

EL DESARROLLO LOCAL Y LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO DE BIENESTAR

Emilio LUCIO-VILLEGAS RAMOS
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Las temáticas relativas al Estado de Bienestar están de actualidad. En estos momentos se discute sobre la posibilidad o no del mantenimiento de determinadas prestaciones sociales, de la crisis financiera del Estado, o del propio Estado como benefactor, en una nueva formulación de la beneficencia y no de los derechos ciudadanos. Y esto tanto a nivel nacional como supranacional, cuando se plantea que las Naciones Unidas se conviertan en el gran asistente social que provea de vivienda, salud y educación al mundo, sin cambiar las relaciones entre los pobres y los poderosos (EL PAÍS, 29-6-96).

Quizás lo más preocupante, sobre todo a nivel nacional, de todas las formulaciones que venimos leyendo y escuchando es el discurso sobre la sociedad del bienestar. Este nuevo/viejo discurso neoliberal viene a plantearnos la necesidad de emanciparnos de las cortapisas del Estado y considerar a la Sociedad Civil, a la iniciativa social, como la encargada de hacer frente y responder a las necesidades de los ciudadanos. Se dice que debe haber menos Estado y más sociedad civil.

De esta forma se tiende, en nuestra opinión, a que el Estado no sea ya el garante de determinados servicios. Se mantiene la ideología de que éstos se encuentran en una sociedad donde todos tienen las mismas oportunidades de acceder a ellos. Esta idea nos introduce en el discurso liberal de la sociedad civil como la panacea que garantiza a los ciudadanos emanciparse de las constricciones del Estado para participar en la sociedad del bienestar que es el espacio donde, al parecer, todos tienen las mismas oportunidades.

De la crisis del Estado de Bienestar estamos teniendo algunos ejemplos: disminución de la ayuda farmacéutica; disminución en la cobertura del desempleo, etc... También se pone en cuestión el buque insignia del Estado de Bienestar: las pensiones, y se nos recomienda que las contratemos con una entidad privada. En fin, se presenta un discurso donde se economiza todo. Lo que no es rentable económicamente no tiene razón de ser.

Ante todo este entramado queremos dejar claras algunas cuestiones. Vamos a hablar en este artículo de sociedad civil, de iniciativas comunitarias y de todo ese entramado de redes y relaciones que se encuentran entre el ciudadano y el Estado y que hoy parece menos desierto de lo que Ibáñez (1989) planteaba hace algunos años. Lo haremos siempre desde la convicción moral de que el Estado democrático es el garante y el responsable del bienestar de todos, como, por otro lado, marca la Constitución de 1978.

Esta cuestión es importante y, en nuestra opinión decisiva. Cuando se discute el derecho a la vivienda (EL PAÍS, 4-6-96 pág. 30); o cuando se habla de introducir las leyes del mercado en la educación, se está generando un discurso que no parece colocar el bienestar de todos en el centro de las prioridades de los poderes públicos.

Esto puede ser coherente con algunas definiciones del Estado de Bienestar: i) como un grupo bastante heterogéneo de instituciones políticas y administrativas (KEANE, 1990); ii) como una fórmula pacificadora de las democracias occidentales que “no elimina las causas de contingencias y necesidades individuales... sino que compensa (parte de) las consecuencias de tales eventos” (OFFE, 1990: 143). Y ello, con iniciativas en el mejor de los casos discutibles, como puede ser la igualdad de oportunidades, a la que otros han enfrentado la discriminación positiva (SCHWARTZ, 1979). Todo ello, sin la participación de las personas, sino desde fórmulas tecnocráticas y administrativas.

Uno de los elementos estratégicos de estas políticas de bienestar se ha considerado tradicionalmente la educación, bajo la fábula de que se trata de un instrumento de movilidad social y, por tanto, cumple con los objetivos planteados de compensar las diferencias individuales. Otra cosa distinta es el que muchos estudios e investigaciones hayan demostrado que esto no es así, sino que la credencialización de la sociedad, lejos de facilitar la movilidad social ejercida como agente para el mantenimiento de las diferencias sociales al construir nuevas fronteras en base a nuevos títulos (COLLINS, 1989).

