAFÍA

-
- ABRIL, G. (1994), "Análisis semiótico del discurso". En: J.M. DELGADO y J. GUTIERREZ (Coord.), Op. cit. pp.428-491.
- ACKER, S. (1995), *Género y educación*. Madrid. Narcea
- ADORNO, TH.W. (1998), *Minima moralia*. Madrid. Taurus.
- AGUIRRE, M. y RAMONET, I. (1998), *Rebeldes, dioses y excluidos*. Barcelona. Icaria.
- ALBERDI, I. (1996), "Nuevos roles femeninos y cambio familiar". En: M.A. GARCÍA DE LEÓN, M. GARCÍA DE CORTAZAR y F. ORTEGA (Coord), *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid. Universidad Complutense. pp. 41- 67.
- ALFIERI, F.(1995), "Crear cultura dentro y fuera de la escuela". En: V.V.A.A. (Eds.), *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Madrid. Morata. pp.172-187.
- ALHEIT, P.(1998), "Investigación e innovación en el campo de la educación de adultos contemporánea". En: V.V.A.A. (Eds.), *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Palma de Mallorca. Conselleria d'educació, Cultura i Esports del Govern Balear. pp. 95-114
- ALIAGA, F. (1998), *Proyecto Docente. Universidad Literaria de Valencia*. Documento no publicado.
- ALLMAN, P. (1988), "Gramsci, Freire and Illich: Their contributions to education for socialism". En: T.Lovett (Eds.), *Radical Approaches: To adult education: A reader*. Londres. Routledge. pp.85-113.
- ALONSO, L.E. (1994), "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En: J.M. DELGADO y J.GUTIERREZ (Coord.). Op.cit. pp. 225-240.
- ALONSO, L.E. (1995), "Necesidades, desigualdad y democracia: la polémica sobre la gobernabilidad del Estado keynesiano". En: F. ALVAREZ URÍA et al. (Eds.), Op cit. pp. 41-72.
- ALONSO, L.E. (1998), "La producción social de la necesidad y la modernización de la pobreza: una reflexión desde lo poético" .En: J.RIECHMANN (Coord.), Op. cit. pp.129-161.
- ALONSO MATURANA, R. ET. Al. (1995), *Hacia un nuevo contrato educativo: La educación de adultos*. La Rioja. Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deporte.
- ÁLVAREZ URÍA, F. Et al (1995), *Desigualdad y pobreza hoy*. Madrid. Talasa
- ÁLVAREZ URÍA, F. Et. Al (Comp.) (1998), *Neoliberalismo v.s. democracia*. Madrid. La Piqueta.
- ALVIRA MARTIN, F.(1986),"Diseño de investigación social:criterios operativos". En: M. GARCÍA FERRANDO, J. IBAÑEZ y F. ALVIRA (Coord.) Op. cit. pp. 89-109.

- AMOROS, C. (1995), "Feminismo, ilustración y posmodernidad". En: A.A.V.V. *Diálogos sobre filosofía y género*. México. UNAM. pp.23-39.
- AMSTRONG, P.F. (1989), "Right for the wrong reasons: A critique of sociology in professional Adult Education". En: B.P. Bright (Ed). Op. cit. pp. 94-117.
- ANAYA SANTOS, G. (1987), "Cultura y Educación", *Cuadernos Críticos de Educación*, nº5, Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de E.G.B. de Valencia.
- ANAYA SANTOS, G. (1991), "Saber antropológico y cultura debida". *Revista de Educación*, nº 292, pp. 37-63.
- ANDREWS, F.M et al (1981), *A guide for selecting statistical techniques for analyzing data*. Michigan. Survey Research Center University of Michigan
- APPLE, M.W. (1986), *Ideología y curriculum*. Madrid. Akal
- APPLE, M.W. (1987), *Educación y poder*. Barcelona. Paidós
- APPLE, M.W. (1996), *El conocimiento oficial*. Barcelona. Paidós.
- ARENDT, H. (1993), *La condición humana*. Barcelona. Paidós.
- ARENDT, H. (1995), *De la historia a la acción*. Barcelona. Paidós.
- ARENDT, H. (1996a), "¿Qué es la libertad?" *Claves de Razón Práctica*, nº 65, pp. 3-13.
- ARENDT, H. (1996b), *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona. Península.
- ARENDT, H. (1997), *¿Qué es la política?* Barcelona. Paidós.
- ARGYRIS, S. y SCHÖN, D. (1978), *Organizational learning: a Theory of action perspective*. Reading. Mass. Addison-Wesley.
- ARISTOTELES (1996), *Moral a Nicómaco*. Madrid. Espasa-Calpe. Col. Austral
- ARNAUS, R. (1998), "Metodologies per l'educació bàsica o una pedagogia per a subjectes visibles". En: TAREPA.P.V. (Coord), Op. Cit. Pp.52-67.
- ARNOT, M. (1995), "Feminismo y educación democrática". En: V.V.A.A. (Eds.), *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Madrid. Morata. pp. 307-325.
- ASOCIACION MEDITERRANEA EDUCADORES DE ADULTOS (1988), *L'alfabetització en l'entorn urbà dels Països mediterranis*. València. Generalitat Valenciana.
- AUGÉ, M. (1995), *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona. Gedisa.
- AUGÉ, M. (1996), *El sentido de los otros*. Barcelona. Paidós.

-
- AVIA, M.D. y MARTIN, J. (1991), "Cambios y continuidad en la personalidad". En: V.V.A.A (Comp.), *Psicología Evolutiva. Vol. III*. Madrid. Alianza.
- BALL, S. (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós.
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1974), *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid. Alianza.
- BARDIN, L. (1986), *Análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- BECK, U. GIDDENS, A. y SLASH, S. (1994), *Modernización reflexiva*. Madrid. Alianza.
- BECK, U. (1998), *La sociedad del riesgo*. Barcelona. Paidós.
- BEDER, H.W. (1990), "Reasons for non participation in adult basic education". *Adult Education Quaterly*, Vol. 40, nº4, pp. 207-218.
- BEDER, H. W y VALENTINE, T. (1990), "Motivation profiles of adult basic education students". *Adult Education Quaterly*, Vol. 40, nº2, pp. 78-94
- BEJAR, H. (1993), *La cultura del yo*. Madrid. Alianza
- BELANGER, P. y VALDIVIESO, S. (Eds) (1997), *The emergence of learning societies: Who participates in adult learning?* Oxford. Pergamon/UNESCO
- BELANGER, P. y VALDIVIESO, S. (Eds) (1997), *New patterns of adult learning: A six country comparative study*. Oxford. Pergamon/UNESCO
- BELANGER, P.(1998), "El sorprendente retorno de la educación a lo largo de la vida" En: V.V.A.A. (Eds.), *Sectores emergente en el campo de la educación permanente*. Palma de Mallorca. Conselleria d'educació, Cultura i Esports del Govern Balear. pp.163-174
- BELARMINO, P. (1990), "Los derechos humanos". *El Basilisco*, enero-febrero, nº3, pp.67-88.
- BELLO, G. (1997), "El agente social y su transformación semiótica". En: M. CRUZ (Coord), Op. cit. pp. 184-212
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1987), *Cap a unes bases sociològiques per al disseny curricular en E.P.A. Documents de suport al disseny curricular*. Valencia. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1992), "Prólogo". En: USHER, R. Y BRYANT, I. (Eds), *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid. Morata.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1993a), "Escolarismo", control y declive de la política en educación de personas adultas" *Educación y sociedad*, nº12, pp.81-96.

- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1993b), "Díez años de política y práctica de la educación de personas adultas en la Comunidad Valenciana" En: A. REQUEJO (Coord), Op. cit. pp. 357-367.
- BELTRÁN LLAVADOR, J. (1987), *El sueño de la alfabetización. España 1939-1989*. Valencia. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- BELTRÁN LLAVADOR, J. (1993a), "Educación de personas adultas y emancipación social", *Educación y Sociedad*, nº 12, pp. 9-28.
- BELTRÁN LLAVADOR, J. y SANZ FERNÁNDEZ, F. (1995), "Demandas y necesidades: la atención a la diversidad y el reto de la igualdad. La perspectiva sociológica en la Educación de Adultos" Madrid. *Congreso de Educación de Personas Adultas*.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. y BELTRAN LLAVADOR, J. (1996), *Políticas y prácticas de la educación de las personas adultas*. València. Universitat de València.
- BELTRÁN LLAVADOR, J. (1997), "La educación de adultos desde una perspectiva sociocrítica". En: J.M. CABELLO (Coord.), Op. cit. pp. 35-52.
- BELTRÁN, M. (1986), "Cinco vías de acceso a la realidad social". En: M. GARCÍA FERRANDO, J. IBAÑEZ Y F. ALVIRA (Coord), Op. cit. pp. 19-50.
- BENGSTON, W.F. y HAZZARD, J.W. (1990), "The assimilation of sociology into common sense: some implications for teaching". *Teaching Sociology*, vol.18, pp.39-45.
- BENHABIB, S. y CORNELL, D. (comps.) (1990), *Teoría feminista y teoría crítica*. València. Edicions Alfons el Magnànim.
- BENHABIB, S. (1990), "El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista". En: S. BENHABIB y D. CORNELL (Comps), Op. cit. pp.119-140.
- BENHABIB, S. y CORNELL, D. (1990), "Más allá de la política de género". En: S.BENHABIB y D. CORNELL (Comps), Op. cit. pp.9-28.
- BENN, R. Y FIELDHOUSE, R.(1995). "Adult Education and learning for the citizenship". *Adult Learning*, june , pp.303-305.
- BERGER, P. Y LUCKMANN, T.C. (1989), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- BERGER, P, y LUCKMAN, T.C. (1997), *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona. Paidós/Studio.
- BERNSTEIN, B. (1986), "Una crítica de la educación compensatoria". En: A.A.V.V Materiales de sociología crítica. Madrid, La Piqueta. pp. 203-218.
- BERNSTEIN, B. (1990), *Poder, educación y conciencia*. Barcelona. El Roure.

-
- BIRULES, F. (1996), "Del sujeto a la subjetividad". En: M. CRUZ (Ed), Op. cit. pp. 223-234
- BOBBIO, N. (1995), *Derecha e izquierda*. Madrid. Taurus.
- BOSHER, R. (1989), "Participant motivation", En: C.J. TITMUS (Ed.), Op. cit. pp.147-150.
- BOCHETTI, A. (1996), *Qué quiere una mujer*. Madrid. Cátedra
- BOUD, D. Y GRIFFIN, V. (1987), *Appreciating adult learning*. Londres. Kogan Page.
- BOURDIEU, P. (1985a), "The social space and the genesis of groups". *Theory and society*, nº14, pp.723-744.
- BOURDIEU, P. (1985b), *¿Qué significa hablar? economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid. Akal
- BOURDIEU, P. (1986), "Notas provisionales sobre la percepción del cuerpo" En: V.V.A.A. (Eds), *Materiales de sociología crítica*. Madrid. La Piqueta. pp. 183-194
- BOURDIEU, P. (1987), *Cosas dichas*. Barcelona. Gedisa
- BOURDIEU, P. (1991a), *La distinción*. Madrid. Taurus.
- BOURDIEU, P. (1991b), *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.
- BOURDIEU, P. (1997a), *Razones prácticas*. Barcelona. Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1997b), *Sobre la televisión*. Barcelona. Anagrama.
- BOURDIEU, P.y PASSERON, J.C (1969), *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona. Labor
- BRADY, E.M.; FRENCH, D. y PECK, G.C. (1989), "Learning needs of the elderly: perceptions among educators", *Educational Gerontology*, nº 15, pp. 489-496.
- BRIGHT, B.P. (1989), *Theory and practice in the study of adult education. The epistemological debate*. London. Routledge.
- BROCKETT, R.G. y HIMSTRA, R. (1991), *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*. Barcelona. Paidós.
- BROFENBRENNER, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- BROOKFIELD, S. (1989), "The epistemology of adult education in the United States and Great Britain: across cultural analysis". En: B.P. BRIGHT (Ed.), Op. cit. pp. 141-173
- BROOKFIELD, S. (1990a), " Using a critical incidents to explore learners assumptions". En: J. MEZIRROW (Ed), Op. cit. pp. 177-193
- BROOKFIELD, S. (1990b), "Analyzing the influence of media on learners perspectives".En: J. MEZIRROW (Eds), Op. cit. pp 235-268

- BRUNE, F.(1998), "Mitologías contemporáneas: sobre la ideología de hoy". En: *Le Monde Diplomatique*, Op, cit. pp. 19-25.
- BRUNER, J. (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza
- BRUNER, J. (1996), *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.
- BRUNER, J. (1997), *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- BUENO, G. (1996), *El sentido de la vida*. Oviedo. Pentaalfa.
- BUENO, G. (1997), *El mito de la cultura*. Barcelona. Prensa Ibérica.
- BURRIS, V. (1993), "La síntesis neomarxista de Marx y Weber sobre las clases". En J. CARABAÑA y A. DE FRANCISCO (Comps.), Op. cit. pp. 127-156
- BUTLER, L. (1993), "Unpaid work in the home and accreditation". En: M. THORPE, R. EDWARDS y A. HANSON (Eds), Op. cit. pp. 66-83
- CABELLO MARTINEZ, J. (1993), "La educación de personas adulta como acción institucional". *Educación y Sociedad*, nº 12, pp. 27-60.
- CABELLO MARTINEZ, J. (1997), *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga. Aljibe.
- CABELLO MARTÍNEZ, J. (1998), "Aprender para convivir: Concepciones y estrategias en educación de personas adultas". En TAREPA. P.V. (Coord), Op. Cit..94-113.
- CAMPBELL, D.T. (1986), "Relabeling internal and external validity for applied social scientist". En: W.TRONCHIM (Ed.), *Advances in qusai-experimental design and analysis*. San Francisco Jossey Bass.
- CAMPS, V. (1996), "La universalidad ética y sus enemigos". En: S. GINER Y R. SCARTEZZINI (Eds.), Op. cit. pp. 137-153.
- CANDY, P. (1987), "Evolution, revolution or devolution: Increasing learner-control". En : D. BOUD y V.GRIFFIN (Eds.), Op. Cit. pp.159-178-
- CANNING, K. (1995), "El género y la política de formación de clase social: nuevas reflexiones sobre la historia del movimiento obrero alemán". *Arenal*, Vol.2, nº2, julio/diciembre pp.175-218
- CARABAÑA, J. y DE FRANCISCO, A. (1993), *Teorías contemporáneas de las clases sociales*. Madrid. Pablo Iglesias.
- CARABAÑA J. (1993), "Educación y estrategias familiares de reproducción". En: L.GARRIDO MEDINA y E. GIL CALVO (Eds), Op. cit. pp. 37-47

- CARABAÑA, J. y GOMEZ, C. (1996), *Escalas de prestigio profesional*. Madrid. CIS
- CARR, W. (1990), *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- CASTEL, R. (1998), "Del postliberalismo al neoliberalismo": En; ÁLVAREZ URÍA, F. et al. (Comps.), Op. cit. pp. 404-413.
- CASTELLS, M. (1994), "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional". En: V.V.A.A (Eds), *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós. pp. 13-54.
- CASTELLS, M. (1997), *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol 1*. Madrid. Alianza
- CASTELLS, M. (1998), *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad. Vol. 2*. Madrid. Alianza.
- CASTORIADIS, C.(1995), *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona. Gedisa.
- CHOMSKY, N. (1994), *Política y cultura a finales del S.XXI*. Barcelona. Ariel.
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1995), *Cómo nos venden la moto*. Barcelona. Icaria
- CIPOLLA, C.M. (1983), *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona. Ariel.
- CLARK, C.M. (1986), "Ten years of conceptual development in research of teacher thinking". En: M. BEN-PERETZ, R. BROMME y R. HALKES (Eds), *Advances of research of teacher thinking*. Swets and Zeitlinger. Lisse ISSAT pp.7-20..
- CLAXTON, G. (1984), *Vivir y aprender*. Madrid. Alianza.
- CLEMENTE, A. (1996), *Psicología del desarrollo adulto*. Madrid. Narcea.
- COLLINS, M. (1991), *Adult Education as vocation*. Londres. Routledge.
- CONDE, F. (1994), "Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: Procesos de institucionalización/reificación social" En: M. DELGADO y J. GUTIERREZ (Coord.), Op. cit. pp. 97-117
- COOK-GUMPERZ, J. (1988), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona. Paidós/MEC.
- COOKSON, P.S. (1986), "A framework for theory and research on Adult Education Participation" *Adult Education Quaterly*, Vol.36, nº 3, pp.130-141.

