

# La educación para la participación. Una revisión histórico-crítica del papel de las asociaciones voluntarias

Pere Solà

Universidad Autónoma de Barcelona

---

## De cómo se supera el «olvido» histórico de la acción de las asociaciones voluntarias

Desde distintos ángulos se viene incidiendo cada vez con más fuerza en la realidad cotidiana de la vitalidad de la sociedad civil y de la red asociativa formal e informal que la constituye. Este ensayo pretende mostrar que el despliegamiento de la red asociativa formal e informal, que estuvo íntimamente asociada a la conformación de sociedades modernas como la nuestra desde los mismos orígenes del régimen liberal-burgués, ha sido y es consubstancial a los nuevos planteamientos de educación popular, formal e informal y de desarrollo comunitario.

Habiéndose primado la historia política y económica, la acción difusa de las asociaciones voluntarias han sido objeto de poca atención históricamente, aunque ahora se está recuperando tiempo a marchas forzadas, abundando los estudios antropológicos e historiográficos que iluminan este importante aspecto de «lo cotidiano» social.

El despliegamiento asociativo moderno, este tema crucial para profundizar en los mecanismos de participación social, ha sido más estudiado desde la Sociología que desde la Historia social. Ya la Sociología clásica alemana hizo, con Simmel, Tönnies y Weber, avances muy

significativos, con las nociones de comunidad y asociación, la de las «formas» de sociabilidad, etc. La Escuela de Annales hizo también lo suyo antes de la segunda guerra mundial (GEMELLI/MALATESTA 1982).

Y, por su parte, la sociología europea posterior a la guerra de 1939-1945 contribuyó con aportaciones notables, decisivas en sus implicaciones a la educación, en el caso del suizo Albert Meister, que es tanto como decir el pensamiento crítico sobre la participación social en este periodo que se extiende de la descolonización a la resaca del estallido de Mayo del 68. A partir de aquí, el pensamiento sobre el despliegamiento asociativo se ha vuelto más cauto. Ha madurado, y ha encarnado en la praxis de las ONGs (PONT, Josep, 1998). Mientras tanto, las formas asociativas «tradicionales» han tendido a ser vistas con reservas, cuando no «ignoradas» por los científicos sociales y los reformadores sociales.

Pero constituiría un grave error desentenderse de la historia del movimiento asociativo porque no sólo las iniciativas del presente en cierto modo son hijas de las del pasado, sino que la dinámica en que se vieron inmersas las redes asociativas del pasado nos ayuda a entender los problemas del asociacionismo del presente.

En nuestro caso hay que profundizar en los antecedentes de la ley de 1887 y en el movimiento social que ha propiciado el desplegamiento asociativo en la sociedad del siglo XX, comparando trayectorias diferenciadas según países. En la actualidad el movimiento asociativo es de una gran vitalidad en los países industrializados, también en los países de la denominada periferia del mundo capitalista. La discusión de la tipología y fenomenología del desplegamiento asociativo, y el análisis monográfico de trayectorias asociativas, junto con la consideración de los nuevos planteamientos políticos y legislativos del fenómeno asociativo, deben permitir conocer mejor un campo vital para la educación social, pero también para la economía social. En efecto, muchas son las líneas de investigación que trabajan actualmente en la profundización en el rol económico y social de las asociaciones voluntarias, entidades que hay que situar «entre el Estado y el Mercado». Otro aspecto crucial es el de la delimitación de funciones entre los poderes públicos y las sociedades voluntarias, en especial en lo que concierne a las reglas de financiación de las asociaciones a través de la Administración y a las redes clientelares que se van formando.

También hay que estudiar el papel de los agentes protagonistas de la vida asociativa, el funcionamiento interno de las asociaciones, la evolución de los poderes en las asociaciones, el reparto de roles entre militantes y técnicos o profesionales, los límites del compromiso vo-

luntario y la relación patronos-empleados en el movimiento asociativo.

Desde luego, muy conectado con la dinámica de desarrollo comunitario está el tema de papel de las asociaciones en relación con la administración y poderes locales, en especial iluminando el rol tantas veces puesto de manifiesto de la función contracultural y alternativa de las asociaciones, que constituyen muchas veces auténticos canales de participación en la vida local y por ahí contribuyen al desarrollo comunitario.

Otro apartado al que luego nos referiremos es el del movimiento asociativo y la educación popular. Hemos dicho que la cara más conocida del movimiento asociativo para el desarrollo es el espectacular desarrollo de las Organizaciones No Gubernamentales, una de las tendencias emergentes del fenómeno asociativo actual, eje vertebrador de lo que los economistas vienen denominado «el tercer sector» (muy útiles, en este sentido, diversas aportaciones centroeuropeas del estudio de Perri Six & Isabel Vidal 1994)

### ***De cómo prevenir la visión romántica de la sociedad civil.***

Debe evitarse la tendencia romántica idealizadora de la sociedad civil, que no es más que la «sociedad política» vista de otra manera (BOHIGAS, BORJA, 1998). Esta no siempre ha podido estar a la altura de sus *necesidades* más acuciantes<sup>1</sup>. La función activadora o inhibidora de la «sociedad política», de las estructuras de poder es grande. Los

1 Sobre el concepto fundamental de *necesidad social* y su detección a fines teórico-prácticos, véase más adelante el apartado «Detección de necesidades, desarrollo comunitario y educación informal», hacia el final de este escrito.

trabajos pioneros de Albert Meister -ahora ya historia y legado colectivo- nos permiten entender mejor la relación de adición o de sustracción de fuerzas entre la sociedad civil y la sociedad política, en lo que se refiere a la participación y control populares. Meister produjo obras muy características, por los años cincuenta y sesenta, sobre economía social, participación, animación y desarrollo en distintos territorios del mundo: Francia, Israel, Africa oriental, Argentina, México o Yugoslavia. En su punto de mira estuvo siempre el estudio de las asociaciones como plataformas participativas.

Fue también un propagandista y analizador o crítico al mismo tiempo de la participación ciudadana en el terreno político y económico. Así en sus trabajos sobre México (1971:140 y s.) incide en como la participación desigual, a través de la implicación militante de unos y la inhibición de las masas, sirve a los fines de reproducción y consolidación de una oligarquía.

Meister distingue tres momentos participativos en la revolución mexicana: la participación de rebelión, la participación revolucionaria y la participación de ascenso, que responden a tres fases del proceso revolucionario.

La primera es el momento de la insurrección en nombre de la consecución de «tierra y libertad». No consigue ser una revolución total y en parte los grandes intereses son preservados. Con la población ya parcialmente desencantada se produce el segundo momento o fase, en el que ya no se trata de distribuir tierras, sino de asegurar el control social de la tierra; en esta segunda fase la unidad de trabajo colectivo es considerada la base de una nueva estructura agraria

(Meister, 1971:25). Son nacionalizados los recursos de base y el estado es concebido como el promotor del socialismo: es el cardenismo, sobre el que planea la amenaza de la intervención norteamericana. Esta fase se prolonga hasta el principio de la guerra mundial.

Finalmente, un tercer período va desde la segunda guerra mundial hasta los setenta. Caracterizase por la entrada en un desarrollo industrial y terciario, mientras sigue la distribución de tierras y el establecimiento de propiedades colectivas (ejidos).

La Revolución mexicana introdujo un nuevo criterio de movilidad social: la participación y el militantismo. En los cincuenta primeros años de revolución, aparecieron, según Meister, diversos «tipos» de militante: el jefe de guerrilla campesina que reclutaba y armaba a sus compañeros; más tarde, el militante socialista, sindical, cooperativo o político, que miraba de empujar a sus compañeros en el «esfuerzo de organización de las cosas y de movilización nacional»; y en tercer lugar el militante de los años cincuenta y sesenta, que ya no estaba al servicio de un proyecto de sociedad nueva sino que era un reivindicador contra los abusos de un sistema que ya no se discutía de hecho (Meister, 1971:140).

Meister estudia los efectos de la perversión de la dinámica participativa en un país que hizo una revolución política y, en parte, social, como México, y que poco a poco ha desembocado en un régimen corrupto, y, se mire por donde se mire, demasiado «institucionalizado» y rígido. El sistema mexicano «participacionista» de promoción social y profesional del militante, y de potenciación del clientelismo, de creación de una élite

social y política, sobre un fondo de inhibición, apatía y victimismo de las masas, especialmente rurales, fue disecado por Meister a veces con tintes proféticos (1971:162), cuando se refería a la inevitabilidad de la constatación futura de su ineficacia social. Su funcionalidad ha sido evidente: ha permitido la movilidad social de la parte no marginal de la población (¡sólo la mitad de la misma!), y así el sistema participacionista mexicano redujo los antagonismos de clase y contribuyó a la «paz social».

Coincidió Meister con otros sociólogos como Pablo González Casanova en la necesidad de medidas como la democratización global del régimen, un esfuerzo de democratización de las instituciones activador de la movilización popular, una política más activa igualitaria de distribución de beneficios o el desarrollo del impulso, del espíritu de libre empresa, reforma de los ejidos, creación de nuevas cooperativas rurales, etc.

El militantismo político ha constituido y constituye una vía de promoción para las gentes sin recursos ni propiedades, que así pueden desarrollar su espíritu de empresa. A través de la promoción social (vía militantismo) se accede a una promoción profesional, a través de algún cargo en la administración. Pero al ser este cargo muchas veces poco remunerado se complementa con trabajos de intermediación entre el poder y el humilde demandante (lo que Meister denomina «personalización» de relaciones de interés), que implican «mordida» y corrupción (Meister 1971: 156, 157). ¿La consecuencia inevitable de todo ello?: la apatía, el desencanto popular. Empleando las mismas palabras del análisis

meisteriano: la gente pobre y miserable sigue presentando pacientemente sus súplicas a este nuevo señor que es el gobierno, espera, espera y da coba a los intermediarios en quienes confía. Pero el tiempo y la ausencia de resultados van evaporando su capacidad de ilusión y de esperanza. De ahí viene la apatía: «*yesta pasividad en donde se refugia resulta de toda evidencia absolutamente incompatible con cualquier tentativa de desarrollo de la participación, de desarrollo comunitario o de la animación rural como forma de una participación cívica real, Así pues, a corto plazo, el sistema de la intermediación (l'intermediat), y de la personalización y de la corrupción, conduce por una parte al reforzamiento de la pasividad, y, por la otra, al desarrollo del paternalismo gubernamental*» (Meister, 971:158, traducción mía, P.S.).