Pero el fondo de la cuestión está, en nuestra opinión, en la crítica ya citada de Offe. El Estado de Bienestar no actúa sobre las causas, no introduce verdaderos elementos de transformación social, sino que busca el mantenimiento de la misma situación social con el menor costo conflictivo por medio del ocultamiento de las realidades sociales.

Esto conlleva diversas situaciones. Por un lado, la posibilidad de estallidos sociales en los sectores más marginales de la sociedad, aquéllos que conforman el tercer tercio: los desheredados. Por otro, la dificultad de trabajar con sectores sociales que se encuentran aprisionados en la mecánica de la beneficencia, el agradecimiento y una visión del mundo que los sitúa a margen y les impide ser personas y protagonistas.

Desde nuestra perspectiva profesional –no la única– hay que plantear el tema del desarrollo local y la construcción del Estado de Bienestar desde la educación, y ello nos conduce a realizar diversas reflexiones sobre el sentido de ésta como un agente de transformación social en una determinada dirección. Es importante constatar este hecho porque los teóricos del cambio social ya han demostrado con profusión que todo cambio no significa progreso. Por ello, quizás sea urgente, a su vez, definir caminos para llevar a cabo un cambio que implique la participación de todos y se convierta en un elemento de progreso social.

LA EDUCACIÓN COMO ELEMENTO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.

El pensador italiano Antonio Gramsci acuñó la expresión “Pesimismo de la inteligencia optimismo de la voluntad”. Al considerar la educación como un elemento de transformación –que nos permite construir una nueva realidad social– tiene cierto interés no perder de vista el sentido de esta expresión.

Si estudiamos, analizamos y reflexionamos sobre la realidad y sus posibilidades de transformación, y más desde la educación, la situación que encontramos no es demasiado alentadora. Nos hallamos –en general, aunque con signos de cambio– ante una sociedad caracterizada por la desmovilización y, en los sectores tradicionalmente más activos de la misma, la resignación. El abandono de la vida comunitaria y el refugio en la intimidad es una de las

características culturales más destacables y significativas de los últimos tiempos. Se ha hablado del fin de las ideologías, que no es sino una forma de encubrir una nueva ideología fundamentada en el enriquecimiento, la competitividad y una supuesta felicidad que se sustenta sobre lo material.

En este marco no parece que tengamos muchas opciones para imaginar que se puede transformar la realidad social. Sobre todo cuando la propia experiencia escolar la presenta –en muchas ocasiones– como una realidad ahistórica, producto del consenso y no del conflicto, donde no existen presiones y todos tienen las mismas oportunidades para aprender, trabajar o ser felices.

Por ello, tiene tanta importancia el optimismo de la voluntad. Si nos acercamos, por ejemplo, al nivel de instrucción de los jóvenes andaluces, encontramos que el 32,91% tiene importantes carencias (INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE ANDALUCÍA, 1992). ¿Cómo considerar que la educación tiene el poder de transformar la realidad cuando un sector plenamente integrado dentro del sistema educativo presenta estas lagunas? El optimismo de la voluntad es no dejarnos aplastar por una realidad que no es agradecida, sino continuar pensando que se puede construir un mundo donde existan unas relaciones sociales más justas que nos permitan ser más persona. El optimismo de la voluntad consiste en buscar y encontrar referentes en los que podamos apreciar la capacidad de transformación con la que todavía contamos.

En este dirección, la Educación de personas Adultas (E.A. en adelante) ha sido siempre un campo proclive a encontrar estos ejemplos del optimismo de la voluntad, donde las demandas de instrucción se ligaban con aquéllas que tenían que ver con las transformaciones sociales necesarias para construir una sociedad diferente. El Poblado de Doña Blanca en el Puerto de Santa María (Cádiz) donde se organiza una cooperativa de flores a partir del trabajo con jóvenes, puede ser un ejemplo de los referentes que buscamos.

