

UNIVERSITAT I ESCOLES D'ADULTS⁽¹⁾

J. Botey

Escola de Mestres de Sant Cugat

RESUMEN

Universidad, maestros de escuelas de adultos de nivel no universitario, animadores socioculturales y de tiempo libre, monitores de formación ocupacional y los dedicados a los sectores marginales, etc. son instituciones y funciones que pueden ser concebidas como operaciones-sedantes de un sistema que segrega y margina, o como agentes de cambio.

Tanto la Universidad como las escuelas de adultos de nivel no universitario han de cumplir las funciones de investigación y docencia en el marco de un plan de actuación global sobre un territorio, barrio o comarca (Proyecto de Base Territorial), para mejorar las condiciones de los que allí viven.

Para definir los objetivos que en este contexto han de tener las escuelas de adultos, se desarrollan sus fundamentos epistemológicos, que han de estar en la base de toda investigación social y se formulan todos aquellos que han de caracterizar la transformación social.

ABSTRACT

University, adults schools teachers of the no-university level, sociocultural animation (sociocultural community development) and free-time, ocupacional formation of monitores and the dedicated to a marginals sectors, etc..., all of them are institutions and functions that can be conceived like seratives-operations of the system that segregate and marginal, or like change agent.

Both university and adult schools of no-university level have a comply investigation and teaching functions in the setting of the global Action Plan about territory, district or region (Territorial Project of the Base), to improve conditions of the persons than live there.

(1) Text de la conferència pronunciada el dia 3/XI/88 a l'acte inaugural del Curs de Postgrauat per mestres d'escola d'adults a l'Escola de Mestres de Sant Cugat.

To define the objectives that must have the adults schools, is developed his epistemologic reasons, that must be the base of those that must characterize social transformation.

Per antonomàsia, la Universitat és una escola d'adults. Una escola d'adults del nivell superior. Des dels seus orígens, la funció de la Universitat és doble: investigació i docència. Per complir aquestes funcions la Universitat no pot estar desvinculada del context en el qual es mou. Tota investigació, per abstracta que sigui, interpreta la naturalesa o la societat i crea marcs de referència teòrics. Però com tot organisme social, la Universitat pot quedar anquilosada: elitista, allunyada de les preocupacions socials i promocionar investigacions que després es guarden en un calaix. A més, la universitat no pot pretendre ja tenir la exclusivitat en la investigació. Ha de buscar la col·laboració amb empreses i altres institucions científiques. Ni pot ser autosuficient tampoc en la docència. Ha de buscar-se la relació amb altres instituts, escoles i centres de formació. Per respondre a la seva funció inicial, la Universitat ha d'estar atenta a les noves demandes socials i elaborar nous currículums tant de formació inicial com de formació permanent.

Els objectius amb els quals sorgeixen les primeres escoles d'adults en els anys '70 eren també ben clars: calia ensenyar a llegir i escriure als qui no n'havien après, però sobretot calia ensenyar a *llegir el context* per a poder *escriure* una nova realitat, és a dir, participar activament en la transformació de la societat cap a un model més just. Vinculades al moviment reivindicatiu ciutadà, es recollia la tradició que les organitzacions obreres —ateneus, «casas del pueblo», moviment cooperatiu, masses corals, etc.— donaren a l'educació d'adults a finals del segle passat i primers d'aquest.

El perfil d'aquell mestre d'adults era, i continua essent al meu entendre, el del professional sensible als problemes de l'entorn, capaç d'elaborar el marc teòric del context en el qual viuen els alumnes i de fer del carrer el laboratori d'investigació que s'analitza des de l'aula. El model d'escola d'adults, serà per tant participativa, interdisciplinària en els continguts, vinculada a la realitat. Ni el mestre ni l'escola són autosuficients en la docència i necessiten una vinculació directa amb les institucions culturals i productives de l'entorn.

És significatiu que aquest postgrau hagi nascut de la conjunció d'interessos de sectors aliens fins ara a la vida universitària estrictament dita, però preocupats pels aspectes d'investigació i docència de la seva vida professional, i de sectors més acadèmics, però preocupats perquè la vida universitària tingui la incidència i preocupació social que ha de tenir. Parteix per tant del convenciment que l'ensenyament d'adults, l'universitari i el no universitari, continua essent un instrument vàlid per a la transformació social.