### ***A vueltas con la educación participativa***

Pero la participación social, económica, educativa, etc. no ha sido ni es un proceso mágico. Algunos autores intentan prevenir de un exceso de idealismo respecto a la capacidad participativa de la sociedad civil (ROSSEL, P./ BASSAND, M., 1988:18).

Se sabe, a este respecto, del pesimismo relativo de Meister. Pero, en contrapartida, otros científicos sociales y/o protagonistas han descrito los logros populares en procesos (históricos) participativos. Unos logros que hoy en día pueden ser ya objeto de pormenorizada evaluación en campos específicos como la educación (SIRVENT, 1994). La autora argentina

María Teresa Sirvent, profunda conocedora teórica y práctica del tema de la educación participativa en relación con las necesidades de la educación popular en América Latina, ha hecho avanzar, junto con otros investigadores-prácticos de la educación popular, la teoría/praxis de la educación participativa. Y ello no sólo en «horas altas» de la educación participativa, cuando los poderes públicos latinoamericanos se mostraban más sensibles a los programas de educación popular, sino también en estos últimos lustros de capitalismo neoliberal y de retroceso de la acción popular. Sirvent muestra las grandes ventajas y también los peligros de la educación participativa (cuando ésta se emprende sin precauciones teóricas); y previene frente a la resistencia de los medios académicos frente a una «educación participativa» vista más como un vestigio de metodologías del pasado que como un paquete de teorías y técnicas con proyección de futuro.

En particular, resultan útiles las reflexiones de la autora argentina sobre la relación de los equipos de educación participativa y los protagonistas (participantes) en las experiencias de desarrollo, y sobre la relación entre los promotores y animadores de experiencias de desarrollo comunitario y las instituciones de educación formal (centros escolares).

Sirvent somete su experiencia en proyectos de investigación participativa en América Latina desde los años sesenta a un balance crítico. No se trata de una evolución «lineal o acumulativa», sino de unos avances discontinuos plagados de dificultades que tienen que ver con «la dificultad de romper los condicionamientos culturales e históricos de las instituciones autoritarias, en especial

cuando no se asegura la continuidad necesaria de una experiencia por los periódicos cambios políticos e institucionales» (SIRVENT:201). A nivel «macro», juzga Sirvent, experiencias de investigación participativa como aquéllas en que participó no han servido para modificar sensiblemente «milenios» de autoritarismo e injusticia social. Pero a nivel «micro» sí han logrado un progreso científico, la consolidación de la organización y movilización comunitaria, han activado «el crecimiento de los participantes en sus capacidades de reflexión, crítica, diálogo, creación y recreación sobre los hechos de la vida cotidiana», así como también han propiciado una renovación curricular.

Sirvent aborda uno de los campos, ciertamente crucial, de la participación social: el de las estrategias educativas. Pero su esfuerzo meritorio sólo es un eslabón más de una larga serie de intentos de profundizar en lo que la escuela norteamericana, ya en los años treinta, denominó la «investigación de o en la actividad o praxis participativa». Naturalmente, la finalidad «social» que anima la investigación participativa de los teóricos de la educación popular en que se basa Sirvent no es la misma que la de la escuela de Chicago sobre investigación participativa.

En las coordenadas del clásico pragmatismo anglosajón, dicha corriente norteamericana ha venido considerando que el «aprendizaje organizativo» tiene que ver con nuevas formas de ordenar y gestionar el esfuerzo colectivo para conseguir fines beneficiosos para el grupo. William Foote Whyte es uno de los principales teóricos de la investigación de la actividad o praxis participativa

(*Participatory Action Research*) y de la teoría social para la acción. Sus planteamientos sobre la investigación de los procesos participativos en organizaciones laborales del presente (fábricas, cooperativas industriales, explotaciones agrícolas de pequeñas dimensiones en América Central), que en su momento rebasaban y cuestionaban hasta cierto punto la sociología de las organizaciones dominante en América del Norte, sirven de estímulo para repensar la historia de los procesos de aprendizaje en organizaciones y grupos estables. Ciertamente es que muchas sociedades y formas voluntarias participativas del pasado no tenían el carácter de organización laboral finalista en que basa sus análisis el sociólogo de *Street Corner Society* (1943). Pero ello no obsta para que parte de las asunciones conceptuales y metodológicas de Whyte nos sean de particular utilidad.

Whyte define como «invención social» a un conjunto nuevo o innovador de propuestas o soluciones que moldean tanto las interacciones humanas, como las actividades y las relaciones de la gente con su medio natural y social. Estas propuestas prácticas cambian las relaciones de organización y los roles o papeles de quienes trabajan en las organizaciones (W.F. White, 1991a:12).

**La investigación a partir de la actividad o praxis participativa supone una de las mayores innovaciones metodológicas de Whyte. Se basa en la necesidad de los investigadores universitarios de aprovechar el conocimiento práctico de quienes intervienen en los procesos de los grupos y las organizaciones.**

La investigación de Whyte (1991a) tiene mucho de un análisis antropológico

social de la cultura contemporánea de inspiración cooperativa, obrera industrial y de desarrollo agrario en distintas áreas de Europa y América Latina (entre las experiencias estudiadas es la del complejo cooperativo de Mondragón en Euzkadi). Whyte analiza el contexto ideológico (cognitivo) de esta original red cooperativa, y dentro de él, los valores de base, los objetivos y los principios que guían la acción de los miembros de la sociedad. Y es que la experiencia del *complejo cooperativo de Mondragón* es un claro ejemplo de imbricación de economía social y educación popular. Sólo hasta cierto punto sorprendente ha sido su éxito social, económico y educativo. Precisamente la historia social del en nuestras tierras alecciona con fuerza acerca de la importancia histórica alcanzada por el movimiento cooperativista y mutualista, tanto industrial como agrario. La motivación ideológica de este movimiento cooperativista y mutualista fue diversa: católicos, masones, republicanos, socialistas, sindicalistas y libertarios animaron formas de economía social pasado que constituyeron una fuerza enorme que, en una pequeña pero significativa parte, y a pesar de los cambios políticos y económicos del último medio siglo, ha pervivido hasta nuestros días.

### ***Economía social y educación popular***

Es conocida la trayectoria del complejo mondragonense. 1941-1955: El joven cura José María Arizmendiarieta sentó las bases del complejo cooperativo de Mondragón (localidad vasca de unas 8.000 personas en 1940). Incansablemente, don José María Arizmendiarieta propagó su forma de ver la organización

cooperativa mediante sesiones de estudio donde se combinaban las enseñanzas de sociología y de religión. Así se las arregló para levantar una *Escuela Politécnica Profesional* para jóvenes entre 14 y 16 años. Con el tiempo la escuela creció y se convirtió en mixta. Arizmendi intervino también en la organización de una red asociativa (en especial deportiva y asistencial) de apoyo a los jóvenes. Para Arizmendi era vital dar seguridad a los jóvenes e inspirarles confianza en que ellos tenían suficiente fuerza y habilidades para cambiar su mundo.

**1956-1969:** En 1956 cinco antiguos alumnos de Arizmendi de familia humilde, ayudados posteriormente por éste para completar sus estudios de ingeniería en la universidad de Zaragoza, fundaron la primera de las cooperativas, Ulgor. Inicialmente Ulgor fue una empresa privada. Al cabo de dos años, y asesorados por el cura, los fundadores de la empresa la convirtieron en una cooperativa. En los años siguientes se asistió al primer desarrollo del complejo: nuevas cooperativas se sumaron en rápido crecimiento y se fundó un banco cooperativo. **1970-1978:** Fue una época de crecimiento más lento y de creciente conflicto (W.F. Whyte, 1991a:145). En un contexto de crisis mundial del petróleo, a nivel interno el régimen de Franco estaba en su última y virulenta fase. En 1974 hubo una huelga en Ulgor. Solo 400 de los 3500 trabajadores de la empresa la secundaron, pero no por ello era menor la contradicción que tal huelga creaba entre la representación ideal de una cooperativa obrera y la realidad.

Ikerlan, una cooperativa de investigación industrial, fue creada en 1975,

dentro de lo que era el complejo cooperativo de Mondragón.

**1979-1983:** Según Whyte, la recesión mundial (en 1979 uno de cada cuatro habitantes del país vasco estaba en paro) afectó al complejo de Mondragón hasta el punto de que en 1983 un tercio de las cooperativas se encontraba en situación precaria, necesitada de asistencia técnica y financiera. La lucha para salvar empresas y preservar puestos de trabajo parece haber sido formidable. Y en 1984 se inició una etapa de recuperado dinamismo y expansión acelerada, en decir de Whyte. El empleo en 1987 se había multiplicado, y el total de ventas aumentó de 1987 a 1988 en un 15 %.

El investigador norteamericano se plantea: ¿Por qué triunfó Mondragón? Por qué y cómo han prosperado, en conjunto, las cooperativas del grupo? Tomar a la realidad histórica de la tendencia asociativa de los vascos como exclusiva explicación de este éxito es muy simplista. Según White (1991a:147), el asociacionismo vasco tradicional es cerrado, mientras que el modelo de Mondragón es abierto, desde el punto de vista laboral, técnico, religioso y político, no sectario ni exclusivista. Un 25 % de los socios de las cooperativas de Mondragón no eran vascos de origen. Whyte concede que la tendencia asociativa de los vascos puede estar en el origen de la inusitada proliferación de cooperativas en la región. Pero la diferencia entre las cooperativas vascas usuales y las de Mondragón es que las primeras eran sociedades aisladas, mientras que las de Mondragón aparecían cimentadas por vínculos de asistencia y colaboración. Un poco ingenuamente Whyte razona que atribuir el fenómeno Mondragón a un determinismo o

proclividad asociativa de los vascos (y a una determinada «cultura étnica»), es problemático, dado que no hay que olvidar que esta misma «cultura étnica» está en la base del fenómeno político-terrorista ETA.

Las cooperativas de Mondragón expresan según Whyte (1991a:148) los valores básicos de igualdad, solidaridad, dignidad del trabajo y participación.