Para discriminar éstos de otros modelos, tiene sentido analizar, al hilo de la declaración por la Unión Europea del año 1996 como “Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanente”, la importancia que viene adquiriendo una determinada concepción de la E.A. que puede quedar reflejada, por ejemplo, en la “Declaración final de la III Conferencia Europea de Educación de Adultos” que se celebró en Madrid el pasado año. Nos presenta una educación de adultos orientada, desde perspectivas en nuestra opinión economicistas, hacia una instrucción polivalente que busca, básicamente, la cualificación relacionada con el mundo profesional. Como ejemplo de esto que venimos diciendo, el punto 11 de la declaración indica que “el diseño de sistemas integrados y flexibles, prácticas innovadoras, la cooperación entre instituciones de educación de adultos e instituciones de formación profesional, que posibiliten la educación y formación permanente de las personas adultas en los Estados, *es un requisito necesario para favorecer la competitividad, calidad de la producción y la socialización tanto en su vertiente política, como en la cultural y la profesional, y la respuesta adecuada a la exigencia de renovación de las cualificaciones, sobre todo en el caso de la pequeña y mediana empresa*”.¹ Como podemos ver, a partir de este ejemplo, estas orientaciones no parecen transitar por el camino de la construcción de una sociedad diferente, sino en la formación de productores más competitivos. Que esto se nos quiera, como lo ha pretendido la administración –véase por ejemplo Jabonero (1995)–, presentar como una extensión del concepto de educación es una anécdota y una huida hacia ninguna parte.

¹ - La cursiva es nuestra.

Ante tanto fervor economicista hay que buscar antecedentes históricos que nos enseñen como el desarrollo económico no es el motor del educativo, tal y como demuestra Cipolla (1977) en el caso de la Inglaterra de la Revolución Industrial. Por contra, los grandes momentos de desarrollo de una idea de educación para todos y durante toda la vida derivan del convencimiento moral de que una sociedad progresa cuando sus miembros tienen una mayor capacidad para comprender su entorno, construirlo y desarrollarse como personas. De esta forma, creemos que se puede afirmar que el poder de la educación como medio de transformación social se ha generado desde perspectivas bastante diferentes a aquéllas que enarbolan como bandera el aumento del Producto Interior Bruto (P.I.B.) como única forma de desarrollo.

Diderot y los enciclopedistas franceses de la Ilustración pensaban que la razón era una fuerza para transformar lo real, y con Condorcet dieron forma educativa a estos principios. Los ilustrados sostenían que un gobierno democrático sólo es posible con la formación de los ciudadanos.

En esa dirección, Jovellanos –posiblemente el más importante representante de la Ilustración en España– consideraba que la instrucción era uno de los principios de la prosperidad de los pueblos y que la tiranía se asentaba en la ignorancia. Estas ideas son especialmente importantes en un momento en el que se piensa que el principio de la prosperidad es la riqueza económica; y alrededor de esta idea se construyen declaraciones como las de la Conferencia de Madrid que ya hemos señalado y que conectan perfectamente con la definición de sociedad tecnocrática que nos ofrecía José María de los Santos. Para él, la “Tecnocracia presenta una imagen de la Sociedad que, manteniendo en constante crecimiento la producción, mejora ostensiblemente en un *crescendo* las condiciones sociales de vida” (1985: 67). Parece evidente que el crecimiento económico no ha garantizado la mejora de las condiciones de vida para todos.

Algunas referencias históricas nos servirán para continuar en esta dirección que presenta una educación entendida como agente de progreso individual y social.

Carlo Cipolla cita las palabras de un noble inglés que criticaba el proyecto de dar instrucción a las clases populares porque es “bastante equívoco, y, en la práctica, sería perjudicial para su moral y felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellos buenos servidores en la agricultura y en otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarle subordinación, les haría facciosos y rebeldes, como se ha visto en algunos condados industrializados. Podrían leer panfletos sediciosos, libros peligrosos y publicaciones contra la cristiandad. Les haría insolentes ante sus superiores; en pocos años, el resultado sería que el gobierno tendría que utilizar la fuerza contra ellos” (1970: 80). Este discurso, con ciertas matizaciones, podría ser suscrito hoy cuando se plantea que lo importante es cumplir los retos de la competitividad, dejando en segundo plano los que se refieren al desarrollo personal y social.

Para los representantes de la Ilustración la utopía se fundamentaba precisamente en lo contrario. El Rapport de Condorcet consagra el principio de la educación para todos y durante toda la vida. Imaginaban los ilustrados que “mejorando la formación de cada individuo se llegaría a un cambio cualitativo de progreso en el ámbito social” (GONZÁLEZ y MADRID, 1988: 78).