No tothom comparteix aquest pressupòsit. No perquè no es cregui en la

necessitat de l'educació d'adults, sinó perquè no es creu en la necessitat de la transformació social. Ara és el model d'educació d'adults el que està en discussió. No es tracta tant de preveure dotacions com de definir les funcions que ha d'exercir. I no és un debat de laboratori. Els diferents organismes del cos social: les administracions en els seus respectius nivells, les associacions de mestres, d'empresaris i de sindicats i els propis usuaris hi participen en el nivell d'elaboració teòrica i algunes decisions pràctiques en configuren el resultat. Universitat, mestres d'escoles d'adults de nivell no universitari, animadors socio-culturals i del lleure, monitors de formació ocupacional i els dedicats als sectors marginals, etc. són institucions i funcions que poden ser concebudes com operacions-sedants d'un sistema que segrega i margina, o com agents de canvi.

Malgrat moltes declaracions en el sentit contrari, avui a les escoles d'adults estan més potenciats els aspectes academicistes de l'educació d'adults —entenen per tal la funció compensatòria en els nivells no-universitaris, gairebé com un servei als sectors marginals—, més que la dimensió d'educació permanent, crítica i participativa. Per a compensar aquesta tendència, des de moltes instàncies avui es parla de «desenvolupament comunitari integral» o de «projecte de base territorial».

Aquestes expressions indiquen un pla d'actuació global sobre un territori, barri o comarca, per a millorar les condicions dels que hi viuen. És, en primer lloc, una proposta de coordinació, d'informació mútua i d'organització, amb l'intent de propiciar la integració de totes les entitats que hi actuen. L'escola d'adults, òbviament, hi té un paper essencial en la fase de coneixement i d'anàlisi de la realitat i segurament com a conductora de tot el procés d'investigació-acció. Es tracta de conèixer amb exactitud la realitat econòmica, sociològica i cultural del lloc; la vida institucional, la lògica profunda que ha fet que amb el temps cristal·litzessin unes determinades estructures de relació i no unes altres, els valors subconscients en la comunitat, els líders, el pes de la història, etc. que permetin l'elaboració d'un pla d'accions formatives tendents al desenvolupament econòmic i social de la zona.

Des d'aquest punt de vista, tant la Universitat com les escoles d'adults de nivell no universitari han de complir les funcions d'investigació i docència. La investigació feta des de la universitat haurà de tenir el caràcter abstracte i de globalitat propi de la ciència. La que han de fer escoles d'adults no universitàries ha de ser acotada a un context definit, amb l'objectiu immediat de canviar-lo i ajudar els que hi viuen a integrar-s'hi de manera activa, és a dir, investigació-acció que hauria d'estar en la línia dels objectius que històricament s'han atribuït a les escoles d'adults.

Per a definir-los, em sembla convenient ara en un primer moment desenvolupar els fonaments epistemològics que al meu entendre s'han de tenir

presentes i que crec que estan a la base de tota investigació social, per passar en un segon moment a desenvolupar quins objectius de transformació social hauria de tenir present avui una escola d'adults de nivell no universitari quan es parla de projecte de base territorial.

I. FONAMENTS EPISTEMOLÒGICS DEL PROJECTE DE BASE TERRITORIAL

1. La «neutralitat» científica no existeix

No existeix en cap ciència, però encara menys, si és possible, en les ciències socials i humanes. Això no vol dir que les ciències socials siguin fruit de la improvisació, de la falta de rigor tècnic en la investigació o d'una formulació teòrica inadequada. Vol dir, senzillament, que els fets socials no són transparents ni exactes i que el seu coneixement es fa per aproximacions successives, amb la introducció de noves variables i assajant nous mètodes.