- COLLINS, M. (1995), "Critical comentaries on the role of Adult Education: From self-directed learning to postmodernity sensibilities". En M.R. WELTON (Eds.) Op.cit. pp.71-97
- CONDORCET, A. (1932), "Informe y Proyecto de Decreto sobre la Organización General de la Instrucción Pública presentado a la Asamblea Nacional en nombre de la Comisión de Instrucción Pública el 20 y el 21 de abril de 1792" *Antología de Condorcet*. Madrid. Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- CONTRERAS PELAÉZ, F.J. (1994), *Derechos sociales: Teoría e ideología*. Madrid. Tecnos
- CORTINA, A. (1986), *Etica mínima*. Madrid. Tecnos.
- CORTINA, A. (1990), *Etica sin moral*. Madrid. Tecnos.
- CORTINA, A. (1993), *Etica aplicada y democracia radical*. Madrid. Tecnos.
- CORTINA, A. (1994), *La ética de la sociedad civil*. Madrid. Anaya.
- CORTINA, A. (1997), *Ciudadanos del mundo*. Madrid. Alianza.
- COSTER, E. de (1992), "Mujeres y alfabetización un movimiento que se impone". En: HAUTECOEUR, J.P. (Comp.), *Alpha 92*. Madrid. U.N.E.S.C.O/M.E.C. pp. 393-419.
- CROPLEY, A.J. (1989), " Factors in participation". En: C.J. TITMUS (Ed.), Op. cit. pp.145-146.
- COURTNEY, S. (1992), *Why adults learn. Towards a theory of participation in adult education*. Londres. Routledge
- CROUZET, M. (1958), *Historia general de las civilizaciones. El siglo XIX (1815-1914)*. Barcelona. Destino. Vol. VI
- CRUZ, M. (1995), *¿A quién pertenece lo ocurrido?* Madrid. Taurus.
- CRUZ, M. (1997), *Acción humana*. Barcelona Ariel.
- CRUZ, M. (1996), *Tiempo de subjetividad*. Barcelona. Paidós.
- CRUZ, M. (1997), "La historia (interminable) y la acción (posible)". En: M. CRUZ (Coord), Op. cit. pp. 331-344
- DAHL, R.A. (1994), "El poder de la democracia" *Claves de Razón Práctica*, nº 48, pp. 44-54.
- DARENPORT, J. (1993), "Is there any way out andragogy morass". En: M.THORPE, R. EDWARDS y A. HAMSON (Eds.), Op. cit.

-
- DEARDEN, R.F.; HIRST, R.H y PETERS, R.S. (1982), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid. Narcea.
- DEARDEN, R.F. (1982), "Necesidades" en la educación". En: R.F. DEARDEN, R.H, HIRST, y R.S. PETERS, (1982), Op. cit. pp 61-73.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. et al. (1986), *Formación continua y formación permanente*. Barcelona. Oikos-Tau.
- DELGADO, J. M. y J. GUTIERREZ (1994), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis
- DENNETT, D. (1995), *La conciencia explicada*. Barcelona. Paidós.
- DOYAL, L. Y GOUGH, I. (1994), *Teoría de las necesidades humanas*. Madrid. Icaria
- ECHEVARRIA, J. (1994), *Telépolis*. Barcelona. Destino.
- ECHEVARRIA, J. (1995), *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona. Anagrama.
- ECO, U.(1968), *Apocalípticos e integrados*. Barcelona. Lumen.
- ECO, U. (1981), *Lector in fábula*. Barcelona. Lumen.
- EDWARDS, R., SIEMENSKY, S. y ZELDIN, D. (1993), *Adults learners, education and training*. London. Routledge.
- EDWARDS, R.(1995), "Behind the banner, Whither the learning society". *Adults Learning*, february, pp.187-189.
- ELIAS, N. (1989), *El proceso de la civilización*. México. F.C.E
- ELIAS, N. (1994), *Conocimiento y poder*. Madrid. La Piqueta
- ELLIOT, J. (1990), *La investigación en la acción*. Madrid. Morata.
- ELSTER, J. (1990), *Tuercas y tornillos*. Barcelona. Gedisa.
- ERICKSON. E.H. (1986), *La adultez*. México. F.C.E
- ENZENSBERG, M. (1987), "Loa al analfabeto", *Papeles de Campanar*, nº3, pp.6-11. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana. València.
- ENTWISTLE, H. (1989), "Ideologies in adult education". En: C.J. TITMUS (Ed), Op. cit 35-41.
- ESCOLANO, A. (1992) *Leer y escribir en España*. Madrid. F.G.S.N.
- ESCOLANO, A. (1992), "Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización". En: A. ESCOLANO (Comp.), Op. Cit. pp.13-44.

- ETKIN, L. y SCHWARSTEIN, (1989), *Identidad de las organizaciones*. Barcelona. Paidós
- ETKIN, L. (1991), *Psicología social de las organizaciones*. Paidós.
- ETKIN, L. (1993), *La doble moral de las organizaciones*. Barcelona. Mc Graw Hill
- F.A.E.A. (1988), *Educación de adultos formación integral un reto de futuro. 2ª Jornadas de Educación de Adultos*. Zaragoza 3 a 7 de Julio. El Roure.
- FAURE, E. (1973), *Aprender a ser*. Madrid. Alianza/UNESCO.
- FEDEREGHI, P. (1988), "Orientaciones para la construcción de un sistema local de educación de adultos". En VVAA (Eds), *Alfabetització en l'entorn dels països mediterranis*. València. Generalitat Valenciana.
- FEDEREGHI, P. et al. (1992), *La organización local de la educación de adultos*. Madrid. Editorial Popular.
- FEDEREGHI, P. (1994a), "Gestión social y control de los procesos educativos y sociales". *Educación y Sociedad*, nº 12, pp. 61-80
- FEDEREGHI, P. (1994b), "Fuerza, funciones, contradicciones y perspectivas en el mundo contemporáneo". En: A. SÁNCHEZ ROMÁN (Comp), *Op. cit* pp.37-58.
- FEDEREGHI, P.(1998), "Las teorías críticas sobre los procedimientos formativos en la edad adulta. Tendencias y aspectos problemáticos en las principales corrientes contemporáneas" En: VVAA (Eds.), *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Palma de Mallorca. Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern Balear. pp. 23-50
- FEITO, A. (1995), "Mujeres y análisis de clases". *R.E.I.S.*, nº 69, pp. 149-171
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985), "Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación". *Educación y Sociedad* nº 4, pp. 5-32
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990a), *La escuela a examen*. Madrid. EUEDEMA
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990b), *La cara oculta de la escuela*. Madrid. S.XXI
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998), "Neoliberalismo, neocorporativismo y educación". En: ÁLVAREZ URÍA, F. (Comp.), *Op. cit*. pp.160-179.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A. (1986), *La educación de adultos un libro abierto. Libro Blanco*. Madrid. M.E.C.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A. (1990), "EL analfabetismo funciona en España: Reflexión para un debate" En: L.O. LODOÑO (Comp.), *Analfabetismo funcional*. Madrid. Editorial Popular. pp. 101-121.

-
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A.(1996), "El Libro Blanco, abierto diez años después. Evocaciones de un testigo". *Diálogos*, nº8, pp.5-10
- FERRÁNDEZ, A. (1998), "El perfil profesional de los formadores". En: V.V.A.A. (Eds.), *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Palma de Mallorca. Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern Balear. pp. 123- 148
- FERRAROTTI, F. (1991), *La historia y lo cotidiano*. Barcelona. Península.
- FINKELKRAUT, A. (1987), *La derrota del pensamiento*. Barcelona. Anagrama.
- FISHER, G.N. (1990), *Psicología social*. Madrid. Narcea
- FLAQUER, LI. (1998), *El destino de la familia*. Barcelona. Ariel.
- FLECHA, R.; LOPEZ, F. y SACO, R. (1988), *Dos siglos de educación de adultos*. Barcelona. El Roure.
- FLECHA, R. (1990a), *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues de Llobregat. El Roure.
- FLECHA, R. (1990b), *Educación de las personas adultas*. Barcelona. El Roure.
- FLECHA, R. (1997), "Compensación, aceleración, inteligencia cultural". En: J.GARCIA CARRASCO (Coord.), Op. cit. 177- 187
- FLETCHER, G.J. (1984), " Psychology and common sense", *American Psychologist*, Vol. 39, nº3, pp. 203-213.
- FLORES D'ARCAIS, P. (1995), " El individuo libertario" *Claves de Razón Práctica*, abril, nº 51, pp. 2-8
- FORQUIN, J.C. (1986), *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* Bruselas. Le Boeck.
- FOUCAULT, M.(1986), "Por qué hay que estudiar el poder: La cuestión del sujeto". En: V.V.A.A. (Eds), *Materiales de sociología crítica*. Madrid. La Piqueta. pp.25-36
- FOUCAULT, M. (1990), *Tecnologías del yo*. Barcelona. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1994), *Hermeneútica del sujeto*. Madrid. La Piqueta.
- FRANCISCO, A. de(1993), "Problemas del análisis de clase: A modo de introducción" . En: J. CARABAÑA y A. DE FRANCISCO (Comps.), Op. cit. pp. 3-16.
- FREINET, C.(1970), *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona. Estela
- FREINET, C (1970), *Por una escuela del pueblo*. Barcelona. Fontanella.
- FREIRE, P. (1970a), *Pedagogía del oprimido*. México. S.XXI
- FREIRE, P. (1970b), *Cambio*. Bogotá. América Latina

- FREIRE, P. (1973a), *La educación como práctica de la libertad*. México. S. XXI
- FREIRE, P. (1973b), *¿Extensión o comunicación?*. México. S.XXI
- FREIRE, P. (1974), *Concientización*. Buenos Aires. Búsqueda
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós/MEC.
- FREIRE, P. (1990), *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.
- FREIRE, P. (1994), "Educación y participación comunitaria". En: V.V.A.A. (Eds), *Nuevas Perspectivas críticas en educación*, Op.cit. pp. 83-96
- FREIRE, P. (1993), *Pedagogía de la esperanza*. Madrid. S.XXI.
- FREIRE, P. (1996), *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure
- FREUD, S.(1967), *Obras completas. Vols.I,II y III*.Madrid.Biblioteca Nueva.
- FROMM, E. (1991a), *La patología de la normalidad*. Barcelona. Paidós
- FROMM, E. (1991b), *La condición humana actual*. Barcelona. Paidós
- FROMM, E. (1991c), *Del tener al ser*. Barcelona. Paidós
- FROMM, E. (1992), *Lo inconsciente social*. Barcelona. Paidós
- FROMM, E. (1993), *Ética y psicoanálisis*. México. F.C.E
- FROMM, E. (1996), *Espíritu y sociedad*. Barcelona. Paidós.
- GADAMER, H.G. (1988), *Verdad y método*. Salamanca. Sígueme.
- GALBRAITH, J.K. (1992), *La cultura de la satisfacción*. Barcelona. Ariel.
- GALBRAITH, J.h. (1993), "El triunfo del capitalismo y la derrota comunista" *Claves de Razón práctica*, nº24, pp.2-7
- GALBRAITH, J.K. (1996), *Una sociedad mejor*. Barcelona. Crítica
- GARCÍA CARRASCO, J. (1991), *La educación básica de adultos*. Barcelona. CEAC
- GARCÍA CARRASCO, J. (1997), *Educación de adultos*. Barcelona. Ariel.
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCIA DEL DUJO, A. (1997), "Planteamiento sociopolítico de la educación de adultos en sociedades desarrolladas". En: J.GARCÍA CARRASCO (Coord), Op. cit. pp. 1-22

-
- GARCÍA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J. Y ALVIRA, F. (1986), *El análisis de la realidad social. métodos y técnicas de investigación*. Madrid. Alianza
- GARCÍA MADRUGA, J.A. y CARRETERO, M. (1991), "La inteligencia en la vida adulta". En: V.V.A.A. (Eds.), *Psicología evolutiva III*. Madrid. Alianza. pp.143-175.
- GARCÍA NIETO, C. (1994), " Las fuentes orales en la metodología de la educación de las personas adultas". En: A. SÁNCHEZ ROMAN (Comp.), Op. cit. pp. 103-123.
- GARCÍA LEÓN, M.A; GARCÍA DE CORTAZAR, M. y ORTEGA, F. (1996), *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid. Universidad Complutense.
- GARRIDO MEDINA, L.J. (1993), *Las dos biografías de las mujeres españolas*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- GARRIDO MEDINA, L.J. y GIL CALVO, E. (1993), *Estrategias familiares*. Madrid. Alianza
- GARZÓN VALDÉS, E. (1993), *Derecho, ética y política*. Madrid. Centro Constitucionales.de Estudios
- GARZÓN VALDÉS, E. (1998), "Acerca del disenso". En: J. MUGUERZA ,Op. cit. pp.85-112
- GEERTZ, C. (1995), *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- GEERTZ, C. (1996), *Los usos de la diversidad*. Barcelona. Paidós. Gedisa.
- GELPI, E. (1985), "Educación permanente y relaciones internacionales" *Educación*, nº7, pp.9-22
- GELPI, E. (1990), *Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid. Educación Popular.
- GELPI, E. (1994a), "Educación de adultos para "exportar". En: *Educación y sociedad*, nº 12, pp. 29-36
- GELPI, E. (1994b), "Principio revolucionario y práctica conservadoras". En. A. SÁNCHEZ ROMAN (Comp.), Op. cit. pp.5-36.
- GELPI, E.(1998), "Cadena interrumpida: educación y trabajo". En:V.V.A..A. (Eds.), *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Palma de Mallorca. Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern Balear. pp. 115-122.
- GERGEN, K.J. (1992), *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo moderno*. Barcelona. Paidós
- GIDDENS, A. (1979), *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Madrid. Alianza.
- GIDDENS, A. (1993), *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza.