En el primer aspecto se rigen por el principio, «un hombre un voto», es decir tienen un funcionamiento formalmente democrático.

De hecho, en el complejo mondragonés, las diferencias salariales (a lo sumo 1 a 6 en 1987, ¡muy poco! en relación con la *ratio* de 1 a 100 a 1 a 200 que indica Whyte para Estados Unidos de América) son minimizadas por esta práctica de la democracia económica y de la igualdad de derechos y deberes en las cooperativas. Otro principio antes aludido es el de la solidaridad entre las cooperativas del grupo; un grupo no debe explotar a otro, por débil que sea, hay que buscar el desarrollo de relaciones beneficiosas. Otro principio es el de la dignidad del trabajo. Cualquier cometido laboral conlleva dignidad (pero, ¿qué decir de las diferencias de trato económico?) En fin, la participación es otro valor del complejo. La participación es un derecho y un deber.

La consecución de empleo, la seguridad de éste, el desarrollo humano y social de los socios (es decir, que los puestos de trabajo proporcionaran o propiciaran un ambiente humano propicio al cultivo de los talentos e intereses de las personas), la autonomía y autogobierno

(Whyte 1991a:150) y el progreso económico son los objetivos del grupo de cooperativas.

Las líneas de acción (*guiding principles*) son los principios en los que se basa la acción de los miembros de la cooperativa. Según Whyte, son de tres tipos:

*sobre derechos individuales y diversidad*: pluralismo cultural, político y religioso;

*sobre solidaridad*: el complejo contempla la limitación de la dimensión de cada cooperativa: cuando una de éstas crece al punto de posibilitar su desdoblamiento en una nueva cooperativa independiente, se produce la separación.

*sobre toma de decisiones*: opera el principio de la complementariedad intercooperativa, de manera que el 19% de las transacciones de materias se producían hacia 1990 entre entidades del complejo. Por otra parte, se impone el *principio del equilibrio*, entendido como la necesidad de armonizar los intereses económicos y las necesidades de los socios, mediando entre los imperativos tecnológicos y los intereses sociales de los miembros, etc. Se considera que los intereses de una cooperativa no pueden ir contra los de otra del grupo.

Además, las cooperativas insisten en la importancia de la auto-evaluación en los aspectos sociales y económicos (indisociables unos de otros, según se ha visto).

En el panorama finisecular azotado por fuertes tentaciones neoliberales, el ejemplo de Mondragón puede parecer un reducto aislado, contracorriente. Pero nuestra historia está llena de ejemplos de



asociacionismo orientado hacia la economía social. Las colectivizaciones de tipo autogestionario hasta 1939 constituyen uno de los mejores ejemplos a ofrecer al mundo (Castells, 1993: 256).

*El movimiento obrero decimonónico tuvo los conocidos pivotes de economía social (cooperación, ayuda mutua), asociación (sindicalismo) y educación popular.* No está de más recordarlo en momentos en que hay que hacer pedagogía de la participación y combatir al germen del individualismo a ultranza (Alumnos de l'Escola de Barbiana, 1998).

Pero, ¿es posible poner en paralelo la realidad del despliegamiento asociativo y los progresos en la cultura popular escrita (alfabetización)?

### *Los efectos educativos sociales de la participación en asociaciones voluntarias*

La investigación histórica permite aventurar hipótesis sobre las consecuencias educativas de las prácticas participativas en todas y cada una de las esferas de la vida cotidiana (mediática, política, económica, laboral, ciudadana, cultural y lúdica), y ello a nivel de educación formal, no formal e informal, tomando como telón de fondo el despliegamiento asociativo y el crecimiento comunitario.

Es necesario indagar paralelamente en las condiciones cognitivas y educativas de la participación a todos sus niveles. En primer lugar, se plantea la pregunta general (que deberá ser concretada en el plano local y regional) de hasta qué punto la educación o ilustración popular activa la democracia participativa, la participación real de las poblaciones en los

asuntos vitales que las conciernen. ¿Una mayor escolarización incide en la participación? ¿O no? ¿O depende de la forma y tipo de escolarización? Otras formas de difusión del saber, de tipo no formal o informal generan mayor participación democrática?

Todas estas y otras cuestiones admiten respuestas basadas en la evidencia empírica, histórica, sociológica, antropológica. La investigación histórica muestra hasta qué punto los populismos y totalitarismos han manipulado perversamente el capital popular de participación. Se han analizado los efectos de la propaganda movilizadora en muchos regímenes totalitarios. Por otro lado, ciertas formas de escolarización han potenciado la participación selectiva de la clase dirigente. Se han descrito y estudiado con frecuencia en los trabajos históricoeducativos formas diversas de educación formal que han influido e influyen en la participación de las élites, según nos dicen los sociólogos que han estudiado el papel de las clases dirigentes modernas. No es ningún secreto que, a lo largo del siglo XIX y durante buena parte del siglo XX, la enseñanza secundaria ha sido en sociedades como la española un instrumento de la clase dirigente.

Inversamente, es pertinente plantearse si el desarrollo asociativo y el crecimiento comunitario global redundan en una potenciación del aprendizaje de la población. En estudios anteriores hemos incidido en la vinculación entre **vitalidad asociativa** (en un territorio y periodo cronológico determinados) y **alfabetización**, teniendo sistemáticamente en cuenta la evolución (oficial) de los *niveles de alfabetización* en un territorio acotado. Habíamos establecido, a modo

de hipótesis, la existencia de una cierta y compleja vinculación entre **vitalidad asociativa** (en un territorio y periodo cronológico determinados) y **alfabetización**. En el marco de tal hipótesis precisábamos que «vinculación» significa «dependencia» de una variable («alfabetización») respecto de otra variable («riqueza asociativa de un territorio») <sup>2</sup>.

A este respecto, elaboramos un estudio estadístico de cómo evolucionan ambos fenómenos entre 1890 y 1940 en varias comarcas de la demarcación provincial de Barcelona. El resultado fue que su trayectoria es bastante independiente. Únicamente entre 1900 y 1920 parece influir la riqueza y variedad de asociaciones en la disminución del analfabetismo, como puede observar el lector en las gráficas adjuntas (núms. 1-4).

Esta escasa correlación nos recuerda que los factores que históricamente influyen en la disminución del analfabetismo son diversos, y que no necesariamente son los mismos que contribuyen a la proliferación de iniciativas asociativas

en el seno de la sociedad civil. Como resultado de esta pesquisa, y dada la débil correlación encontrada entre riqueza asociativa ciudadana y alfabetización, podríamos incluso trabajar sobre una hipótesis distinta:

*la de que el grado mayor de alfabetización (que favorece la autosuficiencia y autonomía de la persona) incide en un desarrollo del individualismo y una menor proclividad a formas establecidas, obligatorias y obligantes de sociabilidad.*

Aunque aquí también entran en juego otros factores como son la situación de «aislamiento entre la muchedumbre» causada por la urbanización creciente de la población. Si en un primer momento las masas migrantes a la gran ciudad tienen necesidad de asociarse, una vez establecida esta población va perdiendo sus vínculos de origen. Por otro lado, es evidente que esta población inmigrante procedente de medios rurales menos alfabetizados produce una ralentización del proceso de alfabetización, con lo cual,

2 Vilanova, Willens(1991) afirmaba que no hay evaluaciones en España sobre la República, la Guerra Civil y el Franquismo que analicen el analfabetismo desde un punto de vista cualitativo. Esta afirmación es, desde luego exagerada, ya que ha habido distintas aportaciones que, al parecer, estas autoras no conocen, puesto que no las citan ni para criticarlas. Por mi parte, estoy convencido de la profunda interrelación existente entre los aspectos cuantitativos y los aspectos cualitativos del analfabetismo. Los indicadores cuantitativos remiten directamente a factores locales o generales de tipo cualitativo. Históricamente los primeros se reconstruyen a través de los datos de los censos de población, y los segundos- los cualitativos- mediante otros tipos de fuentes históricas.

El grado oficialmente reconocido de alfabetización de la población española ha sido objeto de diferentes valoraciones desde la Historia Social, Cultural, Educativa y Económica. Fructífera en especial ha sido la última de estas perspectivas, con nuevas aportaciones que iluminan aspectos de la Historia hispana contemporánea, como puede ser el estudio de C.E. Núñez, *La Fuente de la riqueza*, y para el Antiguo Régimen y principios del período liberal, diversos trabajos de A. Viñao(Cf. VIÑAO, A., «Analfabetismo y alfabetización», in: CIDE(1994):*Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, 1994, pp. 23-50).

como se percibe en los cuadros 1,2,3 y 4 anejos, se da el hecho de que tras una década de gran dinamicidad asociativa (la de 1920-1930) disminuye, en la parte de Cataluña considerada en la muestra, la proporción de alfabetizados (SOLÀ i GUSSINYER,P.,1994).

Pero, naturalmente sería un enorme error reducir a una sólo variable como la alfabetización los efectos «culturales» y «educativos» de la participación popular en asociaciones. En realidad, el efecto educativo de la participación en redes asociativas de todo tipo pertenece, muchas veces a lo difuso e informal.

### ***La transmisión educativa «informal»:revisión de la literatura al respecto<sup>3</sup>.***

La teoría pedagógica actual insiste en acentuar el carácter trascendental de los saberes adquiridos «en caliente» y de modo incidental, con los que se adquieren de modo ritual y formalizado en las instituciones de enseñanza.

Repárese en la sabia distinción de Luigi Guerra entre saberes «calientes» y saberes «fríos». Guerra entiende por

saberes «calientes» los conocimientos «en construcción» que se producen en «los ambientes no controlados institucionalmente» y que se contraponen a los saberes «fríos», producidos y formalizados en la escuela. Ambas categorías de saberes están en relación, que puede ser más o menos aparente y funcional<sup>4</sup>. La enfatización por los teóricos de la importancia de los saberes «calientes» es de no poca trascendencia para una institución-la escuela- que se ha instalado en un quasi-monopolio, magistralmente descrito en su momento por Max Weber.

Se postula una mutación hacia un sistema escolar flexible en la organización didáctica, autónomo, abierto y sensible a los estímulos «exteriores» en una perspectiva de integración multicultural. Es decir, la escuela sólo puede ejercer una acción positiva si se sitúa en relación a la realidad vital de la extra-escuela, cargada de vivencias humanas y connotaciones afectivas (vacaciones, asociaciónismo, tiempo libre...).