No vol dir tampoc que les ciències socials siguin ideologia. Ciència i ideologia tenen objectius diferents. La ciència pretén el coneixement i la reproducció de la veritat objectiva. La ideologia en canvi pretén guiar el comportament humà a partir d'una determinada visió del món, l'home i la societat. Com a ciències, les ciències socials han de ser autònomes de tota ideologia i posseir els valors atribuïbles a tota ciència i que, per exemple, M. BUNGE, enumera: precisió, objectivitat, simplicitat, coherència, comunicabilitat, construcció metòdica i sistemàtica, formar un cos unitari i globalitzador, etc.

Però objectivitat no vol dir neutralitat. L'especificitat pròpia de les ciències socials comporta que en el seu estudi s'hagin de tenir presents una sèrie de «valors» socials, morals, jurídics o polítics. Hi ha qui afirma que per construir una teoria científica és necessari alliberar-la d'aquest valors socials, ja que, diuen, aquests valors es construeixen sobre bases irracionals o la fe. El científic ha de ser neutre axiològicament. Aquesta actitud, al meu entendre, tendeix a justificar la irresponsabilitat moral, política i social del científic: separa en el científic la seva activitat com a investigador i la seva activitat com a ciutadà.

La neutralitat és, a més, impossible. La doctrina de «l'alliberament de les ideologies» és també una ideologia sobre la funció que han d'exercir les ciències socials. I impossible quant al mètode d'investigació: la selecció dels problemes a analitzar, l'escollir un mètode o altre d'investigació (positivis-

me, anàlisi de les estructures socials, etc.) implica ja postures ideològiques prèvies.

Dic això perquè un dels objectius que s'atribueixen a l'educació, i més especialment a l'educació d'adults és la formació dels ciutadans perquè s'integrin activament a la societat, i per tant la formació crítica i d'actituds. El mestre ha de saber que en la seva funció pedagògica se li encarrega una feina de no-neutralitat i que per a desenvolupar-la se li donen uns instruments no-neutres: els continguts de la ciència que haurà d'explicar.

2. Coneixement crític

Els continguts impartits a l'escola d'adults han de possibilitar que l'alumne conegui «críticament» el seu entorn. Voldrà dir, per exemple, que pugui descobrir els condicionants estructurals del context i conèixer la dinàmica de les contradiccions internes, descobrir la interdependència dels fenòmens econòmics, polítics i culturals, la relació entre estructures materials i les ideologies, analitzar l'espai, la seva organització i transformacions com un producte social, saber ubicar la pròpia realitat en els contextos nacional i mundial, tenir una concepció crítica i desmitificada de les interpretacions històriques del passat, tenir igualment una concepció crítica dels mites del present.

La ideologia de les capes populars en les quals treballa el mestre d'adults, sovint s'expressa a través dels mites. La creació mitològica sempre té relació amb la ideologia i s'utilitza com a justificació moral d'una opció, o com a ajuda per a interpretar o transformar una realitat. Tant la classe dominant com la classe dominada han creat sempre les seves pròpies mitologies. Amb la diferència que mentre la classe dominada i l'esquerra política i sociològica ha tendit a menysvalorar la funció transformadora dels mites, la dreta hi ha cregut fermament i ha disposat de més mitjans per a convertir-los en tals. Per exemple, la identificació entre progrés i benestar, la bondat de les noves tecnologies com a inqüestionable, la imparcialitat de la informació, la defensa de l'ordre per l'ordre, la necessitat de la defensa, etc.

L'educador d'adults ha de posseir i ha de transmetre els elements suficients de consciència crítica que facin de l'alumne un ésser autònom. L'instrument gairebé imprescindible per a aquesta funció és el contrast amb la realitat, la pràctica.

3. El coneixement a través de la pràctica

El coneixement de la realitat social s'adquireix a través de la pràctica i de la contínua reflexió teòrico-crítica sobre la pràctica. Pràctica i teoria for-

men una indissoluble unitat entre pensament i ésser, subjecte-objecte, home-naturalesa. L'única font objectiva d'interpretació del sentit de les teories és la contrastació amb la pràctica. Separada de la pràctica la teoria és un simple verbalisme; separada de la teoria, la pràctica no és més que un activisme cec que pot no incidir adequadament en els factors que podrien produir el canvi social. Això té un sentit *epistemològic* en tant que s'insisteix en la pràctica com a font del coneixement, però té també un *sentit ontològic*: la realitat social i humana s'ha de concebre com un procés dinàmic i viu de contínua transformació i producció social, que és també una auto-producció de l'home com a subjecte social. La unitat dialèctica entre consciència i acció i la contínua confrontació de les idees entre si i amb la realitat produeixen un nou coneixement que actua sobre allò que és real per a transformar-ho de nou.