- GIDDENS, A. (1994), "Vivir en una sociedad postradicional". En: U. BECK,; A. GIDDENS, y S. LASH (Eds), Op. cit. pp. 75-36
- GIDDENS, A. (1995a), *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GIDDENS, A. (1995b), *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona Península.
- GIDDENS, A.(1996), *Más allá de la izquierda y de la derecha*. Madrid. Cátedra
- GIL CALVO, E. (1991), *La mujer cuarteada*. Barcelona. Anagrama
- GIL CALVO, E. (1992), *La era de las lectoras: el cambio cultural en las mujeres españolas*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, nº 35
- GIL CALVO, E. (1996), "Edad y género (aspectos demográficos,culturales e ideológicos)" En: A. GARCÍA LEÓN, M. CORTAZAR y F. ORTEGA (Coord), Op. cit. pp 17-40.
- GIL CALVO, E. (1997), *El nuevo sexo débil. Los dilemas del varón posmoderno*. Macrid. Temas de hoy.
- GIMBERNAT, J.A.(Ed), (1997), *La filosofía moral y política de Jürgen Habermas*. Macrid. biblioteca Nueva.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1974), *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid. INCIE
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997), " Neoliberalismo y vaciado de la educación pública". En: *Trabajadores de la Enseñanza*, nº 179, enero, pp. 12-16.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998), *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GINER, S. ((1993), *Sociología*. Barcelona. Península.
- GINER, S. y SCARTEZZINI, R. (Eds) (1996), *Universalidad y diferencia*. Madrid. Alianza.
- GINER, S. (1997), "Intenciones humanas, estructuras sociales: para una lógica situacional" En: M. CRUZ (Coord), Op. cit. Barcelona Ariel, pp. 21-126.
- GIROUX, H.A, (1989), "Introducción". En: P. FREIRE y D. MACEDO (Eds), Op. cit. pp.25-50
- GIROUX, H. A. (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México. S.XXI
- GIROUX, H.A. (1994), "Jóvenes, diferencia y educación posmoderna". En. V.V.A.A. (Eds), *Nuevas perspectivas críticas en educación*. pp. 97-128

-
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1984), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GOFFMAN, E. (1993a), *Estigmas. la identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu
- GOFFMAN, E. (1993b), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GOGUELIN, P. (1973), *Formación continua de adultos*. Madrid. Narcea.
- GOLDTHORPE, J. (1995), "Sobre la clase de servicio, su formación y futuro". En: J. CARABAÑA y A. DE FRANCISCO (Comps.), Op. cit. pp. 229-263.
- GOLEMAN, D. (1996), *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- GÓMEZ PIN, V.(1995), *La dignidad*. Barcelona. Paidós.
- GONZÁLEZ AGAPITO, J. (1992), "Catalán o castellano: La alfabetización y modelo de Estado". En: A. ESCOLANO (Coord), Op. cit. pp-
- GRAFF, H. J. (1989), "El legado de la alfabetización. Constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales". *Revista de Educación*, nº 288, enero-abril, pp. 7-34
- GRAMSCI, A. (1986), *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona. Planeta Agostini
- GREENE, M. (1990), "Realizing literature's emancipatory potential". En: J. MEZIROW (Ed), Op. cit. pp. 251-268
- GREEMMO, M.J. y ABE, D. (1993), "Teaching learning: redefining the teacher's role".En: M. THORPE, R.EDWARDS y A. HAMSON (Eds), Op. cit. pp.194-206
- GRIFFIN, C. (1989), "Cultural studies, critical theory and adult education". En: B. P. BRIGHT (Eds), Op. cit. pp. 121-140
- GRIGNON, C. (1994), "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular". *Educación y Sociedad*, nº 12, pp. 127-136.
- GRIGNON,C. (1998), "Escuela trabajo y desigualdades".En: ÁLVAREZ URÍA, F. Et al. (Comp.), Op. CiT. pp.180-194.
- GRIGNON, C. y PASSERON, J.C. (1992), *Lo culto y lo popular*. Madrid. La Piqueta.
- GRUNDY, S (1991), *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata
- GUEREÑA, J.L. (1992), "Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea". En: A. ESCOLANO (Coord), Op. cit. pp. 281-307
- GUARIGLIA, O. (1996), *Moralidad, ética universalista y sujeto moral*. México. FCE
- GUATTARI, F. (1990), *Las tres ecologías*. Valencia. Pre-textos.

- GUATTARI, F. (1996), *Caosmosis*. Buenos Aires. Manantial
- HABERMAS, J. (1982), *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus
- HABERMAS, J. (1988), *Teoría de la acción comunicativa. Vols. I, II*. Madrid. Taurus.
- HABERMAS, J. (1997), "El nexos interno entre Estado de derecho y democracia". En: J.A.GIMBERNAT (Ed), Op. cit. pp. 23-34
- HABERMAS, J. y RAWLS, J. (1998), *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona. Paidós.
- HAER, U.M. (1990), "Liberation trough consciousness raising". En: J. MEZIROW (Eds), Op. cit. pp.47-73
- HART, M.U. (1992), *Working and educating for life*. Londres. Routledge
- HART, M. (1995), "Motherwork: A radical proposal to rethinking work and education". En: M.R. WELTON (Eds.), Op. cit. pp. 99-126.
- HAUTECOEUR, J.P. (1992), *Alpha 92. Estrategias de alfabetización*. Madrid. UNESCO/ MEC
- HAYES, E.R. y DARKENWALD, G.G. (1990), "Attitudes toward adult education: An empirically -based conceptualization" *Adult Education Quaterly*, Vol 40, nº3, pp. 158-168
- HEBRAD, J. (1989), "La escolarización de los saberes elementales en la época moderna". *Revista de Educación*, nº 288, pp. 63-104
- HEINLICH; J. E. y NORLAND, E. (1994), *Developping teaching style in adult education*. S.Francisco. Jossey Bass
- HELLER, A. (1977), *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.
- HELLER, A.(1982), *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.
- HELLER, A. (1986), *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona. Península
- HELLER, A. (1991), *Historia y futuro. ¿Sobrevirá la modernidad?* Barcelona. Península.
- HELLER, A. (1996), *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona. Paidós/UAB.
- HELLER, A. y FEHER, F.(1989), *Políticas de la Postmodernidad*. Barcelona. Península.
- HENRY, G.T. y BASILE; K.C. (1994), "Understanding the decision to participate in formal Adult Education". *Adult Education Quaterly*, Vol. 44, nº2, pp. 64-82
- HIERRO, G.L. (1995), "La mujer sola". En: V.V.A.A (Eds), *Diálogos sobre filosofía y género*. México. UNAM, pp. 45-57

- HOBBSWAN, E. (1995), *Historia del siglo XX*. Barcelona. Crítica.
- HOLFORD, J. (1995), "Why social movements matter: Adult Education theory, cognitive praxis, and the creation knowledge". *Adult Education Quarterly*, Vol. 45, nº2, pp.95-111.
- HOUSE, E.R. (1995), "La política educativa en una época de productividad". En: V.V.A.A. (Eds.), *Volver a pensar la educación*. Madrid. Morata. Vol I. pp. 112-127.
- HOWARD, K.W. (1989), "A comprehensive expectancy motivation model: implications for Adult Education Training ". *Adult Education Quarterly*, Vol. 39. nº4, pp. 199-210
- HUERTAS, J.A. (1997), *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires. AIQUE.
- HYDE, H.SH. (1995), *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid. Morata.
- IBAÑEZ, J.(1985), *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de investigación social*. México. S.XXI
- IBAÑEZ, (1986), "Perspectivas de investigación social: el diseño de las tres perspectivas". En: M. GARCÍA FERRANDO, J. IBAÑEZ y F. ALVIRA (Coord), Op. cit. pp. 51-81.
- ILLICH, I. (1989); "Un alegato sobre la investigación sobre el alfabetismo laico " *Revista de Educación*, nº 288, pp. 45-61
- INGLEHART, R. (1991), *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid. Siglo XXI
- INSTITUT VALENCIA D'ESTADISTICA (1995), *Censos de la població i habitatge*. Vols. I y II, València. Generalitat Valenciana.
- JABONERO BLANCO, M. (1998), "La sociedad del conocimiento: Nuevas necesidades de educación y de formación". En: V.V.A.A. (Eds.), *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Palma de Mallorca. Conselleria d' Educació, Cultura i Esports del Govern Balear. pp. 149-162
- JACKSON, P. (1968), *La vida en las aulas*. Buenos Aires. Marova.
- JAEHN, W. (1992), "El analfabetismo: ¿tan sólo un problema de educación?". En: J.P. HAUTECOEUR (coord), Op. cit, pp. 281-319
- JARAUTA, F. (1996), "Para entrar en el siglo XXI" *Claves de Razón Práctica*, nº65, pp. 26-30
- JARVIS, P: (1982), "What's the value of adult education?" *Adult Education*, Vol. 54, nº4, pp.342-348
- JARVIS, P. (1987), *Adult learning in the social context*. Londres. Croom-Helm

- JARVIS, P. (1988), *Adult and continuing education*. Londres. Routledge.
- JARVIS, P. (1989a), "Content, purpose, and practice". En: C.J. TITMUS (Eds), *Lifelong Education for Adults*. Oxford. Pergamon.
- JARVIS, P. (1989b), *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona. El Roure.
- JARVIS, P. (1990), *International dictionary of adult and continuing education*. Londres. Routledge
- JARVIS, P. (1993), *Adult Education and the State*. Londres .Routledge
- JARVIS, P. (1994), "Hacia una disciplina de la educación de adultos". En: J. SAËZ y F. PALAZÓN (Coord), *La Educación de Adultos una nueva profesión*, València. Nau LLibres. pp. 113-122
- JAYME, M. y SAU, V. (1996), *Psicología diferencial del sexo y el género*. Barcelona. Icaria.
- JORNADAS ESTATALES DE EDUCACION DE ADULTOS (1988), *Formación integral un reto de futuro*. Zaragoza 3 al 7 de julio. Barcelona. El Roure
- KADE, J. (1991), "Universalización e individualización de la formación de adultos sobre el cambio ocurrido en un campo de actividad pedagógica en el contexto de la modernización de la sociedad". *Revista de Educación*, nº 294, pp. 27-48
- KALLEN, D.B. P. (1989), "Education for young adults". En: C.J. TITMUS (Ed), *Lifelong Education for adults an International Handbook*. Oxford. Pergamon. pp. 315-318
- KANTASALMIS, K. (1995), "Sistemas supranacionales, educación de adultos y cambio social. Observaciones socio-históricas en el contexto europeo". *Revista de Educación*, nº 308 pp. 195-213
- KAPUSCINSKI, R. (1995), "El siglo XX ya es pasado". *Claves de Razón Práctica*, nº Julio-Agosto, pp. 2-7
- KELLY, G.A (1966), *Teoría de la personalidad*. Buenos Aires. Troquel.
- KENNEDY, W.B. (1990), "Integrating personal and social ideologies". En: J. MEZIRROW (Eds.), Op. cit. pp. 99-115
- KIDD, J.R. y TITMUS, C.J. (1989), "Introduction". En: C.J. TITMUS (Ed./, Op, cit. pp. xxiii-xxxix.
- KNOLL, J.H. (1989), "Curriculum". En: C.J. TITMUS (Ed), *Lifelong education for adults. An International Handbook*. Oxford. Pergamon Press. pp. 29-35
- KNOX. A.B. (1993), *Strengthening adult and continuing education*. S. Francisco. Jossey-Bass Publisher

-
- KOLB, D.A. (1993), "The process of experiential learning". En: M. THORPE, R. EDWARDS y A. HAMSON (eds), Op. cit. pp. 138- 156
- KOZOL, J. (1990), *Analfabetos U.S.A.* Barcelona. El Roure.
- LAFONT, C. (1997), "Verdad, saber y realidad". En: J.A. GIMBERNAT (Ed), Op. cit. pp.239-260
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1996), *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia. Ensayos sobre la condición moderna.* Oviedo. Ediciones Nobel.
- LANGER, J. A. (1987), *Language, literacy, and culture: issues of society and schooling.* New Jersey. Ablex Publishing Corporation.
- LAPASSADE, G. (1977), *Grupos, organizaciones e instituciones.* Barcelona. Gránica
- LAZARO, L.M. (1989), *La Escuela Moderna de Valencia.* Generalitat Valenciana. València.
- LAZARUS, R. (1989), "Adult literacy: Size of the problem". En: J.C TITMUS (ed), Op. cit. pp. 88-89.
- LEFEBVRE, H. (1984), *La vida cotidiana en el mundo moderno.* Madrid. Alianza
- LEIF, J. (1992), *Tiempo libre y tiempo para uno mismo.* Madrid. Narcea.
- LEIRMAN, W. et al. (1991), *La Educación de Adultos como proceso.* Madrid. Ed. Popular.
- LEIRMAN, W. (1991), "Poder y uso del poder en el proceso de formación". EN: W. LEIRMAN et al. (Eds), Op. cit. pp. 127-149
- LLEDO, E. (1991), *El silencio de la escritura.* Madrid. Centro de Estudios Constitucionales.
- LLEDO, E. (1992), *El surco del tiempo.* Barcelona. Crítica.
- LEÓN, A. (1986), "La educación permanente. Evolución de los conceptos y funciones". En: M. DEBESSE y G. MIALARET (Comp.), Op. cit. pp. 19-49.
- LEONTIEV, A.N. (1982), *Actividad, conciencia, personalidad.* La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- LONDOÑO, L.O. (1990), *El analfabetismo funcional.* Madrid. Ed. Popular.
- LOPEZ ARANGUREN, J.L. (1985), *Moral de la vida cotidiana personal y religiosa.* Madrid. Tecnos
- LÓPEZ PETIT, S.(1996),"El sujeto imposible". En: M. CRUZ (Comp.), Op. cit. pp.185-198.
- LOVE, J. (1978), *La educación de adultos.* Salamanca. Sígueme
- LOVETT, T. (1988), *Radical approaches to adult education.* New York. Routledge