Con el tiempo viene siendo un lugar común constatar que la historia de la transmisión educativa informal está en buena parte por hacer<sup>5</sup>, y no sólo en

3 Retomo diversos argumentos de SOLÀ i GUSSINYER,P.(1993):*Los factores informales en la historiografía educativa actual*,in:»Educación y Europeísmo.De Comenio(Actas del VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación.Málaga 1993" ,Málaga,pp. 333-339.

4 GUERRA,L., «La scuola fuori:la sfida del *saperi caldi*», in F. Frabboni; F.Pinto Minerva(ed.), *Dopo la Riforma. Conoscence, culture, valori nella scuola elementare*,op. cit. 187-188, citado por GRAMIGNA,A.(1993): «Tra scuola ed extrascuola», in:*Ricerche Pedagogiche*, 108-109,61-68, p.65.

5 SANZ-FERNANDEZ,FI.(1990):*Educación no formal en la España de la postguerra*, Ed. Universidad Complutense, primera parte.

España<sup>6</sup>. La tradición historiográfica en el campo de la educación se ha ocupado casi exclusivamente de la denominada educación formal, y aún de algunos aspectos privilegiados de la educación formal (desarrollo legal, políticas escolares, pero mucho menos la historia de las técnicas didácticas, por ejemplo).

Es bien sabido que lo «informal» en educación ha sido tomado en consideración por razones prácticas, por razones básicamente de desarrollo comunitario<sup>7</sup>. Hasta tal punto ha sido tomada en cuenta que ha acabado venciendo reticencias teóricas en nombre de un purismo conceptual, según el cual es impensable una educación «in-formal», sin forma, ya que, por definición, la idea de educación llevarían implícita la idea de una estructura o forma de intervención.

Pero aun admitiendo el carácter quizá poco afortunado del concepto, lo cierto es que ha entrado plenamente en la literatura educacional, y lo que ahora nos preocupa no es otra cosa que aprovechar cuantos elementos de tipo teórico o empírico sea dable hallar en la vía hacia una

definición operativa de la educación informal como factor social histórico.

La educación se entiende siempre como potenciación u optimización de facultades individuales, como mejoramiento parcial o total de la condición del sujeto o destinatario de la acción educativa. Si asumimos que la «voluntad de educar» se da en toda actividad colectiva organizada, en un grado que oscila entre un mínimo (valor 0) y un máximo (valor 1)-y que la «eficiencia formativa» se da también en toda actividad humana en proporciones no siempre fáciles de determinar ni valorar-, lo que damos en llamar «Incidencia Educativa Global» (IG, en siglas), se descompone naturalmente en:

- Actividades educativas formales (EF)
- Actividades educativas no formales (NF)
- Efectos educativos incidentales (informales) (EI)

La **Incidencia Educativa Global** de una institución o de una red de instituciones será función de estos tres tipos de efectos, de modo que podríamos for-

6 Porejemplo, en Italia, la última entrega (II) de RAGAZZINI, D. (1991): *Repertorio bibliografico di storia dell'educazione*, 679 pp. no incluye entre los descriptores mayores ninguna mención a la «educación informal». Sí aparece, aunque sólo 4 veces ¡de un total 815 entradas!, la rúbrica «educación no formal» entre los descriptores mayores. La educación «informal» sólo aparece una vez entre los descriptores menores, a propósito de un libro de Carlo Pancera (1985, Roma), en torno a la utopía pedagógica de la revolución francesa (1789-1799). Uno puede preguntarse, de todo modo, si esta casi ausencia de la categoría de lo informal no se debe a una insuficiente elaboración teórica del concepto por parte de la dirección del proyecto de repertorio, por cuanto el estudio incluye (pp 584-591), por ejemplo, un apartado bibliográfico consagrado a los valores y efectos educativos de los aparatos, lugares, situaciones e instrumentos extra-escolares.

7 DUBELL, F. (1980): *Mobilization of Human Resources for Development*, Linköping University, Linköping. LIMA, L. C. (1984): *Inquérito às autarquias locais do distrito de Braga. Uma perspectiva sócio-educacional*, Universidade do Minho, Unidade de Educação de adultos, Braga.

malizarla conceptualmente en la siguiente fórmula:

**$IG=f(EF,NF,EI)$ : *IG* es función de *EF*, de *NF* y de *EI***

Tomemos un ejemplo de nuestra investigación empírica: el movimiento popular de cooperativas rochdaleanas<sup>8</sup>. Una cooperativa de producción o de consumo (o una red de ellas) normalmente tenía la conocida función de defensa del poder adquisitivo y de la capacidad de compra de los socios cooperativistas de la localidad, comarca, nación. En este sentido, la voluntad genérica de educar al público en unos hábitos fraternales y solidarios de producción y consumo está implícita en el discurso y la praxis de los propulsores del cooperativismo. Puede decirse por ello que la institución «cooperativa» por sí sola y mediante sus normas estatutarias de funcionamiento producía (y produce) un efecto educativo informal (lo que hemos simbolizado como «EI»).

¿En qué consiste este «efecto educativo informal»? Podemos reconocerlo en el reforzamiento de los hábitos de participación democrática a que conduce la toma de decisiones de carácter económico y social en las asambleas estatutarias de tipo ordinario y/o extraordinario. O en el entrenamiento democrático que supone la asunción ordinaria (generalmente indeclinable, salvo causa justificada) de responsabilidades societarias. Además, la voluntad de «estar al día» para ofrecer un mejor servicio a los asociados, indujo a formas de reciclaje y

aprendizaje de nuevas formas de producción o distribución de productos-un poco por la circunstancia de que «necesidad obliga», sobre todo en momentos de escasez-1917-1919,1937-1938.

Pero no era nada extraño (véase, entre otros, el caso de la cooperativa "La Regeneradora", activa en las primeras décadas de siglo, en la villa gerundense de Llagostera: SOLÀ,1986) que junto a esta función una cooperativa se ocupara de la educación formal, es decir que destinara una parte de los excedentes de beneficios al sostenimiento de una escuela (actividades educativas formales). También podía darse el caso que organizara ciclos de formación económica y social (sobre cooperativismo, etc): es decir que desarrollara una programación educativa no-formal (NF), pero planificada.

Si pensamos que, antes de 1939, la mayoría de localidades de cierta entidad de diversas áreas peninsulares disponían de cooperativa (en singular o en plural!), y que estas cooperativas se federaron de modo harto eficaz, podremos calibrar el alcance educativo global de la red que establecieron.

Si recordamos ahora la anterior fórmula  **$IG=f(EF,NF,EI)$** , donde *IG* (incidencia educativa global) es función de *EF* (educación formal), de *NF* (educación no-formal) y de *EI* (educación informal), fácilmente podremos introducir importantes matizaciones conceptuales que nos permitan complejizar estos esquemas simples. Como ha recordado Lê

8 Nos referimos, como es obvio, a la sociedad cooperativa de Rochdale o de los «Equitable Pionners of Rochdale», modelo eximio del cooperativismo obrero del siglo XIX (GOODOLPHIN,1974: 57 y s.).

Thân Khôi<sup>9</sup>, se dan contradicciones entre la educación formal y la educación no-formal o informal cuando éstas vehiculan valores opuestos a los que transmite la educación formal. La propia educación formal puede presentar contradicciones propias (históricamente, entre una escuela rural y una escuela urbana, o entre una escuela católica y una escuela laica había divergencias importantes). La propia escuela pública ha presentado históricamente múltiples incoherencias: piénsese en las escuelas católicas de patronato bajo las que se camuflaban las escuelas confesionales durante la Segunda República, como se sabe de orientación decididamente laicista<sup>10</sup>. Mucho más acusadas son a veces las contradicciones existentes entre el sistema formal y no formal, o entre el sistema educativo formal y el informal. Basta aquí con evocar el efecto educativo contrapuesto de la escuela oficial y del escultismo (movimiento «boy scout») diocesano en un niño catalán de clase media de la postguerra [como ejemplo de la contradicción EF/NF].

O el efecto educativo contrapuesto creado por lo que un niño de clase obrera de ciudad industrial de principios de siglo vivía entre lo que le enseñaba la escuela respecto a temas como la coeducación y lo que vivía a raíz de su pronta inserción laboral en una, pongamos por caso, fábrica textil, con toda la promiscuidad de sexos y de edades de la producción industrial [en este caso la contradicción se da entre EF/EI].

Pero, no nos llamemos a engaño: no es fruto del azar el que la historia de la transmisión educativa informal esté, como decíamos, en buena parte por hacer, y el que podamos legítimamente quejarnos de que no se han estudiado apenas los nexos y vasos comunicantes entre la educación formal y la informal, entre los saberes «calientes» y los saberes «fríos». Si esta situación se da es porque hasta hace poco no ha empezado a valorarse en nuestros medios académico-pedagógicos el enorme potencial educativo de lo informal y, muy especialmente, de la dinámica asociativa popular. En este sentido, uno de los primeros trabajos académicos que conozco de aplicación sistemática de esta visión de los efectos decisivos del asociacionismo vecinal en el plano educacional es la tesis de A.J. Camacho (CAMACHO HERRERA, A.J., 1996), dirigida por P.A. Luque. Se trata de un estudio de casos sobre el asociacionismo en una zona popular urbana de Sevilla, el Polígono Sur (también: CAMACHO HERRERA, A.J., 1996a).

Camacho trata de las asociaciones de vecinos y del papel de otras entidades juveniles, eclesiásticas, culturales y étnicas. Nos habla del «sustrato participativo y formativo» del trabajo comunitario, voluntario, a cargo de vecinos adultos. Y del mecanismo de formación de la capacitación de los vecinos para la acción comunitaria, visible a través de planes, programas y proyectos concretos de la mayoría de las entidades, que facilitan la difusión de información

9 LÊ THÂN KHÔI (1991): *L'éducation: cultures et sociétés*, Publications de la Sorbonne, Paris, p.53.

10 LOZANO, C. (1980): *La educación republicana. 1931-1939*, Barcelona, Universitat de Barcelona, p.218 y ss.

vía boletines, asistencia a cursillos, organización de mesas redondas, semanas culturales, etc. (p. 36, tesis).