El mètode d'acostament, d'interpretació i anàlisi de la realitat i de les propostes d'actuació no pot ser ni el del racionalisme subjectivista ni el d'un empirisme positivista. Amb el primer ens allunyariem de la realitat amb perills de dogmatisme. Només amb el segon, no aconseguiríem donar mai una interpretació global dels fets. Per arribar al coneixement de la realitat hem d'utilitzar els nostres coneixements previs, les nostres veritats fraccionals, però la «veritat» no és prèvia o preexistent sinó que l'anem construint a mesura que anem coneixent l'objecte d'estudi.

Si un dels objectius de l'educació d'adults és donar instruments a les classes populars a fi que puguin valer-se per si mateixes, no es pot desvincular mai el coneixement pràctic del coneixement teòric. El físic i el químic necessiten el laboratori. El mecànic necessita el taller, tant per aprendre l'ofici com en l'empresa. La separació treball manual - treball intel·lectual ha estat un dels eficaços recursos de la classe dominant per al manteniment de la seva hegemonia. Una educació d'adults que pretén la transformació social no pot fer-se sense el compromís pràctic amb aquesta transformació social.

4. Les dimensions no-racionals del coneixement

Des del punt de vista subjectiu, en la vida humana existeixen moltes altres dimensions de «coneixement» que estrictament les del coneixement racional, i que incideixen de manera directa tant en la nostra pràctica quotidiana com en les concepcions que tenim de la realitat. Si la consciència fos purament un fruit de relacions socials, o si l'anàlisi del llenguatge em pogués donar el significat complet de les meves proposicions, el sentit total de l'existència es podria definir per coordenades exclusivament racionals. Però per sort no és així, ni som IBMs. La meua consciència no és del tot

reduïble a objectivitat i les connotacions del meu llenguatge són tantes que el converteixen pràcticament en indefinible si no es tenen en compte altres elements extralingüístics o extraracionals.

Em refereixo en especial a les dimensions *afectiva* (sentiments, intuïcions, adhesions, creences) i *ètica* (valors, normes, codis, etc.). Cenyint-me, per exemple, exclusivament a aquesta segona dimensió, vol dir que tot projecte, per clar que vulgui formular-se, reclama un horitzó ideològic. I el fet d'escollir un horitzó o un altre pertany a l'ordre de les voluntats, a l'ordre de la moral. I les opcions morals no són justificables amb la raó perquè tot horitzó, com tot projecte de futur, està carregat d'utopia, i per tant cau fora de la raó, en el terreny de l'inverificable.

Aquest conjunt de dimensions: cognitiva, afectiva, ètica, podrien englobarse sota el concepte de *consciència social* d'un individu o d'un grup. Entesa d'aquesta forma, la *consciència social* no és quelcom estàtic i permanent, sinó una realitat dinàmica i canviant, íntimament lligada a la pràctica social.

L'anàlisi d'aquestes realitats més complexes, d'aquests «modus d'existència de la vida o davant de la vida» presenta problemes importants, ja que per a conèixer-les no són suficients els antics mètodes quantitius comunament aplicats en sociologia. Vol dir, per exemple, que el mestre d'adults ha de «submergir-se» en la realitat cultural de l'adult i percebre-la, jo diria que físicament, a través dels cinc sentits i deixar-s'hi «impressionar» en el sentit aristotèlic i etimològic de la paraula, per a conèixer, des d'una nova perspectiva, el que només amb la raó mai no hauria conegut. I iniciar el diàleg...