- LOVETT, T. (1993), "Adult education and community action". En: R. EDWARDS, S. SIMIENSKI y D. ZELDIN (Eds), Op. cit. pp. 205-218
- LUCKMANN, TH. (1996), *Teoría de la acción social*. Barcelona. Paidós.
- LUNDGREN, U.P. (1992), *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid. Morata.
- LURIA, A.R. (1980), *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Barcelona. Fontanella
- LYOTARD, J.E. (1989), *La condición posmoderna*. Madrid. Cátedra
- MACEDA, P. (1994), *Nuevos enfoques de la cultura*. Madrid. Eurolibro.
- MACCARTHY, TH. (1997), "Constructivismo y reconstructivismo kantianos: Rawls y Habermas en diálogo". En: J.A. GIMBERNAT (Ed), Op cit. pp. 35-62
- MACINTYRE, A. (1987), *Tras la virtud*. Barcelona. Crítica
- MACLUHAN, M. (1993), *La galaxia Gutemberg*. Barcelona. Círculo de Lectores.
- MACGIVNEY, V. (1993), "Participation and non participation: a review of the literature". En: R. EDWARDS, S. SIEMINŃSKY y D. ZELDIN (Eds), Op. cit. pp. 11-30.
- MAFFESOLI, M. (1990), *El tiempo de las tribus*. Barcelona. Icaria
- MAFFESOLI, M. (1993a), "El ritual y la vida cotidiana como fundamentos de las historias de vida". En: J.M. MARINAS y C. SANTAMARINA (Coord), Op. cit. pp. 109-117
- MAFFESOLI, M. (1993b), *El conocimiento ordinario*. México. F.C.E
- MAFFESOLI, M. (1996), "Las culturas comunitarias: policulturalismo y postmodernidad". En: S. GINER y R. SCARTEZINI (Eds.), Op. cit. pp. 97-106
- MAILLO, A. (1969), *Educación de adultos, educación permanente*. Madrid. Escuela Española.
- MANUEL MATEOS, P. (1996), "Motivación, intención y acción". En: I, GARRIDO GUTIERREZ (Ed.), Op. cit. pp.69-96
- MAÑERU, A. (1994), "La educación de adultos". *Educación y Sociedad*, nº 12, pp. 97-107
- MARKUS, M. (1990), "Mujeres, éxito y sociedad civil. Sumisión o subversión del principio de logro". En: S. BENHABIB y D. CORNELL (Coord), Op. cit. pp. 151-168
- MARICHAL, J. (1995), *El secreto de España. Ensayos de historia intelectual y política*. Madrid. Taurus.
- MARINA, J.A. (1993), *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona. Anagrama

- MARINA, J.A. (1996), *El laberinto sentimental*. Barcelona. Anagrama.
- MARINA, J.A. (1997), *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona. Anagrama.
- MARSICK, V.J. (1990), "Action learning and reflection in the workplace". En: J. MEZIROW (Eds.), Op. cit. pp.23-46
- MARTIN, I. (1993), "Community education: Towards a theoretical analysis". En: R.EDWARDS, S. SIEMINSKI y D. ZELDIN (Eds), Op. cit, pp. 189-204
- MARTÍN ZUÑIGA, F. (1992), *Origen, desarrollo y consecuencias del analfabetismo en el primer tercio del s.XX*. Textos Mínimos. Málaga. Universidad de Málaga.
- MARTINEZ , F.J. (1995), *Las ontologías de Michel Foucault*. Madrid. F.I.M
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1.989), *Reflexión y emancipación. El profesor y la Renovación Pedagógica*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- MARTUCCELLI, D. (1997), "La xenofobia es el resultado de seis grandes miedos que atenazan a Europa", *El País*, 30-XII- p.24
- MARZO, A. y FIGUERAS, J.M. (1990), *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*. Barcelona. ICE/Horsori.
- MARZO, A.(1998), "Sectoros emergentes en el campo de la educación permanente" En: V.V.A.A (Eds.), *Sectoros emergentes en el campo de la educación permanente*. Palma de Mallorca. Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern Balear. pp. 7-12
- MASLOW, A.H. (1975), *Motivación y personalidad*. Barcelona. Sagitario.
- MAX-NEEF, M.A. (1994), *Desarrollo a escala humana*. Barcelona. Icaria.
- MERRIAN, S.B. y CAFFARELLA, R.S. (1991), *Learning in adulthood*. S.Francisco. Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (1990a), *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco. Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (1990b), "How critical reflection triggers transformative learning". En: J. MEZIROW (Eds.), Op. cit. pp.1-20.
- MEZIROW, J. (1991), "Transformation theory and cultural context: A reply to Clarkand Wilson". *Adult Education Quaterly*, Vol, 41, nº 3, pp.188-192.
- MEZIROW, J.(1994a), "Understanding transformation theory" *Adult Education Quaterly*, Vol. 44, nº4, pp.222-232.
- MEZIROW, J.(1994b"), "Response to Mark Tennant and Michael Newman". *Adult Education Quaterly*, Vol.44, nº4, pp.243-244.

- MEZIROW, J. (1995), "Transformation theory of adult education". En: M.R. WELTON (Eds.) Op. cit. pp.39-70
- MEAD, G. (1990), *Espiritu, persona y sociedad*. Barcelona.Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1986), *Libro Blanco de la Educación de Adultos*. Madrid. MEC
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1989), *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. MEC
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1990), *Analfabetismo en Europa. Estrategias y prácticas*. Madrid. MEC
- MONCLUS, A. (1988), *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire nuevos planteamientos en Educación de Adultos*. Barcelona. Anthropos.
- MONCLUS, A.(1990), *Educación de Adultos*. México. F.C.E
- MONCLUS, A. (1991), "Pautas de la educación de Adultos en la actualidad". Revista de Educación, nº 49-65
- MORENO MARTÍNEZ, P.L. (1992), "Del analfabetismo a la Educación de Adultos".En: A. ESCOLANO (Comp), *Leer y escribir en España*. Op. Cit. pp. 111-140
- MORENO MARTÍNEZ, P.L. (1994), "La Educación de Adultos en la universidad española" *Revista de Educación y Sociedad* nº 12, pp. 109-126
- MORENO MARTÍNEZ, P.L. y VIÑAO FRAGO, A.(1997), "La educación de adultos en España (s.XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme". En:J. GARCÍA CARRASCO (Coord), Op. cit. pp.23-48
- MORGENSTEIN, S. (1995), "El reparto del trabajo y el reparto de la educación". En: V.V.A.A. (Eds.). *Volver a pensar la educación*. Vol.I Madrid. Morata. pp.329-341.
- MORIN, E. (1992), *El método. Las ideas*. Madrid. Cátedra.
- MORIN. E. (1994), *Introducción al pensamiento complejo* Barcelona. Gedisa.
- MORIN, E. (1995), *Mis demonios*. Madrid. Kairos
- MOSTERIN, J. (1992), *¿Qué es la cultura?* Arequipa. UNSA
- MOSTERIN, J. (1993), *Filosofía de la cultura*. Madrid. Alianza.
- MOSTERIN, J. (1997), "El papel de la acción en la economía de la vida".En: M.CRUIZ (Coord), Op. cit. pp.147-163
- MUGUERZA, J. (1990), *Desde la perplejidad*. México. Fondo de cultura.

- MUGUERZA, J. (1997), "De la conciencia al discurso: ¿un viaje de ida y vuelta?" En: J.A.GIMBERNAT (Ed), Op. cit. pp. 63-110.
- MUGUERZA, J. (1998), *Ética, disenso y derechos humanos*. Madrid. Argés.
- MURCIA ORTÍZ, P. (1996), "Necesidades, ofertas y/o tendencias educativas hacia el s.XXI" *Revista Diálogos* Vol 6-7, septiembre, pp. 17-30
- MURILLO, S. (1996), *El mito de la vida privada. De la entrega del tiempo propio*. Madrid. S.XXI
- OFICINA EUROPEA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (1991), *Educación de Base para mujeres en Europa*. Barcelona. El Roure.
- NAREDO, J.M. (1998), "Sobre pobres y necesitados". En: J. REICHMANN (Coord.), Op. cit. 173-180.
- NAVARRO, P. y DÍAZ, L. (1994), "Análisis de contenido". En: J.M. DELGADO y J. GUTIERREZ (Coord), Op. cit. pp. 177-224
- NEGRI, T. (1992), *Fin de siglo*. Barcelona. Paidós
- NORDHAUGH, O. (1991), "Educación de Adultos y sociología: un marco teórico", *Revista de Educación*, nº294, pp.67-78.
- NORMAN, G.R. y STREINER, D.L. (1996), *Bioestadística*. Madrid. Doyma.
- NOYA MIRANDA, F.J. (1994), "Metodología contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en investigación social". En: J.M. DELGADO y J.GUTIERREZ (Coord.), Op. cit. pp.121-140.
- NÚÑEZ, C. (1992), *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid. Alianza.
- NÚÑEZ, C. y TORTELLA, G. (1993), *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*. Madrid. Alianza
- NUSSBAUM, M.C.(1998), "Capacidades humanas y justicia social". En: J.RIECHMANN (Coord.) Op. Cit. pp.43 -104
- OGLESBY, K.L.; KRAJNC, A. y MBILINYI, M. (1989), "Adult education for women". En: C.J TITMUS (Coord), Op. cit. pp 322-334
- ORTEGA, F. (1994), "La modernización social como mito". *Claves de Razón Práctica*, abril, nº, 41, pp. 44-52
- ORTEGA Y GASSET, J. (1997), *Ideas y creencias*. Madrid. Alianza

- ORTÍ, A.(1994), "La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social". En: J.M. DELGADO y J. GUTIERREZ (Coord.), Op. cit. pp. 85-95
- PANIAGUA, J. y SAN MARTÍN, A. (1989), *Diez años de educación en España*. Alzira. UNED
- PARIS, C. (1994), *El animal cultural*. Barcelona. Crítica.
- PASCUAL CABO, A. (1996), *Conceptualización curricular en Educación de Personas Adultas: en la prescripción a la construcción discursiva*. Tesis Doctoral. Universitat Literaria de València.
- PATERSON, R.W.K. (1989), "Philosophy and adult education". En B.BRIGHT (Ed.), Op. cit. pp. 13-33
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1978), *Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación*. Madrid. Zero-ZYX.
- PÉREZ GÓMEZ, A (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y ALMARAIZ, J.(Comp.), *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid. ZERO-ZYX.
- PEIRÓ, J.M.(1991), *Psicología de la organización*. Madrid. UNED
- PEREÑA, F.(1998), "Crítica al concepto de necesidad", En: J.REICHMANN (Coord.), Op.cit. pp.162-172.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1993), "Ascensión y caída del Estado". *Claves de Razón Práctica*, septiembre, nº 35, pp. 16-30
- PÉREZ DÍAZ, V. (1998), "Ancianos y mujeres ante el futuro". *Claves de Razón Práctica*, nº83, pp. 2-12
- PÉREZ LUÑO A. (1984b), *Los derechos fundamentales*. Madrid. Tecnos
- PÉREZ LUÑO, A.E. (1984a), *Derechos humanos, Estado de derecho y Constitución*, Madrid. Tecnos.
- PÉREZ LUÑO, A.E.(1990), "Los derechos humanos de la tercera generación". *El Basilisco*, nº5, mayo-junio, pp. 3-10
- PERRIEN, J.; CHERON, E.J. y ZINS, M. (1984), *Recherche en marketing: methodes et décisions*. Canada. Gaëtan Morin
- PETIT, F. (1983), *Psicosociología de las organizaciones*. Barcelona. Herder

-
- PIAGET, J. y MACKENZIE, W.J.M.(1976), *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*. Madrid . Alianza.
- PIQUERAS ARENAS, J.A. (1983), *El taller y la escuela en la Valencia del s.XIX*. Ayuntamiento de Valencia. València
- PLATÓN (1979), "Fedro". En: PLATÓN, *Diálogos*. México. Porrúa. pp. 623-661
- PLUMB, D. (1995), " Declinng opportunities: Adult Education, culture, and Posmodernity". En: M.R.WELTON (Eds.), Op. cit. pp.157-194
- POIRIER, J. CLAPIER-VALLADON, S. y RAYBAUT, P. (1983), *Les récits de vie. Theorie et pratique*. Paris. Presses Universitaires.
- POPKEWITZ, TH. S. (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori.
- POPKEWITZ, TH. (1994), *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.
- POSTMAN, N. (1990), *Divertim-nos fins a morir*. Barcelona. Index
- POSTMAN, N. (1994), *Tecnòpoli*. Barcelona. L'Index.
- PRAYER, F. (1993), "Critical reflectivity laearning theory: Implications for the workplace". *Journal of lifelong learning*, Vol.2, pp.43-48.
- PUELLES BENÍTEZ, de M. (1980), *Educación e ideología en España contemporánea*. Barcelona. Labor/Politeia
- PUELLES BENÍTEZ, de M. (1989), "Una década de política educativa". En: J.PANIAGUA y A. SAN MARTIN (Eds), Op. cit. pp. 57-71
- PUELLES BENÍTEZ, de M. (1997), "Libertad, igualdad y calidad de la enseñanza". *Trabajadores de la enseñanza*. nº 179, enero, pp. 17-35
- RABOSI, E. (1997), "La filosofía de la acción y la filosofía de la mente". En: M. CRUZ (coord), Op. cit. pp.5-20
- RAGGAT, D; EDWARDS, R. y SMALL, N. (1996), *The learning society*. Londres. Open University. Routledge.
- RAMONET, I. (1997), *Un mundo sin rumbo*. Madrid. Debate
- RAMOS, K. (1994), "La jaula del poder", *Claves de Razón Práctica*, nº39, enero-febrero, pp. 30-35.
- RAMOS, M.D. (1995), "Historia social: iun espacio de encuentro entre género y clase", *Ayer*, nº 17, pp.85-102.
- RAWLS, J. (1978), *Teoría de la justicia*. México. F.C.E