Camacho abunda en algo que algunos venimos diciendo hace tiempo: es necesario que la pedagogía se tome en serio el estudio de aquellas instituciones que, *«aunque en su constitución no fueron los fines educativos los que las originaron, sí que podemos encontrar en ellas espacios formativos con identidad propia que están generando recursos educativos en la comunidad»* (1986:37). La característica principal del trabajo que comentamos es la de haberse podido realizar gracias a un colectivo de ciudadanos vinculados al movimiento vecinal de la zona, la llamada «Coordinadora de Educación». En este contexto, el investigador ha desarrollado una observación participante en una perspectiva metodológica de tipo etnográfico.

Camacho ha intentado, a través de su investigación, acercarse, no a los aprendizajes de carácter instrumental -para los cuales hay muchos modelos de estudio-, sino *«al campo de los valores y de las actitudes»* (1986:37). En su entusiasmo, contrapone las manifestaciones educativas generadas en los movimientos vecinales a *«la educación que de forma tradicional hemos recibido»*, la cual nos convierte -¡tesis fuerte!- *«en seres dependientes de otros que tienen los conocimientos y a los cuales es necesario recurrir para poder actuar con un mínimo de garantías»* (Ibíd., p. 38). En definitiva se propone analizar, detectando los espacios de participación, los procesos formativos implícitos en algunos movimientos vecinales y en qué medida influyen en el cambio social comunitario y en

el proceso de «construcción colectiva» del saber. Le mueve el propósito de favorecer la transferibilidad de los conocimientos adquiridos a través del estudio de casos del Polígono Sur sevillano a *«otras personas o colectivos que se encuentran en situaciones similares»* (Ibíd.:39).

Ciertamente las sociedades postindustriales han evolucionado en un sentido muy distinto al que marcaron las reglas de juego de la primera y segunda revoluciones industriales. Ciertas formas de asociacionismo se hallan en declive mientras emerge el vasto territorio de la animación sociocultural. Se definen, de este modo, nuevos escenarios donde situar nuestra investigación acerca de los efectos educativos de las dinámicas asociativas.

#### *La sociedad de la animación*

La gestión del denominado «tiempo libre» se ha imbricado estrechamente al nuevo cariz de la dinámica asociativa en las sociedades modernas marcadas por la conquista de nuevos espacios de ocio. Históricamente, la organización del tiempo libre no se ha producido en un instante. Ha sido para ello fundamental el despliegamiento asociativo, lo que Joffre Dumazedier (1988:196) denomina -de modo algo simplificador, como luego veremos- «estructura de animación» de la sociedad contemporánea, que debe ser puesta en paralelo (y en relación) con las estructuras mediática y escolar.

La obtención legal del «tiempo libre» ha sido una conquista de los movimientos sociales de la sociedad industrial. Hay sobre ello una literatura abundante en la historiografía del movimien-

to obrero (URIA 1996:1-48). En su momento, incentivar el tiempo de capacitación formativa y cultural supuso avanzar hacia la conquista de un «tiempo libre» (en tanto que concepto distinto del «*temps contraint ou engagé*», es decir del tiempo de trabajo o del tiempo dedicado a «obligaciones sociales») dotado de posibilidades formativas y culturales reales.

La historia social de las clases populares demuestra cuán arduo y costoso ha sido el avance hacia la conquista del derecho al descanso dominical o la semana de ocho horas, premisa básica del tiempo culturalmente disponible. La «estructura de animación» de la sociedad contemporánea ha sido objeto de tratamiento muy crítico en Meister, más acomodaticio en Dumazedier. Para el primero la animación social es un instrumento para transmitir de manera didáctica los planteamientos de los grupos de poder «para que el sistema funcione bien». En las sociedades industriales, los animadores aparecieron cuando las invenciones técnicas tuvieron necesidad de que el «flujo de los nuevos sistemas fuera canalizado, conducido, con el menor grado de sacudidas, el menor grado de desorden posible»<sup>11</sup>. Algunos observadores son más contemporizadores con la función de animación sociocultural, que Meister descalificó tan duramente (ROSSEL/BASSAND, 1988: 15). Pienzan que el sistema ofrece fisuras a partir de las cuales la práctica de animación puede contribuir a la transformación del

sistema trans-nacional de la actual sociedad «del espectáculo».

En cambio, Joffre Dumazedier (1988:194) se refiere al desarrollo moderno de esta nueva estructura o red intermedia que es la red de animación, al lado de la escolar o de la mediática, como respuesta a la necesidad de organización del «tiempo libre». La estructura de animación ejerce, según el sociólogo francés, una función de socialización activa (o control social) por un lado liberadora de la persona y por otro lado reguladora de la intervención de los ciudadanos en las instituciones sociales y políticas. Dumazedier constata, para el caso francés, el impresionante crecimiento de la red asociativa francesa en base a una fuente, una contribución de Edith Archambault difícilmente contrastable (Dumazedier, 1988:198).

En efecto, el modelo de crecimiento asociativo galo, entre 1910 y 1985, no se corresponde a la trayectoria seguida por el movimiento asociativo en el estado español. No parece que históricamente sea procedente excluir a las asociaciones políticas, sindicales o confesionales del despliegamiento asociativo contemporáneo. Por otra parte, no sabemos si las asociaciones de «economía social», como las cooperativas o las mutualidades, están incluidas en un censo que presenta, para el caso francés, la mutación alucinante, y bastante increíble técnicamente hablando, de 5000

11 Cita de Meister(1982), en: ROSSEL/BASSAND: «L'autonomie à travers le prisme Albert Meister», in: *Cahiers de l'I.U.E.D.*, 1988: 14.



entidades creadas en 1908 a casi 47.000 asociaciones fundadas en 1983!

El asociacionismo deportivo y el que tiene que ver con iniciativas recreativas y culturales, así como el que se relaciona con la red escolar (asociaciones de padres de alumnos) es el más potente en Francia, según datos de los últimos años citados por el sociólogo francés, en opinión del cual

la red de animación sociocultural se ha emancipado de la tutela política, sindical y confesional. Dumazedier se constituye en notario del gran debate entre quienes han subrayado el rol liberador del individuo que tiene la estructura de «animación social, sociocultural o cultural» (términos de contornos no muy definidos en su teoría), en oposición a quienes insisten en el papel controlador de la estructura de animación.

Según se adopte la perspectiva optimista o pesimista, la animación induce a la participación política y a la auto-educación, aunque otros ven en la animación un «aparato ideológico de estado» en el sentido althusseriano, de modo que los «aparatos de acción cultural» serían como brazos de los poderes públicos para extender su influencia sobre los ciudadanos.

Dumazedier se esfuerza en mostrar la lógica interna de la animación sociocultural, hija de la sociedad moderna. En ésta ejerce un papel incitador de una utilización plausible del tiempo libre, disuade a los ciudadanos de ceder a los excesos del consumismo y de la propaganda basada en la explotación comercial del deseo, contribuye a equilibrar el ansia de autoconstrucción individual con las necesidades sociales de la participación (Dumazedier, 1988:205), y redonda

en la auto-educación informal de los miembros de las asociaciones.

Pero es que además este modelo de control social que es la animación sociocultural se ha extendido, según Dumazedier, a campos otros que el del tiempo libre. Concretamente a campos o estructuras sociales de «tiempo obligado», según la terminología de Dumazedier, quien considera que en la medida en que la animación respeta más la individualidad y favorece la participación de los grupos en la organización institucional, estructuras como la familia, la escuela, el partido político, la iglesia o la empresa capitalista echan mano de las técnicas de animación (Dumazedier, 198:204 y s.).

Esta «exportación» del espíritu de la animación como forma de control social constituye, para Dumazedier, una prueba de la creciente popularización de la práctica de la animación y del «estilo» de tratamiento de los valores individuales y participativos en que se basa. Naturalmente, ello incide en la creciente profesionalización de los animadores sociales, culturales y socioculturales de todo tipo. Dicha profesionalización de la animación entra en colisión con el voluntariado. Se pasa del voluntariado antiguo a un nuevo tipo de voluntariado, subsidiario de la animación profesionalizada.

### ***Detección de necesidades, desarrollo comunitario y educación informal.***

En el campo de la Educación cada vez cobra más auge la idea de que una parte importante de los aprendizajes tie-

ne lugar fuera de las instituciones educativas<sup>12</sup>. Se incide en el carácter fundamental de una multiplicidad de «instancias y momentos educativos diversificados y policéntricos»<sup>13</sup>.

También se abre paso la idea del desarrollo comunitario como objetivo educativo, entendiendo por desarrollo comunitario el proceso potenciador de condiciones de desarrollo económico y social para toda la comunidad, que participa en este desarrollo de modo consciente, activo y autónomo, es decir sin depender de instancias u organismos exteriores<sup>14</sup>.

El concepto de comunidad es básico en este esquema teórico. Sus elementos determinantes son el territorio, la población, la demanda (problemas y necesidades) y los recursos disponibles.

También resulta fundamental en los estudios teórico-prácticos sobre la acción de las asociaciones la noción de «necesidad», que Sirvent descompone en «necesidades objetivas» y «subjetivas».