5. El mètode «qualitatiu» d'acostar-se a la realitat

En la història recent de l'educació d'adults, el mètode «qualitatiu» d'investigació de la realitat social ha tingut una importància rellevant. Vindria a ser el que Freire ha anomenat «diàleg». Per «diàleg» Freire entén la relació «horitzontal» entre educador i educand que permet una veritable comunicació. El diàleg enriquidor no és un test. En el diàleg, els interlocutors són equivalents: la pregunta d'un és motiu per a la resposta de l'altre i aquesta es converteix en pregunta per al primer. En l'interrogatori, en canvi, l'interrogador té el paper actiu i l'interrogat el paper passiu, és objecte d'investigació. Però per Freire el diàleg és alguna cosa més que un pur intercanvi d'opinions subjectives. És una relació entre l'home i la realitat que l'envolta, és la trobada entre persones mediatitzades pel món i per la voluntat de transformar-lo.

L'educació, que és fonamentalment diàleg, no és possible si no es realit-

za sobre la base d'aquest món. El contingut de l'educació no pot ser, doncs, com ho és en els sistemes educatius racionalistes i allunyats de la realitat, resultat d'una elecció arbitrària dels educadors. El principal d'aquest nou contingut és el paper actiu de l'home i per tant ha de ser elegit per educadors i educands conjuntament, dialogant sobre el món i el medi del seu entorn. El propi procés de recerca és ja un procés educatiu perquè educadors i educands investiguen sobre les seves relacions amb el món i la manera com aquestes relacions es representen en les seves consciències. A través d'aquest «diàleg» apareixen els problemes fonamentals que tenen capacitat de mobilitzar l'oprimit per sortir de la seva situació.

Aquests temes fonamentals constitueixen el nou contingut de l'educació. Han nascut d'un contacte directe amb el poble i han de ser revisats contínuament. El mestre haurà de buscar els mitjans per formular adequadament aquests problemes a fi que es converteixin en idees-força d'anàlisi, de presa de posició i de transformació de la realitat (processos de codificació-decodificació i conscientització).

6. Saber popular - saber científic

Esquemàticament es podria dir que la nostra societat caracteritza el saber popular com aquelles formes de coneixement no rigoroses, no sistemàtiques, espontànies, resultat de l'experiència secular, que s'expressa per aforismes, etc., i en canvi s'atribueixen a l'autoqualificat «coneixement científic» les qualitats de rigor, exactitud, mètode adequat, veracitat, etc. No cal dir que es considera que aquesta mena de coneixement científic és l'elaborat en els centres acadèmics i universitaris, i que han estat aquests mateixos centres els encarregats de difondre aquests mites. És una distinció que ha servit per poder mantenir la dominació d'uns pocs sobre la majoria, convertits en els pontífexs dispensadors de les «veritats» científiques. Resulta això més evident encara si recordem el que ja hem dit sobre la impossible neutralitat de la ciència.

Aïlladament, saber científic i saber popular són insuficients per a establir unes noves relacions socials. És necessari un nou tipus de coneixement unificat de saber popular i saber científic, una nova cultura popular, en la qual els intel·lectuals puguin treballar conjuntament amb els altres sectors de la població a partir de la confiança en la capacitat intel·lectual i pràctica dels sectors populars.

Des d'aquest punt de vista és clar que les escoles d'adults són un marc de trobada ideal. No és l'únic, però és un marc estable on la col·laboració de mestres i alumnes té totes les possibilitats d'estimular la participació i la creativitat.

II. OBJECTIUS DE TRANSFORMACIÓ SOCIAL I POLÍTICA DEL PBT

Sense voler entrar en precisions, pot afirmar-se que el projecte de base territorial té com a objectiu fonamental la transformació en un territori determinat de les relacions socials que impedeixen o dificulten la realització plena de l'ésser humà en llibertat i justícia, i alhora construir-ne i consolidar-ne unes altres. S'ha d'entendre per tant un canvi en les relacions de producció i en les expressions simbòliques, jurídiques, polítiques o culturals, o sigui la ideologia en els seus diversos camps, que aquelles generen.

Tampoc no és aquest el lloc per definir el concepte de classe social en les societats avançades del capitalisme. Referint-nos al concepte històric clàssic diríem que la classe social ve definida pel lloc que cadascú ocupa en el procés de producció: propietari-obrer, i que en funció d'aquesta divisió aparentment tan simple es defineixen altres dimensions: ús i domini de l'espai (lloc i condicions de l'habitatge segons estigui en zona residencial o suburbana), ús i domini dels serveis a la persona (sanitat, ensenyament, transport...), ús i domini del poder, etc. En definitiva aquests aspectes i les seves expressions configuren el que, també de manera molt simple, hem anomenat cultura burgesa i cultura obrera.