- RAWLS, J. (1982), *Sobre las libertades*. Barcelona. Paidós
- REICHMANN, J. (Coord) (1998), *Necesitar, desear, vivir*. Madrid. La Catarata.
- REICHMANN, J. (1998), "Necesidades: Algunas delimitaciones en las que acaso podríamos convenir". En: J. REICHMANN (Coord.), Op, cit. pp 11-42.
- REICHMANN, J. (1988), "Necesidades humanas frente a límites ecológicos y sociales" ". En: J. REICHMANN (Coord.), Op, cit. pp. 291-332.
- REQUEJO OSORIO, A. (Coord) (1993a), *Política de educación de Adultos*. Santiago. Tórculo.
- REQUEJO OSORIO, A. (1993b), "Política de Educación de adultos en España". En: A. REQUEJO OSORIO (Coord), Op. cit. pp. 11-79
- RICOEUR, P. (1996), *Sí mismo como otro*. Madrid. S.XXI
- RIFKIN, J.(1996), *El fin del trabajo*. Barcelona. Paidós.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.M. (1993), "Inversion en capital humano e ingresos de hombres y mujeres". En: L.GARRIDO MEDINA y E.GIL CALVO (Eds), Op. cit. pp. 60-94
- ROGERS, C. (1972), *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- ROGERS, C. (1972), *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires. Paidós.
- ROSS-GORDON, J.M. (1991), "Needed: A multicultural perspective for adult education Research". *Adult education Quaterly*, Vol. 42, nº1, pp.1-16
- ROTH, I. (1990), "Challenging habits of expectation". En: J. MEZIROW (Ed), Op. cit. 116-133
- ROUSSEAU, J.J. (1989), *Sobre el origen y fundamento de las desigualdades*. Madrid. Alianza.
- RUBINSTEIN, S.L. (1967), *Principios de psicología general*. México. Grijalbo
- RUBIO, R. (1980), *Educación de adultos hoy*. Madrid. Popular.
- RUBIO LLORENTE, F. (1997), "Los derechos fundamentales: evolución, fuentes y titulares en España". *Claves de Razón Práctica*, nº 75, pp. 2-10
- SACRISTÁN LUCAS, A. (1995), "Apuntes críticos sobre feminismo y educación". En: V.V.A.A. (Eds.), *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Madrid. Morata. pp. 294- -306.
- SAEZ, J. y PALAZON, F. (1994), *La educación de adultos ¿Una nueva profesión?* Valencia. Nau LLibres

-
- SALA MARCH, M.; ESTEBAN GARCIA, M.A. y FARRE PASCUAL, R. (1975), *Una educación permanente para los adultos*. Madrid. Marsiega
- SÁNCHEZ ROMÁN, A. (Comp) (1994), *La educación permanente como proceso de transformación*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- SÁNCHEZ TORRADO, S. (1991), *Educación de adultos y calidad de vida*. Barcelona. El Roure.
- SANTAMARINA, C. y MARINAS, J.M. (1994), "Historias de vida e historia oral". En: J.M. DELGADO y J. GUTIERREZ (Coord.), *Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis. pp. 259-285
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (1996), "Reflexiones educativas diez años después del libro blanco de adultos". *Diálogos*, nº 8, pp. 11-18
- SARTORI, G.(1998), *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid. Taurus.
- SARUP, M. (1995). "Hogar, identidad y educación". En: V.V.A.A. (Eds.), *Volver a pensar la educación*. Vols. I y II. Madrid. Morata. pp. 268-280.
- SAVATER, F. (1997), *El valor de educar*. Barcelona. Ariel
- SCHLEMENSON, A. (1990), *La perspectiva ética en el análisis organizacional*. Barcelona. Paidós
- SCHÖN, D. (1983), *The reflective practitioner: How professionals thinking in action*. London. Temple Smith
- SCHUTZ, A. y LUCKMAN, TH. (1973), *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu
- SCHUTZ, A. (1993), *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona. Paidós/Básica
- SCHUTZ, A. (1995), *El problema de la realidad social*. Buenos Aires Amorrortu.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981), *The psychology of literature*. Cambridge. Harvard University Press.
- SEARLE, J. (1997), *La construcción de la realidad social*. Barcelona. Paidós/Básica
- SEGALEN, M. (1992), *Antropología histórica de la familia*. Madrid. Taurus.
- SEMPERE, J. (1998), "Necesidades y política ecosocialista". En: J.REICHMANN (Coord.), Op. cit. pp. 274-290.
- SEN, A. (1995), *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid. Alianza.
- SERRA, E.; DATO, C. y LEAL, C. (1988), *Jubilación y nido vacío: ¿principio o fin?* València. Nau Llibres

- SHEEHY, G. (1976), *La crisis de la edad adulta*. México. Grijalbo.
- SHULMAN, L. S. (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En: M.C. WITTROCK (Coord), *La investigación de la enseñanza*. Barcelona. Paidós. pp. 9-91
- SIEGEL, S. (1870), *Diseño experimental no paramétrico*. México. Trillas.
- SIEGEL, S. y CASTELLAN, N.J. (1995), *Estadística no paramétrica*. México trillas
- SLOTNIC7K, H.; PELTON, M.H.; FULLER, M.L. y TABOR, L.(1993), *Adult learners on campus*. Londres. Falmer Press
- SOTELO, I. (1997), "El pensamiento político de Jürgen Habermas" En: J.A. GIMBERNAT (Ed), Op. cit. pp. 143-197.
- SOTELO, I. (1998), "Ética, derecho y política en la Modernidad".En: ÁLVAREZ URÍA, F. Et. al (Comps.), Op. cit. pp. 40-68.
- SQUIRES, G. (1993), "Education for adults". En: M.THORPE, R. EDWARDS y HAMSON, A. (Eds.), Op. cit. pp. 87-108.
- STERCQ, C. (1993), *Alfabetización e inserción socio-profesional*. Madrid. Ed. Popular.
- STENHOUSE, L. (1997), *Cultura y educación*. Sevilla. Publicaciones del MCEP.
- STOCK, A. (1996), "Life long learning: thirty years of educatioinal change" En: P.RAGGAT; R. EDWARDS y N. SMALL (Eds.) Op. Cit pp 10-25.
- STROM, R. y STROM, S. (1990), "Raising expectations for grandparents: a three generational study" *International Journal Aging and Human Development*, Vol. 31, nº 3, pp.161-167
- SUBIRATS, M. (1993), "El trabajo doméstico, nueva frontera para la igualdad". En: L. GARRIDO MEDINA y E.GIL CALVO (Eds.), Op. cit. pp. 299-315
- TAYLOR, CH. (1996), *Fuentes del yo*. Barcelona. Paidós.
- TEDESCO, J.C. (1995), *El nuevo pacto educativo*. Madrid. Anaya.
- TENNANT, M. (1991), *Adulter y aprendizaje*. Barcelona. El Roure.
- TENNANT, M. (1993), "Perspective transformation and adult development". *Adult Education Quaterly*, Vol. 44, nº1, pp.34-42.
- TENNANT, M. (1994), "Response to understanding transformation yheory". *Adult Education Quaterly*, Vol.44, nº 4, pp.233-235
- THIEBAUT, C. (1998), *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona. Paidós.

-
- THOMPSON, P. (1988), *La voz del pasado. La historia oral*. València. Edicions Alfons El Magnànim.
- THOMPSON, P. (1993), "Historia de vida en el análisis del cambio social". En: J.M. MARINAS y C. SANTAMARINA (Coord), Op. cit. pp. 65-81
- THORPE, M.; EDWARDS, R. y HAMSOM, A (1993), *Culture and processes of adult learning*. Londres. Open University
- TIANA FERRER, A. (1991), "La educación de adultos en el s.XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo". *Revista de Educación*, nº 294, pp. 7-26
- TITMUS, C.J. (Ed), (1989), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford. Pergamon Press
- TODOROV, T. (1995), *La vida en común*. Madrid. Taurus
- TOHARIA CORTES, L. (1993), "La incidencia familiar del paro". En: L. GARRIDO MEDINA y E. GIL CALVO (Eds), Op. cit. pp. 314-334,
- TORTELLA, G. (1993), "Causas históricas y remedios de la desigualdad". *Claves de Razón Práctica*, nº 29, pp. 18-24
- TORTELLA, G.(1994), *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los S.XIX y XX*. Madrid. Alianza.
- TOURAINÉ, A. (1993), *Crítica de la modernidad*. Madrid. Ediciones Temas de Hoy
- TOURAINÉ, A. (1994a), "Cuando Europa está en el mundo". *Claves de Razón Práctica*, nº 42, pp. 12-16
- TOURAINÉ, A. (1994b), *¿Qué es la democracia?* Madrid. Ediciones Temas de hoy
- TOURAINÉ, A. (1995), "¿Qué es el multiculturalismo?". *Claves de Razón Práctica*, nº 56, pp.14-25
- TOURAINÉ, A. (1997a), *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid. PPC.
- TOURAINÉ, A. (1997b), "El final de una ilusión". *El País*, 10 diciembre, p. 11
- TOURAINÉ, A. (1997c), *Carta a Lionel Jospin ideas per a l'esquerra*. València. Tàndem
- TRILLA, J. (1993), *Otras educaciones*. Barcelona. Antrhopos.
- TRILLA, J. (1998), "Sectorés emergentes y retos formativos de la educación permanente del futuro: educación permanente del agobio a la normalización". En V.V.A.A (Eds), *Sectorés emergentes en el campo de la educación permanente*. Palma de Mallorca. Conselleria d'Educació, cultura i Esports del Govern Balear. pp. 175-179

- TUÑÓN de LARA, M. (1973), *Medio siglo de cultura española*. Madrid. Tecnos
- TUÑÓN DE LARA, M. (1976), " Realidad social, movimiento obrero y partidos políticos en la España de Alfonso XIII: 1902-1931" En: V.V.A.A. (Eds), Op. cit. pp.37-60
- TURIN, I. (1967), *La educación y la escuela en España. De 1874-1902* Madrid. Ed. Aguilar.
- U.N.E.S.C.O. (1996), *Informe de la comisión internacional sobre la educación para el s. XXI*. Presidida por Jacques Delors. Santillana/UNESCO
- U.N.E.S.C.O. (1997), *V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Hamburgo. (no editado)
- USHER, R. (1989a), " Locating adult education in the practical". En: B.P. BRIGHT (Ed), Op. cit. pp. 65-93
- USHER, R. (1989b), "Locating experience in language: Towards a poststructuralist theory of experience". *Adult Education Quarterly*, Vol. 40, nº1, pp.23-32.
- USHER, R. y BRYANT, I, (1992), *La educación de adultos como práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid. Morata
- USUNIER, J.C. ; EASTERBY-SMITH, M. y THORPE, R. (1993), *Introduction à la recherche en gestion*. Paris. .Economica
- VALCARCEL, A. (1993), *Del miedo a la igualdad*. Barcelona. Crítica.
- VALLESPIN, F.(1997),"¿Reconciliación a través del derecho? Apostillas a facticidad y validez de Jürgen Habermas". En: J.A. GIMBERNAT (Ed), Op. cit. pp.199-223
- VAN PARIJS, P. (1993), "Una revolución en la teoría de las clases". En: J.CARABAÑA y A. DE FRANCISCO (Comps), Op. cit. pp. 187-227.
- VATTIMO, G.(1990a), *El fin de la modernidad*. Barcelona. Gedisa.
- VATTIMO, G.(1990b), *La sociedad transparente*. Barcelona. Paidós.
- VEGA, J. L. y MATEOS, P.M. (1988), *Motivación y educación de adultos*. Salamanca. Diputación de Salamanca.
- VENTOSA PEREZ, V. y MARIN LERIA, M.J. (1994), *Formación de educadores de personas adultas. Animación y desarrollo socio comunitario II*. Madrid. UNED.
- VILANOVA RIBAS, M. y MORENO JULIA, X (1992), *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid. CIDE
- VIÑAO, A. (1989), "Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea de la mete humana" *Revista de Educación*, nº 288, pp. 35-44

-
- VIÑAO FRAGO, A. (1992a), "Alfabetización y alfabetizaciones". En: A. ESCOLANO (Coord), Op. cit. pp. 385-410.
- VIÑAO FRAGO, A. (1992b), "Oralidad y escritura. Leer y escribir como prácticas culturales. Alfabetización y alfabetizaciones". En: A. ESCOLANO (coord), Op. cit. pp. 385- 410.
- VYGOTSKI, L.S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica
- V.V.A.A. (1976), *Historia social de España S.XX*. Madrid. Guadiana
- V.V.A.A. (1986), *Materiales de sociología crítica*. Madrid. La Piqueta.
- V.V.A.A. (1988), *Educación de adultos y acción participativa*. Madrid. Editorial Popular
- V.V.A.A. (1988), *L'alfabetització en l'entorn urba dels païssos mediterranis*. València. Generalitat Valenciana
- V.V.A.A. (1990), *Metodología estadística para el análisis de datos cualitativos*. Madrid. C.I.S.
- V.V.A.A. (1995), *Sobre filosofía y género*. México. UNAM
- V.V.A.A. (1995), *Análisis de la fecundidad en la Comunidad Valenciana según datos del censo 1991* València. Institut Valencià d' Estadística.
- V.V.A.A. (1995), Tendencias recientes del desempleo en la Comunidad valenciana: Análisis de los datos del censo de población de 1991. Institut Valencià d'Estadística.
- V.V.A.A. (1995), *Formación de educadores de personas adultas*. T.I. Madrid. UNED
- V.V.A.A. (1998), *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Palma Mallorca. Conselleria d'Educació, cultura i Esports del Govern Balear.
- V.V.A.A. (1998), *Pensamiento crítico v.s. pensamiento único*, Madrid, Debate.
- WAGNER, D.A. (1988), "El porvenir de la alfabetización. Cinco problemas comunes para los países desarrollados". *Revista de Educación*, nº 288, pp. 147-160
- WEBER, M. (1969), *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona. Península
- WEIL; S. (1996), *Echar raíces*. Madrid. Trotta.
- WELLS, G. (1990), "Condiciones para una alfabetización total". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 179, pp.11-15
- WELTON, M.R. (1995), *In defense of the lifeworld*. Albany. New York University.
- WELTON, M.R. (1995), "The critical turn in adult education". En: M.R. WELTON (Eds.), Op. cit. pp. 11-30

- WERTSCH, J.V. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós
- WILDEMMEERSCH, D. (1991), "Formación, interacción y comunicación en el proceso de aprendizaje social". En: W.LEIRMAN, et al. (Eds), Op. cit. pp. 151-181
- WILTHNALL, A.M.E. y KABWASA, N.O. (1989), "Education for older adults". En: J.C.TITMUS (ed), Op. cit. pp. 319-322
- WOLF, M. (1982), *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra
- WOLF, N. (1991), *El mito de la belleza*. Barcelona. EMECE
- WRIGHT, E. O. (1989), "Women in class structure". *Politics and Society*, nº 1, pp.34-66
- WRIGHT, E.O. (1993), "Reflexionando una vez más sobre el concepto de clases". En: J.CARABAÑA y A. DE FRANCISCO (Coord), Op. cit. Pp.17-125.
- YOUNG, I.M. (1990), "Imparcialidad y lo cívico público, algunas implicaciones de las críticas feministas a la teoría moral y política" En: S.BENHABIB y D. CORNELL (Coord), Op. cit. pp. 89-117.
- YOUNG, R.E. (1990), "Habermas's ontology of learning: reconstructing Dewey" *Educational Theory*, Vol. 40, nº4, pp.471-482.
- ZAMBRANO, M. (1996), *Persona y sociedad*. Madrid. Siruela.
- ZIMMERLING, R. (1998), "Necesidades básicas y relativismo moral". En: J. REICHMANN (Coord.), Op. cit. pp. 105-128.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO

*Encuesta a las personas
de Educación de Adultos*

EA

**Motivaciones y expectativas
de las personas adultas**

Clave:

--	--	--

• Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universitat de València

Lea atentamente estas aclaraciones antes de pasar a contestar las preguntas de este cuestionario.