Por concluir este recorrido, los revolucionarios soviéticos de 1917 se propusieron la construcción del “hombre nuevo”. En este proyecto los procesos educativos se convierten en elementos estratégicos para la construcción de una nueva sociedad. Ejemplos encontramos en los trabajos de Vygotski y Luria con sujetos que comenzaban paralelamente procesos de industrialización/colectivización y alfabetización. De la misma forma sucede, en épocas más recientes, en

Cuba o en la Nicaragua sandinista con el desarrollo de grandes campañas de alfabetización con el acento en la construcción de amplios proyectos sociales donde el maestro tiene la función de alfabetizador, agente de desarrollo, partera, etc...; de forma que pueda relacionar la educación con la salud, o con la producción (PINEDA, 1991).

No sólo desde los grandes proyectos de transformación social tiene sentido hablar de la educación como agente de transformación social. Si repasamos las cuatro tradiciones de formación del profesorado que, para el ámbito anglosajón, delimitan Liston y Zeichner (1993) nos encontramos, entre ellas, con la reconstruccionista social. Aparte de otras cuestiones, hallamos una línea de pensamiento que se extiende desde John Dewey hasta Donald Schön, que nos plantea como un profesor preocupado por mejorar su docencia no sólo trabaja y se desarrolla profesionalmente intentando mejorar sus prácticas, sino la situación en que éstas se producen, y, por tanto, las relaciones sociales. El profesor como investigador de Stenhouse o el profesional reflexivo de Schön no sólo quieren realizar su docencia con más calidad, sino que en la búsqueda de esta mejora pretenden transformar la realidad que les rodea. Se plantean dar contenido a la décima tesis sobre Feuerbach según la cual los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo y de lo que se trata es de transformarlo.

En la misma dirección se expresa Demo (1988) cuando plantea que el objetivo de las Ciencias Sociales y su carácter de cientificidad se lo otorga su capacidad para transformar la realidad social en función de los problemas y los intereses de las personas.

Dentro del ámbito de la E.A., si algún autor ha sabido concretar estos supuestos de transformación social y educación es, sin duda, Paulo Freire.

Para Freire el aprender a decir su palabra es un momento de transformación de la realidad por parte de cada persona. Pero estos cambios no se realizan individualmente, sino en cooperación. La capacidad transformadora de la educación se construye sobre la toma de conciencia de la personas, que se forja en el estudio de la realidad cotidiana y en la búsqueda de soluciones para transformarla.

Todo este planteamiento proviene del convencimiento de que la educación no es aséptica. Se trata de un acto político en el que están presentes los ideales y las posiciones sociales, y se asienta sobre la convicción de que la educación permanente es un proyecto que abarca todas las esferas y se produce durante toda la vida. Nos alejamos, de esta forma, de propuestas exclusivamente compensatorias que buscan la cualificación y no el desarrollo personal y social.

Por tanto, es posible concebir la educación como un instrumento de transformación social. Es más, podríamos decir que las grandes construcciones del pensamiento educativo nos presentan la educación como un elemento que ayuda a edificar una nueva sociedad en la que las personas tengan mayor facilidad para desarrollarse como tales y en cooperación con sus semejantes. Así pues, el optimismo de la voluntad existe, al menos, en los grandes modelos teóricos.

¿Cómo trasladar estas grandes concepciones a los elementos más concretos de nuestra actividad? ¿Cómo pasar de la utopía a la construcción de alternativas concretas? Dicho de otra forma, ¿cómo trasladar toda esta tradición, certeza moral y convicciones a propuestas dónde podamos aprehender la construcción de estructuras sociales diferentes?