Conseqüent amb l'objectiu de transformació de les relacions socials, el projecte de base territorial té també com a objectiu fonamental promoure la participació dels sectors socials implicats en la presa de decisions sobre aquells problemes que afecten el conjunt, és a dir, la participació política. Aquí entenc la paraula «polític» de manera genèrica, com aquell espai social de concurrència per arribar a dominar la direcció i organització d'un col·lectiu i que es manifesta a través de les relacions socials i econòmiques, institucions, normes i simbologies.

La paraula «participació», però, es presta sempre a ambigüetats. Seguint la lògica del discurs, aquí l'entenc com les diferents formes de lluita a través de les quals les classes dominades busquen estar presents en la configuració dels interessos col·lectius. És a dir, per arribar a posseir allò que creuen que els pertany i que una altra classe els ha usurpat. No té res a veure per tant amb la «participació-espectacle» o la «participació-consum» de serveis, i en canvi sí amb el sentiment de gestionar els interessos col·lectius o la pròpia cultura. Durant l'últim franquisme, per exemple, moltes associacions suplien la falta de participació democràtica i a partir d'un fet concret, sentit i reivindicat vivament, el que hi participava obtenia una visió global dels problemes. En aquell moment, l'associacionisme fou un element clau de cohesió social i cohesió ideològica. Les escoles d'adults es posaren al servei d'aquest fet.

Els canvis estructurals i polítics dels últims anys han obligat a replantejar moltes qüestions bàsiques. Una de fonamental, per exemple, el propi concepte de classe social, desdibuixats els condicionants objectius d'abans: proletarització de les professions liberals, divisió profunda entre el que significa «tenir treball» (encara que sigui en unes condicions laborals difícils) i «no tenir treball», massiva presència del consumisme i la generalització de les formes històriques de la vida burgesa entre les capes populars, etc., i més desdibuixada encara la vivència que cada individu o col·lectiu té de la seva pròpia condició. L'estat ha deixat de ser l'estat protector i la lluita de classes es trasllada ara al debat de tots els sectors socials —empresaris i treballadors— contra l'estat. El debat anual sobre els pressupostos de l'estat és el moment estrella d'aquesta lluita. Però és que el capitalisme ha evidenciat també la profunda incapacitat per respondre al que ell mateix proclama, generant contradiccions, per exemple entre l'estructura social burocràtica i jeràrquica i les crides a la participació i la igualtat; entre el malbaratament consumista i la creació d'àmplies zones de marginació o que viuen en la «perifèria» del sistema; entre la necessària especialització tecnològica i els desigs de realització «total» de la persona, etc.

Què pot fer o què ha de fer l'educació d'adults en aquest context? Quines possibilitats presenta un projecte de base territorial de cara a la transformació social? Evidentment una de les funcions de les escoles d'adults és tornar a fer dels coneixements instruments útils per trobar feina, ja que la crisi econòmica ha dissociat encara més la relació entre nivells acadèmics i possibilitats de trobar feina, entre el que històricament hem anomenat «valor d'ús» i «valor de canvi» del producte que ofereix l'escola (els coneixements en si mateixos o els títols). En un moment en el qual no hi ha treball per a tothom, els títols, i sobretot els dels nivells acadèmics més baixos com els de certificat o graduat no són l'únic requisit exigint per trobar feina. I encara que fos així, aquestes serien solucions individuals que no afectarien la globalitat d'un territori. El projecte de base territorial va més enllà. Implica:

a) Millorar la capacitat econòmica de l'entorn i de benestar social.