Nosotros somos profesores de la Universidad de Valencia que estamos trabajando en el campo de la Educación de Personas adultas.

Este cuestionario se dirige a los alumnos de los centros de Educación de Adultos y tiene la finalidad de conocer cuáles son los motivos por los que las personas adultas asisten a los centros de E.P.A.

También, pretendemos conocer sus problemas y en qué medida su asistencia a la educación de adultos les ha ayudado a resolverlos.

En la mayoría de las preguntas sólo ha de contestar poniendo una "X" en el cuadradito o en la casilla que corresponde con su opinión.

En algunas preguntas pondrá poner más de una "X" porque hay varias respuestas posibles que dar. También, en muchas de las preguntas se ha dejado la posibilidad de que Vds. completen la información.

El cuestionario es anónimo y las respuestas no las conocerá ninguno de sus profesores. Ni la información obtenida será utilizada con otros fines.

Es muy importante que conteste con seriedad y sinceridad a las preguntas. Sin embargo, Vd. tiene la posibilidad de dejar en blanco las preguntas que por los motivos que sean no desee responder.

Sus respuestas nos serán de mucha utilidad para mejorar la educación de adultos.

Muchas gracias por su colaboración.

1.- Sexo: Hombre , Mujer

2.- Edad: _____ años

3.- Lugar de nacimiento. Pueblo/Ciudad: _____

Provincia: _____

País: _____

4.- Indique el grupo étnico o racial al que Vd. pertenece: _____

5.- Lengua materna: _____

6.- ¿Conoce otras lenguas?:

Lengua:	entiendo	hablo	leo	escribo
Castellano				
Valenciano				
Gallego				
Vasco				
Francés				
otras:.....				
.....				

7.- Indique el nombre de la ciudad o pueblo dónde vive actualmente:

Provincia: _____

8.- ¿Cuánto tiempo hace que vive aquí?: _____

9.- En el caso de haber cambiado de lugar de residencia indique los motivos (Puede señalar más de una respuesta):

- Motivos laborales suyos:.....
- Motivos laborales de su pareja:.....
- Motivos familiares (cuidar familiares, ir a vivir con la familia.....):.....
- Por matrimonio:.....
- Por el clima:.....
- Otros: _____

10.- Indique el nivel de estudios que tienen (o tenían) sus padres:
(Señale solamente el máximo nivel alcanzado).

	Padre	Madre
➤No sabía leer y escribir:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤No cursó estudios pero sabía leer y escribir:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤No acabó estudios primarios:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤Estudios primarios:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤Estudios de bachillerato:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤Formación profesional:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤Carrera universitaria corta:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤Carrera universitaria larga:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
➤Otros: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11.- ¿Qué ocupación tienen (o han tenido) sus padres?:

Padre: _____

Madre: _____

12.- ¿Cuál es su estado civil?:

- Soltero:.....
- Casado:.....
- Relación estable no legalizada..
- Viudo:.....
- Separado:.....
- Divorciado:.....

13.- ¿Con quién vive actualmente?: (Puede señalar más de una respuesta)

- Con mis padres:.....
- Sólo:.....
- Con otra persona:.....
- Con mi pareja:.....
- Con mis hijos:.....
- Otras: _____

14.- En el caso de vivir con su pareja indique:

Ocupación de su pareja: _____

- Jubilado por edad:.....
- Jubilado por invalidez:.....
- Jubilado por reconversión:.....
- En paro:.....
- Otras:.....

15.- Si tiene hijos indique:

Edad	Sexo	Vive en su casa	Estudios que tiene	Trabaja	Parado

16.- Además, en la actualidad usted se hace cargo del :

	Mantenimiento económico	Atención y cuidado
Padres o familiares mayores:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personas inválidas:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nietos:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hijos casados en paro:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.- ¿Cuál es el nivel máximo de estudios alcanzado por usted?

- No sé leer y escribir.....
- No fui a la escuela pero se leer y escribir
- No acabé estudios primarios o EGB.....
- Certificado de estudios Primarios o Graduado Escolar.....
- Título de Bachillerato Elemental.....
- Formación Profesional Primer Grado.....
- Formación Profesional Segundo Grado.....
- Algunos cursos de Bachillerato.....
- Título de Bachillerato Superior.....
- Otros, indique cuáles: _____

18.- Indique el tipo de centro en el que curso sus estudios:

Estudios:	Público	Privado	Concertado
Primarios/EGB			
Form. Profes.			
Otros			

19.- Indique los motivos por los cuales no estudió primaria o no continuó sus estudios. (Puede señalar más de una respuesta):

- No me gustaba estudiar.....
- Tuve que trabajar.....
- Las mujeres no estudiaban.....
- No servía para estudiar.....
- Mis padres no podían pagarme los estudios.....
- No había escuela en mi pueblo.....
- No había oportunidades educativas para discapacitados.....
- Fallecimiento de mi padre/madre.....
- Me casé.....

Otros: _____

20.- ¿Cuántos años hace que usted acabó sus estudios?: _____

21.- En general qué recuerdo guarda de su experiencia escolar con relación a:

	Muy desagradable	Desagradable	Indiferente	Agradable	Muy agradable
Los profesores					
Los compañeros					
Las cosas que le enseñaban					

22.- Usted considera que pertenece:

	Clase baja	media/baja	media/alta	alta
Por sus recursos materiales y económicos				
Por su nivel cultural y ambiente social				

Indique las razones de su respuesta: _____

23.- Aproximadamente usted y su pareja ganan al mes:

	Vd.gana	Su pareja gana
Menos de 50.000.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 50.000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100.000.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 100.000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 200.000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24.- ¿Cuál es su situación laboral actual?

- Ama de casa.....
- Jubilado.....
- Jubilación anticipada por invalidez.....
- Jubilación anticipada por reconversion..
- Pequeño empresario.....

Número de trabajadores en su empresa: _____

- Trabajador por cuenta propia.....
- Asalariado: Contratado por horas...
- Contratado eventual.....
- Con contrato fijo.....
- Sin contrato

25.- En caso de estar en activo en qué trabaja: _____

Tipo de tareas que realiza: _____

26.- Indique el grado de satisfacción con su actual trabajo con relación a: (contestar también las personas que realizan tareas del hogar).

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
La actividad que realiza				
El sueldo que gana				
Los compañeros				
Los superiores				
Otros _____				

27.- Indique:

Otros trabajos que realizó con anterioridad: _____

28.- En que le gustaría trabajar: _____

Por qué: _____

29.- En general cómo se siente Vd. de satisfecho con:

	Muy Insatisfecho	Insatis- fecho	Indife- rente	Satisfecho	Muy satisfecho
Su vida laboral					
Las relaciones con su pareja					
Las relaciones con sus hijos					
Sus necesidades económicas y materiales					
Su vida social					
Su educación y su nivel cultural					
Usted mismo					

30.- Indique las tres cosas que usted valore más en:

Las personas:

En la vida:

31.- Indique algunas de las cosas que usted no sabe hacer y que necesita aprender:

32.- ¿Cuándo usted acudio a este centro tenía posibilidad de elegir entre otros centros?:

Si..... No.....

33.- ¿Es la primera vez que viene a este centro?

Si..... No.....

En el caso de haber asistido con anterioridad a este centro indique desde que año esta en él:

34.- ¿Cómo se enteró de la existencia de este centro?

- Por los carteles publicitarios.....
 Por la radio.....
 Por televisión.....
 Por los amigos, vecinos.....
 Por el colegio de sus hijos.....
 Por el ayuntamiento.....
 Por otros medios.....
 Por la hoja parroquial.....

¿Cuáles?: _____

35.- ¿Por qué acudió a este centro?

- Esta muy cerca de mi casa.....
 Porque había plazas.....
 Conozco a los profesores.....
 Tengo amigos/as que asisten a él.....
 Tenía buenas referencias.....

Otras razones: _____

36.- Asiste al centro por: (Puede señalar más de una respuesta)

- Voluntad propia.....
 Obligado por mis padres.....
 Animado por mis hijos.....
 Animado por mi mujer/marido.....
 Recomendación médica.....
 Animado por los amigos.....
 Exigencias del contrato de aprendizaje/empresa
 Animado/obligado por los servicios sociales...

Otras: _____

37.- Señale si ha tenido que salvar algunas de las siguientes dificultades para acudir a Educación de Adultos. (Puede señalar más de una respuesta)

- Organizarse para sacar tiempo.....
- Convencer a mi pareja.....
- Superar la vergüenza de ir a aprender...
- Problemas económicos.....
- Vencer el temor/odio hacia la escuela...

Otras: _____

38.- De las siguientes razones para asistir a un centro de adultos indique cuáles tienen más importancia para Vd. (Puede señalar más de una respuesta)

	No es importante	Poco importante	Importante	Muy importante
Aprender a leer y escribir en castellano				
Aprender a leer y escribir en valenciano				
Aprender idiomas extranjeros				
Sacarme el graduado escolar				
Aprender y saber más				
Hacer Formación Profesional				
Hacer Bachillerato				
Poder trabajar				
Acceder a otros trabajos mejores				
Conocer como es el mundo actual				
Tener mas prestigio social				
Relacionarme con otras personas				
Entretenerme				
Integrarme en la sociedad				
Ayudar a mis hijos en sus estudios				
Ganar más confianza en mí mismo				
Otras: _____				

39.- ¿En qué se ha matriculado?

- Alfabetización.....
- Neolectores.....
- Educación de Base.....
- Graduado Escolar.....
- Acceso a Formación Profesional.....
- Acceso a la Universidad.....
- Valenciano.....
- Idiomas extranjeros.....
- Talleres.....

En qué taller: _____

Actividades diversas.....

¿Qué actividad?: _____

Otros cursos: _____

40.- ¿Le hubiera gustado matricularse en otras cosas?

No..... Si.....

¿En qué?: _____

Indique las razones por las cuales no lo hizo:

- No tenía el nivel adecuado.....
- Estaba la matrícula cubierta.....
- No existe en este centro.....
- Existe en centros privados pero no
dispongo de medios.....
- Existe en otros centros públicos pero
me es difícil acudir.....
- Porque ese curso no tiene perspectiva
de futuro.....
- Porque no sé donde se imparte.....
- No es propio de mi condición social.....
- No es propio de mi sexo.....
- Por no disponer de tiempo.....
- Otras: _____

41.- ¿Cree Vd. que conseguirá lo que se ha propuesto?

No..... Si..... Probablemente.....

Explique las razones de su respuesta: _____

42.- ¿Asiste a clase con regularidad?

No..... Si.....

43.- De las siguientes dificultades con las que frecuentemente se enfrentan las personas que asisten a centros de Educación de Adultos. Indique con cuáles se ha encontrado usted (Puede señalar más de una respuesta):

- Me faltan hábitos de estudio.....
- No puedo seguir el ritmo de los demás compañeros.....
- No entiendo lo que explican los profesores...
- Me siento inseguro, no me atrevo a preguntar al profesor.....
- Me avergüenza que mis conocidos sepan que asisto a clases de adultos.....
- No tengo buenas relaciones con los compañeros
- No dispongo de tiempo fuera de clases para estudiar.....
- Me desanimo ante las dificultades

Otras:

44.- ¿A quién ~~se~~ recurre para resolver los problemas que sus estudios le plantean? (Puede señalar más de una respuesta)

	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia
Padres			
Marido/esposa			
Hijos			
Profesores			
Compañeros de clase			
Amigos			

- No necesito ayuda.....
- No tengo posibilidades de que alguien me ayude.....

45.- Indique que recursos tiene y utiliza para aprender en general:

	<u>Tiene</u>	<u>Utiliza</u>
Radio.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T.V.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vídeo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enciclopedia.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libros.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas, periódicos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos de idiomas (cassette)....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sitio tranquilo para estudiar...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otros: _____

46.- ¿Qué piensa hacer cuando acabe este curso?

- Buscar mi primer trabajo.....
- Buscar un trabajo mejor.....
- Sacarme el carnet de conducir...
- Continuar asistiendo a cursos de Educación de Adultos.....
- Estudiar Formación Profesional..
- Entrar en la Universidad.....
- Descansar.....

Otras: _____

47.- Como cree que pueden influir los siguientes aspectos para conseguir lo que Vd. se ha propuesto en su vida.

	Desfavora- blemente	No influye	Influye poco	Influye mucho
Tener títulos académicos				
Estar al día				
Saber hacer las cosas				
Ser hombre o ser mujer				
Ser rico				
Ser simpático				
Ser educado				
Tener buena presencia				
Ser responsable				
Tener fuerza de voluntad				
Ser inteligente				
Tener salud				
Ser joven				
Tener experiencia				
Ser honrado				
Ser español				
Tener tiempo				
Ser de raza blanca				

Otros: _____

48.- En general cómo se encuentra en este centro:

- Muy a disgusto.....
 A disgusto.....
 A gusto.....
 Muy a gusto.....

49.- Las actividades propuestas por los profesores en general le parecen:

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Interesantes				
Útiles				

50.- De las afirmaciones siguientes indique si está más o menos de acuerdo con ellas.

	Nada	Poco	Mucho
Los profesores nos ayudan en el proceso de aprendizaje			
Los profesores se preocupan de mi persona			
En el centro hay buen ambiente			
Los profesores son demasiado exigentes			
Los compañeros de clase son agradables			
Los compañeros de clase me ayudan si no sé algo			
En el centro los alumnos participan			

51.- ¿Qué opinión cree que tienen de usted sus profesores?