Lo primero sería señalar que no debemos caer en el voluntarismo. De la Declaración de la Conferencia de Madrid de Educación de Adultos parece derivarse la convicción de que una mayor formación solucionaría los problemas del paro y la falta de ocupación. La educación es sólo un vehículo que puede potenciar cambios o el mantenimiento de determinadas situaciones, pero no es el único. Los modos de pensamiento de un grupo humano no se forjan sólo por

la transmisión educativa y cultural. Una de las enseñanzas de la teoría marxista es la consideración de la superestructura como un todo complejo en el que los acontecimientos no son a cables a un sólo factor y, por tanto, la realidad no es transformable de forma unívoca por sólo agente. Si la educación es un elemento de transformación social, no el único, las acciones deben ser integrales, lo que supone lo educativo, pero también otras perspectivas que aborden elementos culturales, económicos, comunitarios, etc.... De esta forma desembocamos en el terreno del Desarrollo Local.

EL BIENESTAR, LA PARTICIPACIÓN Y EL DESARROLLO LOCAL.

A partir del título que le hemos dado a este artículo es evidente que intentamos encontrar relaciones entre ese conglomerado heterogéneo de instituciones que constituye el Estado de Bienestar y las opciones de un desarrollo que nos permita profundizar en una línea que, a partir de la cooperación de todos, conduzca a la transformación de la realidad social.

Vamos a situarnos en el terreno de lo microsocioal con el convencimiento de que no trata de un planteamiento reduccionista, sino que se encuentra ligado a los procesos más cercanos a los ciudadanos, aquéllos sobre los que tienen un cierto dominio, en un territorio que les resulta familiar. Pero todos estos procesos no pueden entenderse sin una referencia más global. Por tanto, lo microsocioal siempre nos llevará al análisis y estudio de realidades más amplias.

Si rastreamos en los orígenes del desarrollo local o comunitario, Ander-Egg (1982) nos informa de que se trata de una iniciativa que surge en los procesos de descolonización con la intención de convertir a los países del Tercer Mundo en sociedades desarrolladas. Los paradigmas de desarrollo son, pues, las sociedades modernas e industrializadas de corte occidental. Se toma como modelo el estilo de crecimiento de las potencias colonizadoras.

Esta es una constante en muchas de las concepciones del desarrollo. Entienden que la modernidad a la que deben tender las sociedades se establece a partir de un modelo que conjuga la riqueza económica entendida bajo unos parámetros determinados (P.I.B.; renta per cápita etc) con el mejoramiento del resto de los servicios que constituyen el Estado de Bienestar.

Para Touraine hay que repensar este modelo y encontrar un “principio que no puede definirse más que en términos que reconcilien el universalismo y el particularismo, la tradición y la modernización, la razón y el sentimiento, sin por ello conformarse con soluciones utópicas simplemente retóricas” (1988: 470).

Este esfuerzo es novedoso y absolutamente necesario dado que los modelos de desarrollo puestos en práctica hasta ahora han conducido al aumento de las diferencias y a la construcción de un foso cada vez amplio en el que importantes sectores de la humanidad se encuentran en niveles de miseria cada vez más profundos.

En este contexto, los análisis y las propuestas de Fernández y Vega nos parecen especialmente sugerentes. Su punto de partida es considerar que lo verdaderamente utópico “es pensar que el actual modelo, y sus tendencias de profundización, pueden ser sostenibles en el tiempo” (1994: 307). A partir de este supuesto se trata de plantear un modelo de desarrollo que no pueda definirse por la interdependencia y la tendencia a la concentración de poder económico político, o la explotación de unas partes del planeta por otras.

Las tendencias que caracterizarían este nuevo modelo de desarrollo se basan en un desarrollo autocentrado en los recursos locales, respetando las características del territorio y su

estructuras comunitarias. Se propone un hábitat disperso frente a las grandes concentraciones urbanas, una inversión intensiva de trabajo en lugar de serlo en capital; y un bajo consumo de energía. La integración de estos proyectos en su medio permitiría la dinamización de los propios recursos –en un ámbito microsocioal– y la capacidad para transformarse históricamente (TOURAINÉ, 1988).

Este modelo se centra, no obstante, de forma básica en el desarrollo de las temáticas relacionadas con la economía y la ecología.

Ello tiene cierto sentido en la perspectiva de que parte de las propuestas de desarrollo nacen intentando dar respuesta a los efectos de la crisis económica y, sobre todo, a aquellos que derivan de la falta de empleo. En esta dirección son muchas las iniciativas que tienen por referente la lucha contra el paro, del cual derivan importantes programas de la Unión Europea como NOW; HORIZON o LEADER.