- Aprofitar els recursos ociosos de la comunitat: productes naturals, persones, espais, habilitats. Farà falta imaginació, capacitat tècnica i coratge. Cal desvetllar i estimular les actituds emprenedores d'iniciativa social i econòmica a través d'assessoraments, ajuts a la viabilitat de noves empreses, etc. Aïlladament, segurament que aquestes iniciatives tenen més valor pedagògic que econòmic. Les experiències conegudes de petites cooperatives, associacions de joves en atur, etc., palesen la seva feblesa estructural en un context de gran valor humà i educatiu. Per

això cal anar en compte amb les expectatives que sovint es creen a partir dels cursos de formació accelerada que es donen des de l'INEM i des d'altres instàncies de formació ocupacional o d'actuacions improvisades dels anomenats agents de desenvolupament local. Cal que hi hagi un plantejament empresarial rigorós.

Però sobretot caldrà que aquestes iniciatives s'emmarquin en el context del desenvolupament global d'un territori. És en aquesta direcció on al meu entendre està la feina de l'escola d'adults.

- Ampliació de la democràcia econòmica. Dintre de cada empresa, òbviament: defensa de les conquestes socials, laborals i sindicals, participació en la gestió, si és possible, i en les decisions que afecten el col·lectiu de treballadors. Però també en el territori com a globalitat. Cal saber en mans de qui està la riquesa, per què no n'hi ha una millor distribució i planificar les activitats formatives, de reivindicació o de gestió necessàries.
- Conservació i millora dels serveis a la persona que signifiquen un salari indirecte: escola, sanitat, planejament urbanístic, transport, conservació del medi, etc. L'exigència d'aquests serveis ha estat durant molt de temps l'eix que ha donat consistència al moviment associatiu amb característiques predominantment reivindicatives. El moviment popular ha vist molt clar que una de les expressions de la lluita de classes passava per les diferències entre aquests serveis, l'especulació o la contaminació en tant que condicionants infraestructurals de les condicions de vida.

b) Promoure la participació de la població i l'associacionisme.

- La participació és evidentment un fi en si mateixa, però és també un mètode pedagògic d'aprenentatge de discussió, de consciència crítica, de reflexió sobre la pràctica, d'arribar a acords possibilistes i per tant de realisme. El debat fomenta la cultura comunitària i dona cohesió ideològica a la convivència.
- Participació en les institucions polítiques. L'escola no és un organisme on es prenguin decisions polítiques, però sí que és un organisme de formació política. La neutralitat de l'escola davant dels afers col·lectius no és possible ni pels continguts ni com a institució. La conseqüència lògica semblaria que s'ha d'impulsar no només el debat, sinó la participació directa en la vida política i la seva organització: partits, les institucions elegides, sobretot les locals.
- Enfortiment de la vida associativa. Novament ens trobem amb un te-

ma de debat polític on les paraules per si soles no expressen tot el possible significat. Tothom parla de la importància de la societat civil i dels elements que la cohesionen. La vida associativa és un dels més importants. Però el model de vida associativa a potenciar es correspon al model de societat que es pretén. Els sociòlegs i dirigents de moviments populars sembla que coincideixen a afirmar que aquest està passant per un moment de crisi. D'altra banda sembla que està sorgint un nou model de vida associativa, per exemple:

- associacions que agrupen nous moviments d'opinió entorn de temes nous que afecten el model de desenvolupament social, econòmic o polític: consumidors, pacifisme, feministes...
- associacions d'usuaris dels grans sectors de serveis a la persona: ensenyament, temps lliure, jubilats, sanitat...
- associacions amb objectius específicament culturals, professionals, esportius, sectors artístics...
- associacions que agrupen nous tipus de col·lectius que reaccionen davant de la crisi o nous fenòmens socials: joves contra l'atur, acció solidària, pares i familiars de toxicòmans, etc...

No em refereixo aquí a l'associacionisme informal, la importància cultural del qual està fora de tot dubte; tampoc no em refereixo a l'associacionisme de consum (ser soci d'una piscina per a poder-la utilitzar), sinó a aquell associacionisme que exigeix una postura de participació activa i gairebé militant i que ha superat la fase de l'estricta reivindicació. La importància cultural d'aquesta vida associativa radica en el fet que exigeix unes actituds noves per part dels que hi participen i que s'han de traduir, per exemple, en una més complexa forma d'organització i gestió que abans, en la capacitat d'anàlisi i plantejament de nous objectius, en una nova forma de treballar la informació, en la necessitat de resituar-se davant de les noves realitats socials, de consolidar-se econòmicament i per tant de la capacitat de cercar i crear recursos propis, etc.