- Me parece que me consideran una persona inteligente.....
 ➤ Me consideran una persona con interés y trabajador.....
 ➤ Creo que piensan que soy inteligente y trabajador.....
 ➤ Que soy simpático.....
 ➤ Creo que no me conocen bien.....
 ➤ Creo que les caigo mal.....

Otras: _____

52.- Usted se considera una persona...

	Nada	Poco	Regular	Mucho
Que tiene claro lo que quiere conseguir				
Que sabe como conseguir lo que se propone				
Inteligente				
Sociable				
Segura de sí mismo				
Optimista o alegre				
Cariñosa				
Con fuerza de voluntad				
Que le cuesta estudiar				
Habilidosa para trabajos manuales				
Ambiciosa				
Inquieta, con ganas de saber				
Simpática				
Que piensa mucho las cosas				
Emprendedora				
Con un físico atractivo				
Que lucha por cambiar las cosas que no le gustan				
Responsable				
Con personalidad				
Tolerante				
Generosa				
Que le cuesta adaptarse a las situaciones nuevas				

53.- Qué opina su familia y amigos de su asistencia a un centro de Educación de Adultos:

	Familia		Amigos	
	Si	No	Si	No
Les parece bien y me animan				
Crean que pierdo el tiempo				
Opinan que ya es tarde				
No lo sé				
Se burlan				
Me admiran				

Otras: _____

54.- ¿En qué otras actividades del centro participa?

- Consejos del Centro.....
- Fiestas.....
- Conferencias, debates.....
- Visitas a museos y exposiciones..
- Teatro.....
- Conciertos.....
- Excursiones.....
- Talleres.....

¿Cuál?: _____

- Asociación de Alumnos.....

¿Cuántas horas le dedica a la semana?: _____

55.- ¿Qué cosas le gustaría que se tratasen o hiciesen también en este centro?

56.- Indique de los siguientes aspectos de este centro cuáles mejoraría :

- Edificio, locales.....
- Recursos y materiales.....
- Profesores.....
- Compañeros.....
- Talleres.....
- Forma de enseñar.....
- Horarios.....

Otros: _____

57.- ¿Fuera del centro participa usted en alguna asociación? _

- Asociación de vecinos.....
- Deportes.....
- Asociación de amas de casa.....
- Sindicatos.....
- Partidos políticos.....
- Asociaciones culturales.....
- Asociaciones religiosas.....
- Comisión de fiestas.....

Otras: _____

58.- Políticamente usted se considera una persona de:

Izquierda - Centro Izquierda - Centro - Centro derecha - Derecha

--	--	--	--	--

59.- Señale en que grado esta usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Creo que esta sociedad es injusta				
Opino que en general ahora las cosas en España van peor				
Creo que se puede cambiar esta sociedad				
No debería existir la pena de muerte				
Debería permitirse el aborto libre				
El control de natalidad es necesario				
Las parejas homosexuales deberían tener los mismos derechos que las otras				
La educación pública es mejor que la privada				
Todas las religiones deberían recibir el mismo apoyo oficial				
Todas las tareas del hogar las tienen que hacer por igual hombres y mujeres				
En España los inmigrantes deberían tener el mismo derecho a trabajar que los españoles				
Todas las personas que viven en la Comunidad Valenciana deberían conocer el valenciano				

60.- Considera usted que:

La educación de adultos es un Si No
derecho de todo ciudadano y
debe ser gratuita.....

En el caso de haber contestado que si, indique si los siguientes cursos deberían ser gratuitos o pagando:

	<u>Gratuito</u>	<u>Pagando</u>
Alfabetización y Neolectores.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pregraduado y graduado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acceso a FP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acceso a bachillerato.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valenciano.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Idiomas extranjeros.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acceso a universidad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos de informática.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Talleres de cerámica, macrame confección, bricolage... ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos de baile, relajación.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

61.- Usted se considera una persona

- Muy religiosa.....
 ➤Muy religiosa aunque no vaya
 mucho a actos religiosos.....
 ➤No religiosa.....

62.- En el caso de ser usted creyente indique cuál es su religión:

63.- ¿Dispone usted de tiempo libre suficiente?

Si..... No.....

64.- Usted se encarga de realizar las tareas de la casa:

Nunca..... Frecuentemente.....
 A veces..... Siempre.....

Quiénes le ayudan y en qué medida:

	Nunca	A veces	Frecuentemente	siempre
Madre				
Padre				
Hijas				
Hijos				
Abuela o tía				
Abuelo				
Otras				

65.- ¿Qué hace usted en su tiempo libre?

66- Ha merecido la pena su asistencia a la Educación de Adultos a pesar de:

El tiempo que le ha dedicado.....

El dinero que ha gastado.....

Los problemas familiares que ha tenido....

Los problemas laborales.....

Haber renunciado a otras cosas.....

El esfuerzo que ha tenido que realizar....

Otras: _____

67- ¿Qué opinión tenía de la Educación de Adultos y qué opinión tiene ahora?

Antes que pensaba: _____

Ahora pienso que: _____

ANEXO 2

Conocimiento de la lengua castellana

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entiende,habla y lee	1	,2	,2	,2
	Lee y escribe	1	,2	,2	,3
	Todo	642	99,7	99,7	100,0
	Total	644	100,0	100,0	

Conocimiento de la lengua francesa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entiende	41	6,4	30,6	30,6
	Entiende y habla	8	1,2	6,0	36,6
	Entiende y lee	23	3,6	17,2	53,7
	Entiende,habla y lee	7	1,1	5,2	59,0
	Lee y escribe	11	1,7	8,2	67,2
	Todo	44	6,8	32,8	100,0
	Total	134	20,8	100,0	
Perdidos	Sistema	510	79,2		
Total		644	100,0		

Conocimiento de la lengua inglesa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entiende	18	2,8	17,1	17,1
	Entiende y habla	2	,3	1,9	19,0
	Entiende y lee	20	3,1	19,0	38,1
	Entiende,habla y lee	3	,5	2,9	41,0
	Lee y escribe	20	3,1	19,0	60,0
	Todo	42	6,5	40,0	100,0
	Total	105	16,3	100,0	
Perdidos	Sistema	539	83,7		
Total		644	100,0		

ANEXO 3

NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO POR LOS ENCUESTADOS	ESTADÍSTICOS									
	NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO POR EL PADRE									Total
	No leé ni escribe	No fue escolar	No acabó Est. primarios	Estudios primarios	Bachiller	F.P.	Diplomatura	Licenciatura	Otros estudios	
No leé ni escribe	Nº 2									2
%	6,5%									,3%
No fue escuela, pero leé	Nº 2	6	3	3						14
%	6,5%	3,3%	2,3%	1,4%						2,2%
No acabó E. Primarios	Nº 18	82	82	104	14	7	4	4	3	318
%	58,1%	45,1%	62,1%	47,9%	37,8%	31,8%	57,1%	57,1%	75,0%	49,8%
Estudios primarios	Nº 8	64	27	41	4	6	1	1		152
%	25,8%	35,2%	20,5%	18,9%	10,8%	27,3%	14,3%	14,3%		23,8%
Bachiller elemental	Nº	1		3						4
%		,5%		1,4%						,6%
F.P.1	Nº	12	6	23	2	2				45
%		6,6%	4,5%	10,6%	5,4%	9,1%				7,0%
F.P.2	Nº	1	3	10		3	1			18
%		,5%	2,3%	4,6%		13,6%	14,3%			2,8%
Cursos de bachiller	Nº	3		5	4	1				13
%		1,6%		2,3%	10,8%	4,5%				2,0%
Bachiller superior	Nº 1	4	4	11	7	1		1	1	30
%	3,2%	2,2%	3,0%	5,1%	18,9%	4,5%		14,3%	25,0%	4,7%
Diplomatura	Nº	6	3	13	5	2				29
%		3,3%	2,3%	6,0%	13,5%	9,1%				4,5%
Licenciatura	Nº	3	4	4	1		1	1		14
%		1,6%	3,0%	1,8%	2,7%		14,3%	14,3%		2,2%
Total	Nº 31	182	132	217	37	22	7	7	4	639
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100,0%	100,0%	100,0%	100%

ANEXO 4

COMENTARIOS ESCRITOS DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Estoy aprendiendo a leer, escribir el Valenciano. Algo que ya hacía tiempo quería hacer. El ambiente en clase es fenomenal y la profesora es muy agradable.

Espero que lo que estoy aprendiendo me sirva algún día de provecho en el plano laboral.

He aprendido que hay otra gente con las mismas expectativas y ambiciones que yo. Con unas breves clases de aprendizaje nuestra lengua materna.

Habría escutado este léx en Valenciano, pero estoy esperando a aprenderlo a escribir correctamente.

ANEXO 4,a: CASO 477 (mujer 28 años, soltera)

8- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

A parte de conocer gente nueva con la que convecto muy bien, la satisfacción de aprender cosas que son elementales para cualquier alumno de E.G.B. y que para mí resultaba totalmente desconocido.

Con la asistencia a este centro también se a motivado mis ganas de aprender más, de conocer nuestra cultura valenciana, nuestras costumbres... y creo que es fundamental seguir aprendiendo para el desarrollo y crecimiento personal.

Agradecido mucho que hayan este tipo de centros para adultos y animo a la Generalitat para que continúe con esta labor y siga extendiéndose en número de centros y de actividades.

ANEXO 4,a: CASO 530(mujer 35 años,casada sin hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Yo, ser humano, 52 años; se quien he sido, una niña a quien dedicaron la infancia y su juventud al servicio de padres, hermanos, marido e hijos; se también quien soy, alguien a quien le ha llegado el momento de pensar por sí misma y para sí misma, y por fin, y gracias a esta experiencia a través de la E.P.A., voy a intentar descubrir quien hubiera podido ser, así la niña y la joven que aún están esperando dentro de mi alma se quedarán en paz.

En cuanto a lo profesional es obvio que mi vida continuaría igual que hasta ahora. Pero, se me ocurre que podría hacerles un ruego (si es que alguien lee esto) Podrían sugerir a quien correspondiera, el cambiar en el D.N.I. el despectivo S.L. (sus labores) por un apelativo más digno como por ejemplo, A.F. (administrativa familiar) que es lo que en realidad somos los que administramos y trabajamos en casa. Gracias

ANEXO 4,b: CASO 460 (mujer 52 años casada con hijos)

23.- Aproximadamente usted y su pareja ganan al mes:

	Vd.gana	Su pareja gana
Menos de 50.000.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 50.000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100.000.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 100.000	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Más de 200.000	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24.- ¿Cuál es su situación laboral actual?

- Ama de casa.....
- Jubilado.....
- Jubilación anticipada por invalidez.....
- Jubilación anticipada por reconversión..
- Pequeño empresario.....

Número de trabajadores en su empresa: _____

- Trabajador por cuenta propia.....
- Asalariado: Contratado por horas...
- Contratado eventual.....
- Con contrato fijo.....
- Sin contrato

25.- En caso de estar en activo en qué trabaja: Estoy

activa y trabajo como ama de casa.

Tipo de tareas que realiza: Administrativa familiar
(y no sus labores)

26.- Indique el grado de satisfacción con su actual trabajo con relación a: (contestar también las personas que realizan tareas del hogar).

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
La actividad que realiza		X		
El sueldo que gana				
Los compañeros				
Los superiores				
Otros _____				

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Muy positiva, se ama de casa es bastante deprimente. El venir te aumenta la autoestima personal, conoces gente nueva y disfrutas del compañerismo.

Puedo ayudar en las dudas de mis hijos del cole. Con mucho pesar de haberlo dejado tanto tiempo, demorándolo tarde para mí. Me refiero a la edad ahora que le he tomado el gusto.

No me veo con gusto de 18 años en la universidad. Pero ya me siento satisfecha por lo realizado ahora.

ANEXO 4,b: CASO 558 (mujer 36 años, casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Ha influido, en que estoy mas activa - no estoy tanto en casa, y me relaciono con otras mujeres y además aprendo mucho y agusto.

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Pues me ha cambiado en saber
organizarme las tareas domésticas -
Y tener más optimismo de cara
a los compañeros y alumnos -
Coger la vida con más alegría -

ANEXO 4,b: CASO 394 (mujer 40 años casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Me ha ayudado a relacionarme con la gente, a sentirme importante y a pensar en lo que quiero ser o hacer en un futuro, pues no me conformo con ser ama de casa

ANEXO 4,b: CASO 160 (mujer 35 años, casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

A nivel personal pienso que me ha realizado bastante como persona y me he integrado mas con la gente que me rodea. Además con la gente que no me rodea y antes me costaba mucho entablar conversación ahora lo hago con una relativa facilidad. Me preocupo mas por lo que pasa en el mundo y en la sociedad viendo informativos, oyendo la radio y leyendo periodicos y alguna revista

ANEXO 4,b: CASO 499 (mujer 39 años, casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

A nivel personal a influido positivamente aunque a nivel profesional creo que hay gente mejor preparada, con más estudios y ganas de saber más.

No significa que yo no pueda aprender pero a nivel profesional siento que hay gente mejor preparada, y aunque realices un curso, o tengas un Grado de Escalar, no facilita un puesto de trabajo.

ANEXO 4,c: CASO 444 (mujer 32 años, soltera)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

PERSONALMENTE, EL ACUDIR A LAS CLASES DE GIMNASIA ME SIRVEN PARA ESTAR MÁS GUAY FÍSICAMENTE. ME SIENTO FUERTE Y CON VITALIDAD Y NO ME CUESTA MUCHO HACER LOS EJERCICIOS; ADEMÁS ES UNA FORMA DE GASTAR POSITIVAMENTE LA ENERGÍA QUE TENGO AHORA. PSÍQUICAMENTE TAMBIÉN ME AYUDA; ME SIENTO, DESPUÉS DE LAS CLASES COMO MÁS TRANQUI, MÁS RELAJADA. ME SIENTO REALMENTE MUY BIEN.

DESPUÉS, COMO RESULTA QUE TODAVÍA ESTOY ESPERANDO EMPEZAR A TRABAJAR, PUES TENGO MUCHO TIEMPO PARA HACER COSILLAS EN CASA, LEER, ESCRIBIR A MIS AMIGAS, PASEAR...Y ABOBIARME. ENTONCES EL TENER QUE ANSIR TRES DÍAS A GIMNASIA Y UN DÍA A TEATRO, ESTÁ HACIENDO QUE SE ME HAGA MÁS AGRADABLE LA ESPERA. ADEMÁS AL HABER CAMBIADO DE VIDA, EN CUANTO A, POR EJEMPLO, NO VER A LA GENTE A LA QUE ACOSTUMBRABA A VER, HACE QUE NECESITE VER A OTRA GENTE QUE SUPLE, (EN CIERTO MODO) A MIS COLEGAS. NECESITO RELACIONARME CON GENTE Y LAS CLASES DE E.P.A SON IDEALES PARA ESTAR CON PERSONAS Y CONECTAR CON ELLAS.