En cuanto a los planteamientos ecológicos, son lógicos. Los movimientos ecologistas han denunciado sistemáticamente los riesgos y las consecuencias de un desarrollo perjudicial para el equilibrio del planeta que está teniendo consecuencias imprevisibles sobre todo en el Tercer Mundo.

Estas consecuencias se están viviendo, por ejemplo, en el desarrollo de las ciudades, que ha sido objeto de una conferencia en Estambul (Turquía) durante el mes de Junio de 1996. Algunos datos nos acercarán a esta situación. En 1950 sólo el 30% de la población vivía urbanizada. En pocos años esa cifra llegará al 70%. Pero la cuestión fundamental es que 16 de las 20 ciudades más grandes del globo se encuentran en el Tercer Mundo. Los niveles de contaminación, o el grado de pobreza, en ellas, son extremos.

Las ciudades son también un modelo muy consumidor de energía. Según Prats y Velázquez (1996) las ciudades consumen el 40% de los materiales; el 33% de las energías y el 50% de las emisiones y deshechos producidos en el mundo.

Aquí también se plantean una bases de desarrollo diferentes. El Banco Mundial ha hecho público un estudio según el cual los barrios más precarios del mundo pueden transformarse en formas más acogedoras con una inversión de unas 13.000 pesetas por persona, siempre que exista una combinación entre la política gubernamental y la *participación ciudadana*² (EL PAÍS, 4-6-96).

Este ejemplo sobre la evolución de las ciudades, y algunas de las soluciones propuestas nos conduce a considerar dos elementos sobre los cuales nos vamos a centrar en nuestras próximas líneas. Por un lado, el territorio y por otra la participación, como elementos estratégicos para el desarrollo local.

Pero antes de entrar a plantear algunas cuestiones sobre estos elementos queremos expresar nuestra convicción de que el desarrollo local debe plantearse desde una perspectiva más amplia y no ligada sólo a los elementos económicos y ecológicos. Es necesario considerar aspectos culturales, sociales, educativos, políticos, etc... Se trata de una acción integral que debe promover, entre otras cuestiones, la participación, la descentralización de las iniciativas y la promoción del asociacionismo (QUINTANA, 1995).

A) El territorio es el elemento que nuclea las acciones de desarrollo local. Desde una perspectiva geográfica el territorio nos permite estudiar las relaciones de las personas entre sí

² La cursiva es nuestra.

y con el medio. El estudio del territorio como espacio geográfico es importante porque permite conocer las redes que son responsables de los intercambios, y de esa forma “es posible saber de qué manera una sociedad garantiza el control territorial del espacio que la misma ocupa” (DOLLFUS, 1978: 69).

Esta perspectiva territorial nos permite descubrir una vertiente nueva en el desarrollo local que se refiere a la historia de las personas, pero como un proceso que va permitiendo el cambio y la transformación no sólo de ellas y sus relaciones, sino del paisaje que constituye dicho territorio.

El elemento fundamental, en todo caso, es la población que habita en un determinado territorio. “En el estudio de una población que ha ordenado un espacio siempre es de interés investigar cuáles son los umbrales que dificultan o contribuyen al cambio. Puede darse el caso de que un mismo grupo tenga que enfrentarse con las exigencias contradictorias de umbrales diferentes” (DOLLFUS, 1978: 109).

Ejemplo de algunas iniciativas ligadas al territorio son las que ha estudiado el proyecto FACEDELO³ donde se han analizado diversas experiencias en las que se producen procesos de transformación que superan los cambios puramente económicos –aunque no los niegan y tienen en cuenta otros factores estratégicos para el desarrollo, como los culturales y educativos.

En el caso de Siete Pilas, en la Serranía de Ronda (Málaga), estudiado por Concha Becerra, se plantea la problemática del empleo de los jóvenes, pero ligada a elementos educativos y de construcción de la propia identidad, que supone autonomía. Una búsqueda de las raíces culturales que sustentan una ocupación acorde con las características físicas y sociales del territorio.

El caso del Polígono Cartuja de Granada, estudiado por Ana Ruiz, hace un mayor hincapié en el tema de la interculturalidad y los procesos de autoorganización de los vecinos gitanos de ese barrio para construir una escuela de educación de personas adultas acorde a sus necesidades.