Las primeras son las carencias sentidas y percibidas como tales por individuos y grupos, mientras que las segundas

se refieren a los «estados de carencia que se pueden determinar independientemente de la consciencia que de los mismos tengan los individuos afectados» (SIRVENT 1994: 183, 89-90). En toda situación de intervención aparecen componentes facilitadores e inhibitorios de la identificación de necesidades (y por lo tanto de «intereses») objetivas. Las asociaciones voluntarias ejercen un importante papel en la identificación de las necesidades colectivas y su conversión en demanda social (SIRVENT 1994: 184):

«Las asociaciones voluntarias representan una de las prácticas culturales productivo-creativas y manifiestan una serie de características facilitadoras del proceso de participación real; la emergencia de grupos reflexivos y críticos, el aprendizaje del líder ejerciendo funciones de mediador entre el barrio y la sociedad global, la participación de la mujer que asume la conducción de muchos movimientos reivindicatorios para la mejoría de la infraestructura del barrio, la generación de una cierta vivencia de capacidad de lucha en la historia del barrio. Esta

- 
- 12 COLOM CAÑELLAS, A., J. (1993): *Joan Capó Valls de Pradines. Un temps, uns fets*, U.I.B., Palma de M., p. 127: «no sols educa l' escola, sinó que la societat mateixa ha de ser font productora de formació; és el que avui en dia es pretén mitjançant els plans de formació permanent o el que ja s'ha determinat com la consecució de l'anomenada «ciutat educativa» com a màxima expressió d'aquesta línia d'actuació, que, com hem dit, entén que el fet educatiu és propi de tota la vida de l' home i que, a més, la formació no és sols patrimoni de l' escola, ja que la societat té més instàncies educatives...»
- 13 DE RITA, G. (1984): *Nuovi modi di lavorare*, in: AAVV: *Verso il Duemila*, Laterza, Bari, pp. 133-139
- 14 Algo distinta es la definición de desarrollo comunitario ESCARBAJAL DE HARO, A. (1992): *El desarrollo comunitario como nuevo horizonte educativo*, en: «*Pedagogía Social*», 7, marzo, pp. 7-18, p. 8, donde se reproduce como más aceptada la definición de ANDER-EGG, E. (1987): *Metodología y práctica del Desarrollo comunitario*, El Ateneo. México, p. 49-50.

participación social se apoya en la presencia de un componente básico de la cultura popular: la solidaridad humana para sobrevivir en un contexto casi infrahumano de existencia».

Se da por supuesto que, aparte de las necesidades evidentes referentes a salud, alimentación, educación, trabajo o vivienda, hay otras referidas a la forma de vida y a la convivencia, y que determinan estados carenciales diversos en forma de «pobreza política», «pobreza de protección» o «pobreza cultural», estados carenciales que pueden acabar degenerando en auténticas «patologías colectivas» tanto más importantes cuando menos detectadas subjetivamente por poblaciones «alienadas».

En este sentido podemos hablar de una nueva noción de «pobreza» comunitaria que va mucho más allá de los referentes materiales de la pobreza (SIRVENT, M.T. 1994:90).

Se ha subrayado con razón que los referentes territoriales no son suficientes para definir a una comunidad, sino que hay que tener también en cuenta como algo fundamental la pertenencia a un determinado grupo social con necesidades e intereses objetivos comunes que orientan una acción organizada y colectiva (SIRVENT, 1994:98, nota 12). Aquí Sirvent alerta del peligro de la concepción de «comunidad» «*como un conjunto homogéneo de individuos, en la*

*medida en que esta concepción esconde la diferenciación social interna, las posiciones diferentes de los grupos, sus relaciones y conflictos. Esta noción de «comunidad» oculta los intereses opuestos existentes entre los grupos sociales por el hecho mismo de sus posiciones diferentes en el proceso y en las relaciones de producción. De ahí la importancia de identificar los sectores sociales que componen una comunidad y con los cuales se desea intervenir».*

La comunidad así entendida se caracteriza por unos determinantes estructurales (empleo, vivienda, educación, densidad demográfica y crecimiento poblacional, natalidad, mortalidad, migraciones, etc.) de los grupos y clases que la componen, y por unos componentes básicos de cultura vivida que Sirvent resume en: prácticas culturales, necesidades subjetivas y representaciones sociales populares (SIRVENT 1994:99, 184), determinadas a su vez por las condiciones de carencia social y económica y por las relaciones de subordinación con las clases o grupos dominantes, por lo que generalmente tienden a reforzar el «statu quo».

Diversas instancias o dispositivos sociales crean su «espacio educativo»<sup>15</sup>, entendiéndolo por tal el campo social que se ve afectado por un foco o unidad de producción, reproducción, transmisión o adaptación del conocimiento<sup>16</sup>. El mundo asociativo-constituído por redes de

15 No «agencias», que sería una traducción literal pero defectuosa del inglés «agencies»-dispositivos.

16 LUQUE DOMINGUEZ, P.A. (1994): «Desde la universidad a la comunidad: la búsqueda de nuevos espacios educativos», in: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9 (1994), pp. 115-122.

asociaciones voluntarias en sus diversas modalidades, y también fundaciones- ha sido y es uno de los «espacios educativos» por excelencia, como reconoce la Teoría Educativa contemporánea<sup>17</sup>.

Como ya se ha visto, para determinar el efecto de la pluralidad de «espacios educativos» de un territorio a la promoción o desarrollo cultural del conjunto de este territorio existen indicadores a tener en cuenta sistemáticamente si se adopta la perspectiva global (y territorial) educativo-social, como pueden ser, por ejemplo, la riqueza asociativa o el índice de alfabetización general, tanto femenina como masculina.

Otro de los grandes problemas que plantea la intervención educativo-social es el equilibrio entre el impulso animador exterior a la comunidad y la ineludible participación de los propios implicados en el proceso<sup>18</sup>. La eficacia de un proyecto de desarrollo comunitario no reside tanto en la inmediata solución de los problemas que tiene planteada la comunidad cuanto en la responsabilización participativa de los propios ciudadanos en la solución de estos problemas. Esta tensión entre heteronomía y autonomía del agente educativo es percibida inmediatamente al estudiar históricamente el papel de los agentes sociales de tipo comunitario-voluntario (léase «asociaciones»). En efecto, subyace a muchos análisis de los efectos globales de acción educativa la distinción entre una «educa-

ción desde arriba» y una educación de iguales». La primera equivaldría a la educación bancaria de Paolo Freire, mientras que la segunda tendría la connotación «liberadora» propugnada por este pedagogo brasileño<sup>19</sup>.

### **Conclusiones provisionales, balance abierto.**

A modo de balance muy abierto, se impone insistir en la necesidad de profundizar muchísimo en el estudio en el pasado y en el presente de los efectos educativos de las redes asociativas, lo que la antropóloga valenciana Josepa CUCÓ (1991), llamó la presencia del «*quotidià ignorat*», tanto o más ignorado que las redes de sociabilidad informal como las cuadrillas o los grupos de afinidad (MARSDEN, P. V. & LIN, N., 1982). Sin este estudio, sin tomar en consideración los canales reales de participación popular, difícilmente será posible establecer modelos de estudio e intervención optimizadora de lo que se ha dado en llamar «ingeniería social», entendida como nuevo modo de gestión de la vida social que transforma el funcionamiento de las instituciones y su relación con la población (GAULEJAC, BONETTI, FRAISSE 1989).

Las redes asociativas son hijas de la dinámica de los grandes movimientos sociales del siglo pasado y del actual. En ellas se han generado y generan formas

17 LUQUE DOMINGUEZ, P. A. (1994), 120.

18 FERMOSE, P. (1989): *Participación y políticas educativas*, in: *Objetivos y contenido de la educación para los años 90*, Málaga, pp. 15-36.

19 JARVIS, P. (1985) (1989, trad. española, El Roure, Barcelona: «Sociología de la educación continua y de adultos»): *The Sociology of adult and continuing education*, p. 36 y ss. ed. española.

de innovación y de «invención social» de soluciones que modifican tanto las interacciones humanas, como las actividades y las relaciones de la gente con su medio natural y social. Desde el punto de vista histórico, los movimientos sociales han definido situaciones abiertas, fluidas, que con frecuencia han contrastado con el carácter cerrado, rígidamente estructurado de los hábitos y rutinas de instituciones sociales modernas como el sistema escolar, como muy bien ponen de manifiesto a propósito del caso angloamericano Palazón y Sáez (1994:21 y s., y notas 17 y 28).

En este sentido, y ya para concluir, la información histórica sobre los movimientos sociales y la cultura popular constituye un medio extraordinario para avanzar hacia una metodología de la intervención social y educativa, de raíz esencialmente participativa y democrática, que nos permita el diagnóstico de situaciones complejas y la movilización de medios y recursos que mejoren y hagan plenamente dignas y humanas las condiciones de la vida humana. Y, ya para terminar, reconocer mi deuda de agradecimiento, por una parte a colegas como los sevillanos Manolo Collado y José González Monteagudo y a mis alumnos de los cursos de doctorado de estos últimos años, alumnos de «aquende y allende los mares», sin cuyo estímulo entusiasta estas acaso áridas pero deseo que útiles reflexiones quizá no se hubieran acabado de formalizar.

## Comarcas catalanas consideradas en las tablas

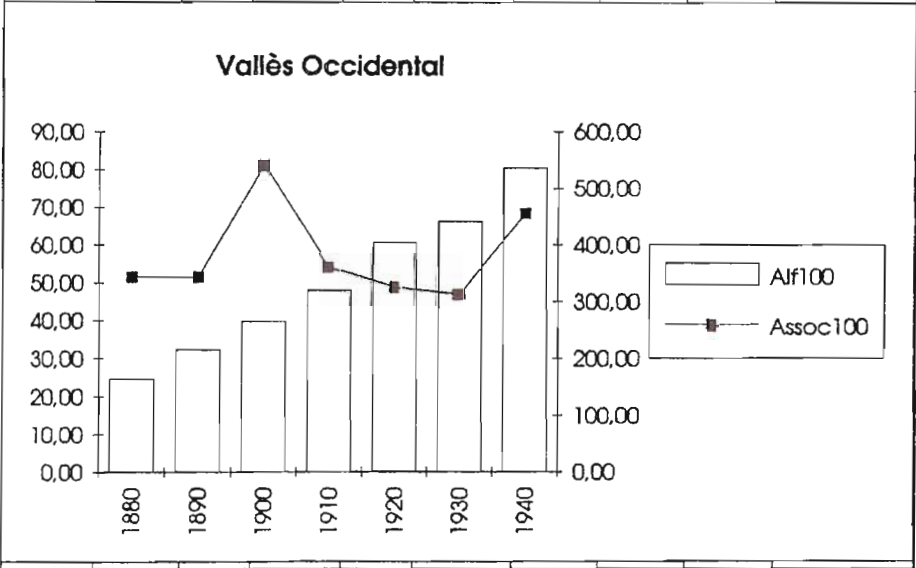


# ANEXO 1.

Gràfics sobre evolució comparada de la riquesa associativa del territori (Assoc100) en cada dècada i la tasa de alfabetització al final de la misma dècada.  
 Fuente: elaboración personal, P.S. de datos de censos y archivos diversos.