ESTAS CLASES ESTÁN INFLUYENDO MUY POSITIVAMENTE EN MI VIDA EN ESTOS MOMENTOS.

ANEXO 4,d: CASO 361 (mujer 21 años soltera)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Creo que ahora me intereso más por las cosas
mi afición por la lectura es asombrosa incluso
en mi casa se extrañan de lo que les se cosas
que antes no sabía ni pensamiento de saber
puedo ayudar en algo a mis hijos y ellos como
parece que te unes más a los tuyos

ANEXO 4,d: CASO 559 (mujer 41 años, casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

En mi vida personal, ha influido en cuanto a la puesta al día de los estudios cursados de posten y los he ampliado. Puedo ayudar a mis hijos en la resolución de sus problemas escolares, administrar mejor los ingresos y gastos de mi familia, conducir la economía, resolver problemas cotidianos de mi familia y amigos.

Profesionalmente, he adquirido unos conocimientos que me servirán y mucho en el desarrollo de mis funciones, tanto a nivel matematico como de contabilidad.

Los conocimientos adquiridos, me han ayudado a ser mas eficiente en el puesto que la empresa me ha encomendado, estoy mejor preparado para relacionarme con mis clientes ya que trabajo en ventas.

Estoy orgulloso de haber podido ampliar mis conocimientos gracias a la oportunidad que me ofrece la E.P.A.

ANEXO 4,e: CASO495 (hombre 40 años, casado con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Ha influït en la meua socialit-
zació favorable amb la gent del
poble i diversa.

M'ha ajudat a enriquir el
meu marc de relacions.

A part he après coses interes-
sants i útils a través dels
cursos que he assistit.

ANEXO 4,e: CASO 360 (hombre 33 años, soltero)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Yo tengo mi poco tiempo pero asisto
muy agradecido al venir a este centro
por mis compañeros son muy agradables
y me lo pasan bien. Pues apesar de
venir tan poco tiempo pues ya se me a
notado lo que se aprende por las
profesoras son muy buenas y comprensivas
y pienso venir todo el tiempo que pueda

ANEXO 4,e: CASO 378 (mujer 71 años, casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

En lo médico personal, he conocido a más gente, pues me gusta y necesito conocer a nuevas gentes.

Y en lo profesional, cuando cursiga el F.P. 1, también tendré otras miras profesionales, a nivel laboral.

Estoy contenta de asistir a este centro, pues son tan agradables conmigo. Que me han ayudado, a superar mi trauma escolar.

Soy una persona muy sociable, que tenga grandes amigos, y socialmente estoy muy integrada, pero la escuela de adultos, en la que asisto, me ha hecho sentirme muy llena, porque quiero conseguir mi título de F.P. 1 RAMA SANITARIA.

ANEXO 4,e: CASO 513 (mujer 36 años casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

En mi vida profesional la verdad es que no ha influido mucho. Pero personalmente me a influido muchísimo. Pues ahora tengo que reconocer que me encuentro más seguro y más cultivado, cuando mi hijo mayor me pregunta cualquier cosa de los deberes escolares y que le ayude, ahora estoy seguro de que si lo puedo hacer con más seguridad. Cosa que me satisface muchísimo. cuando termine el graduado seguro que quiere aprender otras cosas de más nivel.

ANEXO 4, e: CASO 469 (hombre 41 años, casado con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

No ha influido en ningún aspecto ni en mi vida personal ni profesional, todo se reduce a q. quería hacer un curso de informático y cuando me enteré q. este centro lo impartía me apunté, independientemente de q. sea un centro para adultos; si no lo hubiese sido, hubiese existido igual el curso, aunque creo q. este tipo de centros está muy bien para las personas mayores.

ANEXO 4,e: CASO 446 (mujer 24 años, casada sin hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

- Personalmente ha influido muy bien porque en cualquier reunión que vaya me puedo expresar mejor, puedo conversar con mi marido de varios temas y con mi hijo, me siento muy bien por dentro y más segura de mí misma, he percibido apoyo y seguridad en mí misma, aparte de enseñarme muchas cosas que salían de los profesores y de las pizarras todos los días.

- Profesionalmente se que cuento con el título de Graduado, más los 3 cursos de Informática, y por terminar el graduado ahora me convalidan el 1º nivel del Valenciano, si puedo me gustaría pasar al Mitja.

Aunque yo valoro más lo que he aprendido que los títulos que haya adquirido

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Yo puedo decir que la Educación de Adultos influyó positivamente tanto personal como profesional, ya que gracias a ellos he podido superar el grado de escolar, y saber que podía estudiar y yo quería algunas, gracias a ellos puedo decir que a hora fui comiente como estudiante de medicina lo debo a ellos por que fueron los que me dieron un minimo de interés en que estudiara.

También el haber conocido a mucha gente de diferentes edades que han venido a estudiar o estudiar en este centro.

ANEXO 4,e: CASO 496 (mujer 24 años, relación estable)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Para mí ha sido muy importante, pues me ha permitido conocer gente nueva y mejorar en mucho mi cultura ecológica. Creo que eso me permitió que en el examen de acceso a Requena (forestal) no me quede en blanco y no me cueste responder las preguntas. Con total seguridad puedo decir, que si entro allí es gracias a este centro.

Los profesores han sido muy profesionales y han estado entre nosotros como amigos.

ANEXO 4,e: CASO 135 (hombre 19 años ,soltero)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Ha influido en el cambio de actitudes personales y laborales, en el conocimiento de otros centros y modalidades de estudio y relación con compañeros y profesores y ha cambiado algunos aspectos de mi perspectiva cultural y laboral, siendo en la actualidad más positiva, para superar otros empeños.

ANEXO 4,e: CASO 498 (mujer 47 años, soltera)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Valoro muy positivamente mi asistencia a este centro.

En él he podido desarrollar mi inquietud por aprender. En este aprendizaje me he colocado con una energía sorprendente, incluso para mí.

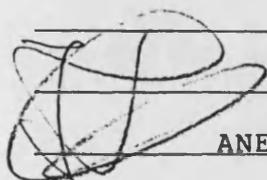
Descubría mis capacidades. Su conocimiento me ha hecho tener una opinión mejor de mí y de mis posibilidades.

En este centro he conocido personas con las que he establecido relaciones de amistad. Hay un intercambio entre nosotros y con los profesores.

A la hora de ayudar a mis hijos, lo hago con más seguridad. Me siento útil.

El círculo es el que me envuelvo de lo cumplido, con personas más gente y más cosas.

AcONSEJO a todos los adultos la asistencia a este tipo de centros, aprendis y te relaciones.



ANEXO 4,e: CASO 527 (mujer 38 años, casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

- Me a motivado a leer mas, por los trabajos que realizamos.
- conozco a mas gente.
- tener una nueva meta, la del graduado..

ANEXO 4,e: CASO 124 (hombre 30 años ,casado)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

El asistir a un Centro de Educación de Adultos, me ha dado mucha satisfacción personal, porque me pongo contenta cada vez que aprendo algo nuevo y cuando llego a casa intento buscar todavía más información y ampliar conocimientos, y todo ello me entretiene y me gusta.

ANEXO 4,e: CASO 520 (mujer 32 años, casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Desde que he venido a este centro me encuentro mucho más segura de sí misma, hago el trabajo más rápido para disfrutar más el día que voy, estoy más tranquila en el centro mejor cuando he estado en clase con mis compañeros, cuando terminamos la clase comentamos cosas y lo paso muy bien.

Tengo unos profesores muy buenos y comprensivos tienen mucho interés en enseñarnos a mi que se como adultos ellos se esfuerzan por enseñarnos.

ANEXO 4,e: CASO379 (mujer 62 años ,casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Me ha abierto toda una posibilidad de acceder a diferentes estudios y de seguir aprendiendo.

Como consecuencia de todo esto me siento más satisfecha conmigo misma y veo el futuro con más expectativas más optimistas.

ANEXO 4,e: CASO 514 (mujer 28 años, soltera)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

En mi vida personal: me valoró más a mi misma, me entusiasma saber más cosas que hasta el día de hoy no sabía.

Tengo más seguridad en relacionarme y hablar con otras personas.

No me da vergüenza ni reparo en decir que no se esto o lo otro porque mis profesores me comprenden y mis compañeros también.

Pienso que las personas que no tenemos muchos estudios, tenemos que intentar saber más porque la vida social y laboral nos exige mucho. y cuando mejor preparado estés más posibilidades de encontrar trabajo tendrás y más seguro de ti mismo estarás.

Debemos apoyar a todos estos centros para que todas las personas tengan derecho a la enseñanza y a cursar los estudios que ellas quieran.

Sobre todo las personas como yo que no tienen medios para pagarse una escuela privada.

ANEXO 4, f: CASO 463 (mujer 35 años, casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

He disfrutado mucho aprendiendo,
dado que un curso así puedo
costeármelo, y una academia
privada no.

Consigues relacionarte con gente
nueva, y eso despeja de tus
rutinas diarias.

ANEXO 4,f: CASO 240 (28 años, casada sin hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Así, es claro, que yo y otras muchas personas en mi misma situación, tenemos un derecho reconocido a aprender aunque, seamos mayores y con más motivo si pensamos que nuestros intereses, bien distintos a los actuales no tuviéramos ninguna posibilidad, ni apoyo. De otro parte es claro igualmente, al menos así lo entiendo, que tenemos la responsabilidad de reforzarnos al máximo y obtener un rendimiento óptimo de nuestra asistencia a los distintos cursos.

ANEXO 4,q: CASO567 (mujer 58 años, casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

De momento ~~no~~ lo se estoy muy
esperanzada y creo que siempre aprenderé
más viniendo a estudiar que quedando en
casa, para mi es muy difícil y muy
sacrificado llevo unos horarios de trabajo
muy raros y me repercuten mucho a la
hora de centrarme.

ANEXO 4,h: CASO 275 (mujer 41 años, casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Me ha ayudado a relacionarme socialmente, ya que esta es importante para mí por darme miedo a salir a la calle. Me cuesta mucho estudiar ya que hace muchos años que no estudio por vergüenza que si me lo largo este año lo voy a dejar el que viene, y estoy muy contenta con mis compañeras que me ayudan siempre que lo necesito.

ANEXO 4, h: CASO 258 (mujer 29 años, divorciada sin hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Pues mi mi me ha influido a no tener, frecuencia por estudiar a mi edad y a, comprender la vida de otra manera, y haber cubierto mi autoestima.

ANEXO 4,h: CASO 188 (mujer 30 años soltera)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Me ha hecho madurar y sentirme segura de mi misma ya que había estado encerrada en mi misma durante 4 años ^(debido a una depresión) y esto me ha alludado a relacionarme nuevamente con otras personas y saber que aun hay vida y hay que expandirse y moverse, porque es fascinante tener relaciones con otras personas, y te ayudan a valorar el significado de la vida y que siempre se esta a tiempo de aprender, sin dejar de aprender para nada la edad, simplemente hechándole muchas ganas. GRACIAS

ANEXO 4, i: CASO 261 (mujer 29 años, casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Ha sido y es una experiencia super-positiva en mi vida, tanto social como personalmente, me ha ayudado a realizarme como persona, a conocer a nuevas gentes y a abrirme hacia otras opiniones y puntos de vista. Cuando conocí la existencia de este Centro, en mi vida personal yo estaba atravesando por unos momentos difíciles y gracias a que entré a formar parte de esta "gran familia", hoy por hoy puedo decir que todo aquello ya es "agua pasada". Por eso creo que a parte de que he ganado en conocimiento, también me ha ayudado a crecer personalmente.

ANEXO 4,i: CASO 148 (mujer 29 años casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

NO INFLUIDO EN MI EQUILIBRIO
MENTAL Y AFECTIVO.

ANEXO 4,i: CASO 294 (mujer 44 años, casada con hijos)

68- Comente con la extensión que quiera en qué aspectos y en qué medida ha influido la asistencia a este centro en su vida personal y profesional.

Yo personalmente he sido obligada
venir por la asistencia social, pues
si no venia me quitaban la paga
que me daban, pero aparte de eso
me ha parecido muy bonito volver
a empezar y volver a recordar,
Yo soy esta típica persona que no
le gusta la Teoría me gusta la
práctica
no siento

ANEXO 4,i: CASO 220 (mujer 33 años, casada con hijos)

ANEXO 5

OFERTA DE CURSOS EN LOS CENTROS PÚBLICOS DE EA

ACTIVITATS CENTRES D'EPA

11-03-1996
OFERTAS/OFERTAS
Página 1

ACTIVITATS REGLADES:

NUM REGIM	CODI	CENTRE	ADREÇA	LOCALITAT	CP	TELEF.	1ER CICLE		2º CICLE		3ER. CICLE	
							ALFABETITZ.	NEOLECTORS	EDUCACIa BASE	GRADUAT ESCOLAR		
PROVINCIA:		VALENCIA										
1 PUB.	46019283	C.P.E.P.A. FRANCESC BOSCH MORATA PZA. SAN AGUSTIN, 7.		XATIVA	46800	227 70 56	V-N	V-N	M	V-N	M	V-N

ALTRES OFERTES FORMATIVES

Preparació proves

Ac.Univ.major 25 anys
F.P.1 M V-N
J.Q. València M V-N

Francés.....
Anglès M V-N
Aleman
Italià
Castellà extr.

Comptabilitat ..
Mecan. i Taq. ..
InformàticaM V-N
Ort.gramat.
Oposicions
Tècn. estudi ...
Postgraduat
Matemàtiques ...
Sexualitat

Cursos, tallers, seminaris,...

CeràmicaM
Tap.manualitats ..
Fot. video V-N
Bricolage
Teatre i musica ..
Enc.prensa
Ball,gin.nat.
Manip. aliments ..
Primers Auxilis ..

Perruqueria
Electricitat
Puericultura
Cuina,repост.
Fill i confec. ...M
Jardineria
Pintura,dibuix ...
Astr.,Astrologia .
Ali.,Nut.,dietet..

V-N

Cons.Treb. Form.ocup..
Tec.busq.treball
Est.medi,miniemb.
Hª, Arte
Aut. i qual.vida
Gestió adm.
Psicologia
Vidre
Garantia Social

CORRESPON: M = MATI
V-N = VESPRADA-NIT