Se trata de procesos que se fundamentan en un desarrollo endógeno que parte del análisis de cuáles son los recursos humanos y materiales con que cuenta una comunidad; cuáles las necesidades y cuáles las demandas que se pueden satisfacer. Esta búsqueda de los propios recursos supone la asunción del protagonismo por parte de las personas y de los colectivos, la reconstrucción de la propia historia, la autoorganización, y el situarse ante la realidad social con un análisis que no es sólo local, sino global.

B) Todo este proceso nos sitúa ante el segundo elemento que pretendíamos abordar: la participación.

El diagnóstico de la participación que realizaba Ibáñez en 1989 era bastante desalentador pero no parece haber variado sustancialmente en estos años. Se siguen produciendo fenómenos de *no decisiones*, se fomenta una ideología de la delegación, y se construye un lenguaje para la gestión pública que intenta expulsar a los ciudadanos de la misma.

No obstante, hay otros elementos alentadores, y en concreto lo parece bastante el que se ha invertido la tendencia a la desertización del tejido social y vayan cobrando auge asociaciones y movimientos sociales sobre los que se apoya el desarrollo de iniciativas en esta dirección, con lo que conlleva de introducción de elementos de participación. Trabajos de investigación como la Tesis Doctoral que ha realizado el profesor Antonio Camacho sobre la organización de vecinos de los barrios de la periferia de la ciudad de Sevilla, describen el optimismo de la voluntad

³ Se trata de una propuesta auspiciada por la UNESCO para estudiar los “Factores Culturales Estratégicos de Desarrollo Local”.

Para potenciar todo este entramado podemos considerar diversas posibilidades, y entre ellas queremos destacar la Investigación Participativa que, en nuestra opinión, garantiza la presencia de todos en el estudio y desenvolvimiento de las potencialidades de los diversos territorios y comunidades que harán posible el desarrollo.

Desde la perspectiva del estudio de diversas experiencias en América Latina, y en la línea de la Investigación Participativa, Fals (1986) nos propone cuatro características que pueden guiar en la búsqueda del desarrollo y la participación:

- a) La Investigación es colectiva. De esta forma se pretende que el conocimiento sea relevante, que se valide socialmente por aquéllos que se encuentran dentro de la comunidad.
- b) Es necesario realizar una recuperación crítica de la historia, que se convierte en fuente de inspiración y punto de referencia. Se trata de la historia contada por los participantes en las situaciones. La historia tal como ha sido vivida e interpretada.
- c) La valoración de la cultura popular que permite conocer la expresión de la vida y los sentimientos colectivos. La cultura se convierte, de esta forma, en la expresión de la experiencia de las personas y de las comunidades.
- d) Todo este proceso debe culminar con la producción y difusión de un nuevo conocimiento. La Investigación Participativa busca una síntesis nueva entre el conocimiento académico y el popular; y sus canales de expresión deben ser aquéllos que garanticen que llega a todos y de forma entendible.

Así pues, la Investigación Participativa con su componente de investigación permite conocer cuáles son las demandas y los recursos hacia los que puede dirigirse un proceso de desarrollo endógeno; con su elemento de acción conduce necesariamente hacia la realización de actividades y no una mera especulación sobre determinados conocimientos producidos; con su componente educativo hace necesaria una educación permanente; y por su propio nombre es impensable sin la participación de todas las personas involucradas en un proyecto que persigue el cambio y la transformación de las condiciones de vida de las personas y las comunidades.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

El desarrollo de las comunidades supone un aumento de los servicios y, en esta dirección, tiene que ver con la profundización del Estado de Bienestar en una determinada dirección, parece que contraria a los modelos imperantes en la actualidad. El desarrollo local busca aumentar la calidad de vida, pero en un proceso ligado al territorio concreto y no desde una perspectiva generalista y, por ello, alejada de los marcos de referencia de los ciudadanos.

Construir el Estado de Bienestar en esta dirección, y desde la participación de todos, es, además, uno de los pocos caminos que nos quedan. Como señala Touraine “abandonar el tema del desarrollo significa, ante todo, la evolución regresiva de algunos hacia la miseria y el salto no menos regresivo de otros hacia los enfrentamientos militares y políticos que devoran buena parte de los recursos del globo” (1988: 477).