Gràfica 1: Vallès Occidental (1890-1940)

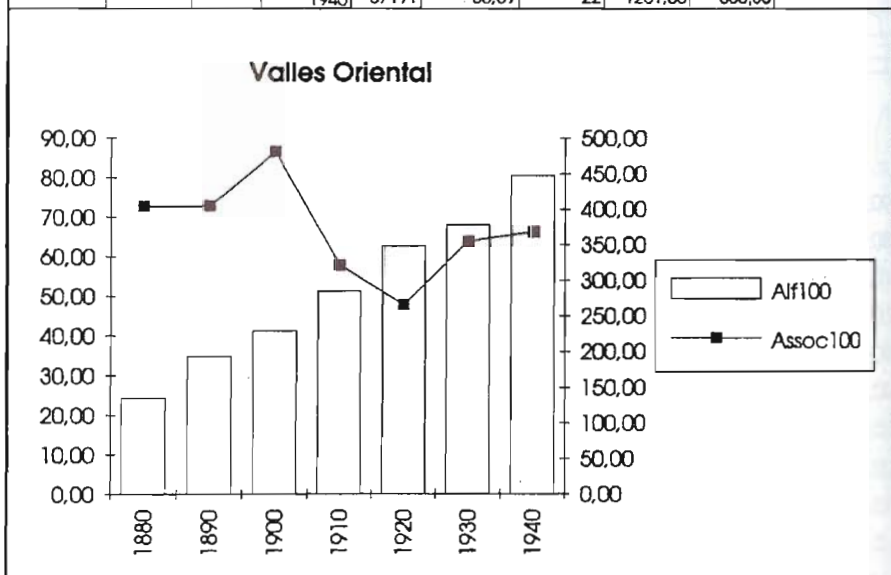
	Any	Habitants		Associacions		Assoc100
		Habitant	Alf100	Associacions	Assoc100	
Vallès Occidental	1880	61771	24,60	173	343,54	343,54
	1890	66397	32,25	126	541,43	343,54
	1900	73281	39,80	196	361,29	541,43
	1910	81685	48,03	262	325,90	361,29
	1920	102756	60,64	309	313,16	325,90
	1930	132453	66,23	236	455,23	313,16
	1940	141586	80,38	35	1474,34	455,23



\* Lo que llamamos «riqueza asociativa del territorio» (Assoc100, en esta tabla) corresponde al número de habitantes por asociación a lo largo de una dècada. Otros autores como CUCÓ(1991:16) o ESCALERA(1990) utilizan el mismo indicador pero en otros términos, al referirse al número de asociaciones por cada número determinado de habitantes.

Gràfica 2: Vallès Oriental (1890-1940)

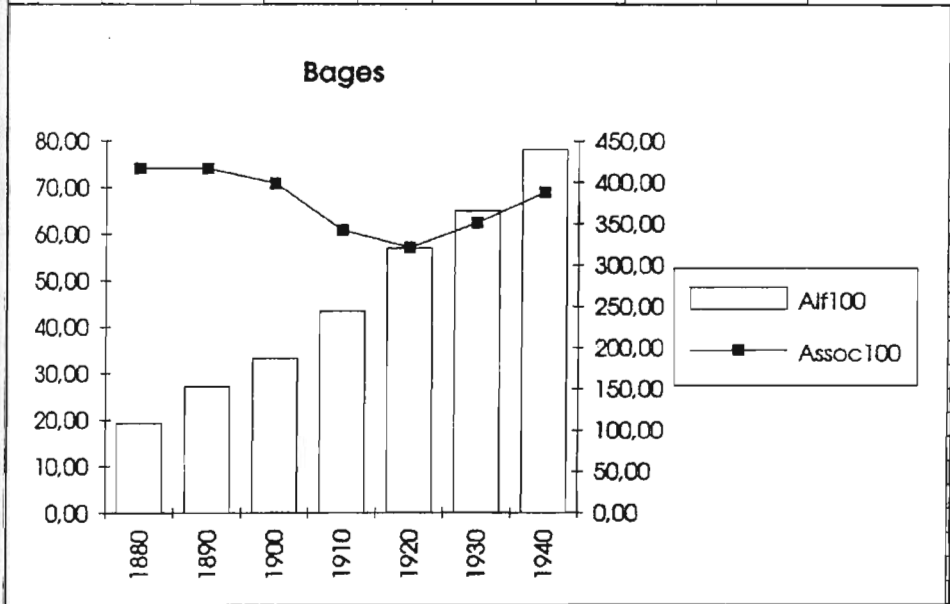
	Any	Habitants		Associacions		Assoc100
		Habitant	Alf100	Associacions	Assoc100	
Valles Oriental	1880	41154	24,36	78	404,04	404,04
	1890	44382	34,79	68	480,33	404,04
	1900	47527	41,16	144	321,60	480,33
	1910	49708	51,26	185	265,43	321,60
	1920	55671	62,71	157	355,44	265,43
	1930	78567	68,03	149	368,06	355,44
	1940	87191	80,59	22	1251,65	368,06



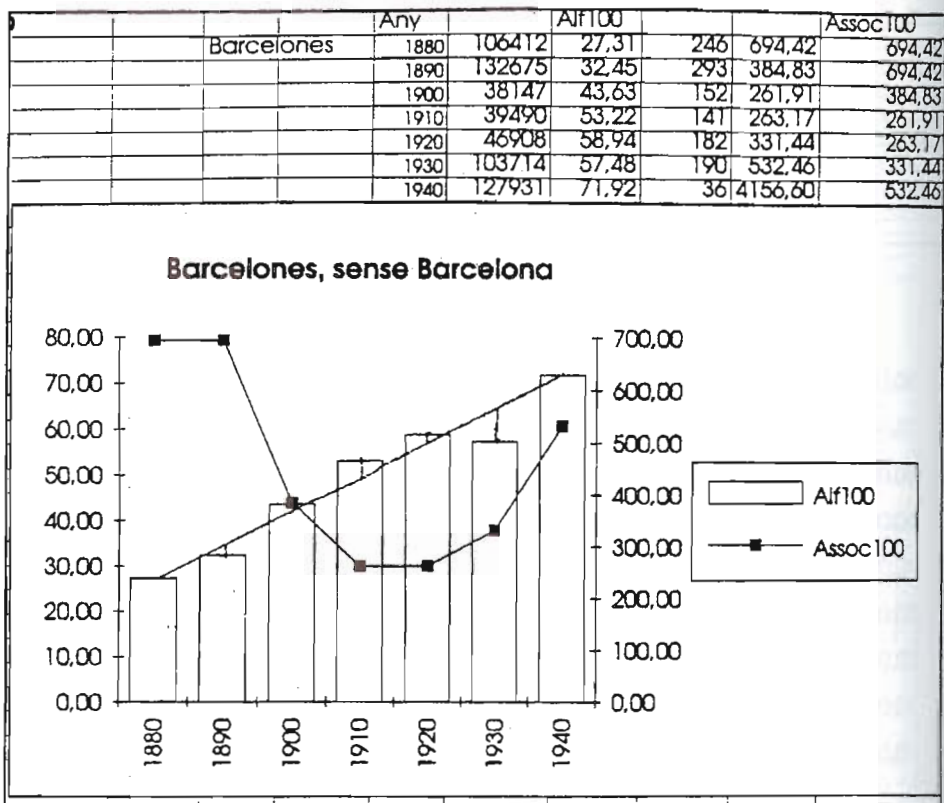


Gràfica 3: Bages(1890-1940)

Any	Habitants	Alf100	Associacions		Assoc100
			Associacions	Assoc100	
1880	61289	19,26	95	416,59	416,59
1890	66223	27,16	97	398,51	416,59
1900	67381	33,19	176	341,89	398,51
1910	67832	43,43	188	320,81	341,89
1920	77460	56,94	220	351,09	320,81
1930	88977	64,98	142	387,86	351,09
1940	96726	78,27	18	488,84	387,86



Gráfica 4: Barcelonès, sin Barcelona (1890-1940)



## Bibliografia sumaria

- ALUMNES DEL L'ESCOLA DE BARBIANA (1998), *Carta a una mestra*. Eumo. Vic.
- ANDERSON, N. (1960): *Sociologia de la comunidad urbana*. Méjico. D.C.E.
- ANDER-EGG, E. (1982): *Metodologia i practica del desarrollo de la comunidad*. Méjico. Ed. El Ateneo.
- BELLONCLE, G. (1993): *Anthropologie appliquée et développement associatif*. París. Harmattan.
- BOHIGAS, O., BORJA, J. (1998): «Entrevista de E. Madueño y A. Naya: O. Bohigas i J. Borja, contra la desaparició de les ciutats», *La Veu del Carrer*. FAVB, Barcelona, n. 50, marzo, p. 3-4.
- BESNARD, P. (1990): *L'animador sociocultural*. Alella. Ed. Pleniluni.
- BREMBECK, C.S.; THOMPSON, T.J., editores: (1976): *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no-formales*. Buenos Aires. Ed. Guadalupe.
- CAMACHO HERRERA, A.J. (1996): «Movimientos vecinal y cambio social. Un enfoque sociopedagógico», tesis doctoral inédita, Departament de Teoria e Historia de la Educació i Pedagogia Social. Universitat de Sevilla.
- CAMACHO HERRERA, A.J. (1996a): «Los procesos de intervención socioeducativa en comunidades carenciales», *Cuestiones pedagógicas*, n.12, Universidad de Sevilla, p. 93-106.
- CAYETANO, M. (1980): *Autonomías, ocio, educación y cultura*. Madrid. Ed. Zero.
- CASTELLS DURAN, A. (1993): *Les col·lectivitzacions a Barcelona, 1936-1939*. Hacer. Barcelona.
- COLOM, A.J. y col. (1987): *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid. Narcea.
- COLOM, A.J./SUREDA, J. (1989): *Pedagogia ambiental Barcelona*. CEAC.
- COLOM, A.J./SUREDA, J. (1980): *Hacia una teoria del medio educativo*. Ciutat de Mallorca. ICE.
- COLOMER, J. (1988): *Experiències d'animació sociocultural a l'Ajuntament de Barcelona*. Bellaterra, «Educar», 13, 135-151.
- COLOMER, J. (1983): *Lleure infantil a Barcelona*. Document mimeografiat. Servei Doc. IMAE, Barcelona.
- CUCÓ, J. (1991): *El Quotidià Ignorat. La trama associativa valenciana*. Col. Politècnica/47, Edicions Alfons el Magnànim, IVEI. València.
- CUENCA, M. (1984): *Educación para el ocio*. Madrid. Ed. Cincel.
- DELGADO, E. (1988): *La gestió cultural en els 90*. Bellaterra, «Educar», 13, 95-103.
- DIAZ SÁNCHEZ, J.L. (1989): «Las Asociaciones Político-religiosas Sevillanas durante el Sexenio Revolucionario». Diputación Provincial de Sevilla, *Revista Archivo Hispalense*. n. 222, p. 21-32.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1986): *Ponències de les primeres jornades sobre lleure infantil i municipi*. Barcelona.
- DUMAZEDIER, J. y otros (1971): *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona. Ed. Fontanella.
- DUMAZEDIER, J. (1988): *Revolution culturelle du temps libre, 1968-1988*. Klincksieck. París.
- ESCALERA REYES, J. (1990): *Sociabilidad y asociacionismo: estudio de antropología social en el Aljarafe sevillano*. Diputación Provincial de Sevilla. Sevilla.
- FERRER, F./UCAR, X (1988): *Infància i sociocultura a Barcelona*. Bellaterra, «Educar», 13, 117-133.
- FRANCH, J. (1985): *El lleure com a projecte*. Barcelona, Ed. D.G.J./Generalitat de Catalunya.
- FRANCH, J. & MARTINELL, J. (1984): *La animación de grupos de tiempo libre y de vacaciones*. Barcelona. Ed. Laia.
- FRANCH, Q. (1985): *Animació amb nens*. Document mimeografiat. Servei Doc. IMAE, Barcelona.
- GAULEJAC/V. de, BONETTI, M., FRAISSE, J. (1989): *L'ingénierie sociale*. Syros Alternatives. París.