L'Estat no pot arribar a tot arreu, i segurament no hi ha d'arribar. Durant els últims anys ha crescut de manera desmesurada en les societats avançades l'anomenat «terciari inferior» o serveis, per exemple, a col·lectius que necessiten ser assistits o per l'increment de les necessitats de la vida urbana (temps lliure, despersonalització, presència de grups marginals, etc.). La insuficiència recaudatòria de l'Estat i la iniciativa privada fa que en aquest espai sorgeixi un tipus de vida associativa que en alguns països té ja un pes econòmic important en el sector anomenat de l'economia social. En aquells països, i entre nosaltres com a sector creixent, bona part de la dedicació es cobreix per treball voluntari. Els que s'hi dediquen de manera professio-

nalitzada són els «animadors sòcio-culturals» o d'educació especialitzada.

Aquest nou model de vida associativa té encara greus dificultats a superar: econòmiques, de falta de reconeixement social, falta de marc legal adequat (encara estem sota la llei d'associacions de 1966), falta de canals de comunicació, de models organitzatius i de gestió, de preparació per part dels responsables, de confiança política, etc.

Una escola d'adults que es plantegi el valor de l'associacionisme com a instrument de millora i canvi social hauria de donar als alumnes instruments pràctics de coneixement i anàlisi de les relacions i estructures socials; hauria de facilitar el coneixement i la coordinació entre les diferents associacions, etc...

Finalment, tant l'educador d'adults com l'animador sòcio-cultural i les persones encarregades de la formació ocupacional i desenvolupament econòmic han de saber molt bé el lloc que ocupen, els objectius ben definits de la seva feina i les seves limitacions. No han d'ocupar el lloc d'altres professionals més especialitzats. Han de saber on són les relacions de poder i què és el que pretenen canviar. Altrament, poden quedar angoixats per la pretensió d'objectius massa ambiciosos o convertir-se, senzillament, en petits «titellaires» de la cultura que serviran per entretenir al públic però no per propiciar el desenvolupament comunitari ni la transformació.

CONCLUSIONS

Què té a veure tot això, que a vegades ha pogut semblar d'un desenvolupament prolix, amb la investigació i docència universitàries? Sovint la investigació universitària treballa en un laboratori amb variables més o menys conegudes. La investigació-acció amb l'objectiu de la transformació social d'una escola d'adults de nivell no universitari, encara que acotada a un territori, pot ser més complexa per la fluïdesa del subjecte.

D'aquí la importància que té l'anàlisi d'altres experiències que permeten, per contrast o semblança, avaluar el que cada u està fent. D'aquí la importància d'aquest mateix curs, en el qual al llarg d'un any es podran posar en comú realitzacions i resultats. Es podran contrastar els principis bàsics d'actuació i com s'apliquen a cada context, per què els diferents resultats, quins factors han determinat que l'experiència de desenvolupament local en uns llocs fos reeixida i en d'altres s'esllanguís. Jo crec que la diferència de «laboratoris» —situacions diferents de cada lloc— farà que d'aquest curs en surti un mètode comú d'anàlisi i uns principis generals d'actuació, però pel que fa al terreny concret d'actuació possiblement coincidirem amb les

paraules de Descartes —amb les quals acabo aquesta dissertació— del capítol primer del Discurs del Mètode:

«Mi propósito no es el de enseñar aquí el método que cada cual ha de seguir para dirigir bien su razón, sino sólo exponer el modo cómo yo he procurado conducir la mía. Los que se meten a dar preceptos deben estimarse más hábiles que aquellos a quienes los dan, y son muy censurables si fallan en la cosa más mínima. Pero como yo no propongo este escrito sino a modo de historia o, si preferís, de fábula, en la que entre ejemplos que podrán imitarse, irán acaso otros que con razón no serán seguidos, espero que tendrá utilidad para algunos, sin ser nocivo para nadie, y que todo el mundo agradecerá mi franqueza.»