Para ello es necesario dar forma a la utopía –la base de las acciones de cambio social y personal–, y construir espacios contrahegemónicos a la concepción general del desarrollo y la educación en la que se priman los aspectos economicistas que conducen al desarraigo, la

uniformización o el deterioro ecológico. La construcción de éstos espacios se fundamenta en concepciones que nos proponen la educación como un agente para inducir cambios en pequeñas parcelas de nuestras vidas cotidianas y construir una sociedad diferente con un estilo de desarrollo que garantice el bienestar de todos.

BIBLIOGRAFÍA.

- ANDER-EGG, E. (1982): **Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad**, México: El Ateneo.
- BECERRA, C.: **Siete Pilas: una aproximación al desarrollo rural**, Sevilla: Documento mecanografiado.
- CIPOLLA, C. (1970): **Educación y desarrollo en Occidente**, Barcelona: Ariel.
- COLLINS, R. (1989): **La sociedad credencialista**, Madrid: Akal.
- DECLARACIÓN FINAL DE TERCERA CONFERENCIA EUROPEA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS**. Madrid, 1995.
- DE LOS SANTOS, J.M. (1985): **Sociedad Tecnocrática**, Sevilla: Alfar.
- DEMO, P. (1988): **Ciencias Sociales y Calidad**, Madrid: Narcea.
- DOLLFUS, O. (1978): **El análisis geográfico**, Barcelona: Oikos-Tau.
- EL PAÍS 4-6-1996.**
- EL PAÍS 29-6-1996.**
- FALS, O. (1986): **Conocimiento y poder popular**, Bogotá: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ, R. y VEGA, P. (1994): "Modernización-globalización versus transformación ecológica y social del territorio". **Ciudad y territorio**, II, 100/101, 292/311.
- FREIRE, P. (1985): **Pedagogía del Oprimido**, Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J.A. y GONZÁLEZ, A. (1992): "Aproximación al fenómeno del desarrollo local" **Revista de Pedagogía Social**, 7, 39/49.
- GONZÁLEZ, A. y MADRID, J.M. (1988): "El Rapport de Condorcet y el informe de Quintana: estudio básico para un análisis comparativo". **Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria**, 7, 75/105.
- HERNÁNDEZ, A. (1989): **Cultura y desarrollo en el medio rural**, Madrid: Narcea.
- IBÁÑEZ, T. (1989): "Promoción participativa y estructuras de poder". En FERRÁNDEZ, A. y PEIRC J. eds: **Estrategias educativas para la participación social**, Barcelona: Humánitas. Págs. 41/51
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE ANDALUCÍA (1992): **Censo de Andalucía 1991**, Sevilla: Consejería de Presidencia de la Junta de Andalucía.
- JABONERO, M. (1995): "Educación de adultos: competitividad y bienestar". **Escuela Española** 3256, 11/12.
- KEANE, J. (1990): "Introducción". En OFFE, C.: **Contradicciones en el Estado de Bienestar**, Madrid Alianza. Págs. 15/40.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993): **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**, Madrid: Morata.
- OFFE, C. (1990): **Contradicciones en el Estado de Bienestar**, Madrid: Alianza.

- PINEDA, O. (1991): **La montaña me enseñó a ser maestro**, Cádiz: Diputación de Cádiz/Ayto. de Puerto Real.
- PRATS, F. y VELÁZQUEZ, I. (1996): “El riesgo de desestabilización”. **EL PAÍS**, 30-5-1996. Pág. 14.
- QUINTANA, J.M. (1995): “Precisiones sobre el desarrollo local”. **Revista de Pedagogía Social**, 10, 185/191.
- RUIZ, A. (1993): **Educación de Adultos e Interculturalidad en la comunidad gitana del Polígono Cartuja de Granada**, Sevilla: Documento mecanografiado.
- SCHWARTZ, B. (1979): **Hacia otra escuela**, Madrid: Narcea.
- TOURAINÉ, A. (1988): “Modernidad y especificidades culturales”. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, 118, 469/483.