- GEMELLI, G., MALATESTA, M. (1982): «Le aventure della sociabilità», in: *Forme di sociabilità nella storiografia francese contemporanea*, pp. 11-120.
- GIL, E./MENENDEZ, E. (1985): *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes*. Madrid. Ministerio de Cultura.
- GINER, S. (1987): «L'esdevenidor de la nació, de la societat civil i de l'estat», *Revista de Catalunya*, noviembre 1987, pp.18-36. Barcelona.
- GONZALEZMONTEAGUDO, J. (1996): Reseña de LUQUE DOMÍNGUEZ, P.A. (1995), *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*, in: *Cuestiones pedagógicas*, n. 12. Universidad de Sevilla, p. 377-378.
- GOODOLPHIM, Costa (1974): *A Associação*, Seara Nova, Biblioteca Socialista Portuguesa. Lisboa.
- GUITTON, E. (1986): *L'animateur de loisirs de jeunes*. Paris. Union des Oeuvres Catholiques.
- HUERTAS, E. (1982): *Teoría sociológica de las organizaciones culturales: el estructuralismo genético de L. Goldmann*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- KONING, R. (1981): *Sociología de la comunidad local*. Madrid. Ed. Euramérica.
- LABELLE, T.J. (1980): *Educación no-formal y cambio social en América Latina*. México. Ed. Nueva Imagen.
- LANFANT, M.F. (1972): *Le système volontaire de l'animation socioculturelle et son idéologie*. Paris. CNRS.
- LANFANT, M.F. (1978): *Sociología del ocio*. Barcelona. Ed. Península.
- LAPORTA, R. (1979): *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze. La Nuova Italia.
- Lê THÂN KHÔI (1991): *L'éducation: cultures et sociétés*. Publications de la Sorbonne. Paris.
- LUQUE DOMÍNGUEZ, P.A. (1995): *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. PPU. Barcelona.
- MARSDEN, P.V. & LIN, N. (1982): *Social structure and network analysis*. Sage Publications. London.
- MEISTER, A. (1971): *Le système mexicain. Les avatars d'une participation populaire au développement*. Anthropos. Paris.
- MORENO, I. (1986): *Cofradías y hermandades andaluzas*. Sevilla (Biblioteca de la Cultura Andaluza).
- MORIN, E. (1965): *El espíritu del tiempo. Ensayo sobre la cultura de masas*. Madrid. Ed. Taurus.
- MUNNÉ, F. (1980): *Psicosociología del tiempo libre*. Méjico. Ed. Trillas.
- OREFICE, P. (coord.) (1981): *Educazione e sviluppo locale e regionale. Esperienze europee*. Napoli. Liguori.
- PALAZÓN, F. SÁEZ, J. (1994): «La educación de adultos en el mundo angloamericano», *Educación Social*, n. 9, 7-46.
- PERRI 6 & Isabel VIDAL (1994): *Delivering Welfare. Repositioning non-profit and co-operative action in western European welfare states*. CIES, Centre d'Iniciatives de l'Economia Social. Barcelona.
- PEDRÓ, F. (1984): *Ocio y tiempo libre. ¿Para qué?*. Barcelona. Ed. Humanitas.
- PONT, Josep (1998): Síntesis de la tesis doctoral «Democràcia i moviments socials a Europa. De moviment per a la pau a les Organitzacions No Governamentals». Tesis en curso de publicación.
- POUJOL, G. (1983): *Action culturelle. Action socioculturelle (Recherches documents INEP)*. Paris. INEP.
- PUIG, J.M./TRILLA, J. (1985): *Pedagogia de l'oci*. Barcelona. Ed. CEAC.
- PUIG, T. (1988): *Animación sociocultural. Cultura y territorio*. Madrid. Ed. Popular.
- PUIG, T. (1988): «Històries de l'animació sociocultural a Catalunya», *Bellaterra. Educar*, 13, 105-116.
- QUINTANA, J.M. y otros (1985): *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid. Ed. Narcea.

- RODRIGUES, M.M. de Azevedo Silveira, «O movimento de moradores no Porto (1974-1976)», Porto (texto policopiado-tesis de maestría historia contemporanea).
- ROSSEL, P./BASSAND, M.: «L'autonomie à travers le prisme Albert Meister», in: *Cahiers de l'I.U.E.D.* 1988:18.
- RUBINSTEIN (1994), J.C.: *Sociedad civil y participación ciudadana*. Ed. Pablo Iglesias. Madrid.
- SANTCOVSKI, H. (1988): *Anàlisi de la situació actual del lleure infantil i juvenil a Catalunya*. Abast 1. «Quaderns de reflexió».
- SANROMAN, T. (1976): *La Celsay la escuela del barrio*, in: *Escuelas, pueblos y barrios*, KNIPMAYER, M. y otros. Akal. Madrid.
- SIRVENT, M.T. (1994): *Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.
- SOLÀ i GUSSINYER, P. (1978): *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya, 1900-1939. L'Ateneu Enciclopèdic Popular*. Ed. La Magrana. Barcelona.
- SOLÀ i GUSSINYER, P. (1986): «Notes sobre discurs cultural i associacionisme a les comarques gironines durant la guerra civil», in: CEHS, *La guerra civil a les comarques gironines (1936-1939)*, Quaderns del Cercle 2, 303-325.
- SOLÀ i GUSSINYER, P. (1987): «Associacionisme i condició juvenil: una reflexió sobre el cas escolta (el moviment boy-scout)», in: UCELAY D. CAL, E. editor: *La joventut a Catalunya al segle XX*, 2 vols., Diputació de Barcelona. I vol., 1987, p. 317-339.
- SOLÀ i GUSSINYER, P. (1987): «Anys 30: una mostra d'ateneus de Barcelona (educació popular i comunisme llibertari)», in: *Actes de les IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Diputació de Barcelona. Universitat de Barcelona. 1987, p. 406-423.
- SOLÀ i GUSSINYER, P. (1989): *Aspectos históricos y actuales de la animación sociocultural*, in: *Pedagogía social y educación no escolar*, Donosti, p. 287-303.
- SOLÀ i GUSSINYER, P. (1994): «Asociacionismo y educación en la historia: el caso catalán» (estudio inédito).
- SOLÀ i GUSSINYER, P. (1998): *Itineraris per la sociabilitat meridional catalana. L'associacionisme i la cultura popular a la demarcació de Tarragona (1868-1964)*. Diputació de Tarragona, 527 p.
- TRAPPE, P. (ed.) (1983): *Mitbestimmung in Wirtschaft und Gesellschaft*. Franz Steiner Verlag. Wiesbaden.
- TRILLA, J. (1986): *La educación informal*. Barcelona. PPU
- TRILLA i BERNET, J. (1985): *La educación fuera de la escuela*. Ed. Planeta. Barcelona.
- TRILLA i BERNET, J. (1988): *Animación sociocultural, educación y educación no formal*. Bellaterra. «Educar». 13, 14-71.
- TRILLA i BERNET, J. (1989): *Instituciones de educación en el tiempo libre*, in: *Pedagogía social y educación no escolar*, Donosti, Univ. País Vasco, pp. 273-286.
- UCAR, X. (1988): *Recopilació bibliogràfica sobre animació socio-cultural*, Bellaterra, in: «Educar», 13, 1988 153-188.
- URÍA, J. (1996): *Una historia social del ocio, Asturias 1898-1914*. Publicaciones Unión. Madrid-Oviedo.
- VV.AA. (1985): *El voluntariado social*. Madrid. Ed. Popular.
- VV.AA (1988): *Els barris també són ciutat. Encontre estatal*. Ciutat de Mallorca. Edita: Federació d'Associacions de Veïns.
- VICHE, M. (1986): *Animación sociocultural y educación en el tiempo libre*. València. Ed. Víctor Orensa.
- VILAÇA, H.C. Ribeiro (1993): «Associativismo e movimentos sociais: modalidades de participação». Universidade de Porto. Tesis doctoral.

- VILLASANTE, T. (1984): *Comunidades locales. Análisis, movimientos sociales y alternativas*: I.E.A.L. Madrid.
- VILLASANTE, T. (1995): *Las democracias participativas*, H.O.A.C. Madrid.
- WHITE, POLLACK, ed. (1990): *La transición cultural. Experiencia humana y transformación social en el Tercer Mundo y en el Japón*. Visor. Madrid.
- WHYTE, W.F. (1991 a): *Social theory for action*. Sage Publ. California. Londres.
- WHYTE, W.F. editor (1991 b): *Participatory Action Research*. Sage Focus Edition. Newbury Park.