

◆ Aproximación a los procesos educativos vinculados al desarrollo local en el medio rural andaluz

José Luis Pérez Tapia

A MODO DE HIPÓTESIS Y PREGUNTAS

De las distintas y sucesivas conceptualizaciones sobre el desarrollo podríamos concluir su caracterización como un proceso intencional de carácter interdisciplinar encaminado a la promoción económica y social de las comunidades establecidas en un determinado territorio. Precisamente por su carácter intencional y global, en todas las conceptualizaciones se establece, explícita o implícitamente, una relación coherente y consistente entre modelos de sociedad y de ciudadanía, de desarrollo y de educación. Ésta adquiere un gran valor, dada su doble dimensión: como praxis social institucionalizada, forma parte de la realidad y, como pedagogía, se considera, en mayor o menor medida, una metodología social necesaria y decisiva para el cambio. Se establece así una primera hipótesis para ser validada en la práctica: *todo modelo de desarrollo es coherente con un modelo de sociedad y de ciudadanía, y será tanto más exitoso cuanto más en consideración tenga la variable educativa.*

El valor asignado a la participación de las comunidades y de sus integrantes es una de las variables determinantes en la caracterización de los distintos modelos anteriores: de sociedad y de ciudadanía, de desarrollo y de educación. En consecuencia, la participación será uno de los indicadores para la valoración de la práctica de los procesos y de sus resultados. *En los modelos participativos, la hipótesis vendría a ser la siguiente: no hay desarrollo económico y social duradero -y, por tanto, cambio social-, si éste no se plantea como un proceso educativo (proceso de búsqueda de sentido, que conlleva el aprendizaje de nuevos valores, actitudes, habilidades, etc.) y éste, a su vez, sólo es posible con la implicación de los propios afectados (participación).*

Todo lo anterior puede decirse, con más razón si cabe, del desarrollo rural, entendido como estrategia específica para la promoción de un territorio rural y de su población y corregir, así, los desequilibrios internos en el desarrollo de los países: en todas sus conceptualizaciones y modelos (desarrollo rural, desarrollo rural endógeno, desarrollo rural integrado, desarrollo rural con enfoque local, ecodesa-

rollo, desarrollo sostenible, etc.) aparece la variable educativa como fundamental y en las más recientes aparece la participación como determinante. Las distintas políticas y programas de cualquier escala -mundiales, europeas, estatales, autonómicas y locales-, sean de iniciativa gubernamental o no, asumen las hipótesis anteriores. Ahora bien, cabe hacerse dos preguntas que las ponen en cuestión:

Si la hipótesis acerca de la relación entre desarrollo rural -educación- participación es ya relativamente antigua, se ha reformulado con frecuencia, es comunmente aceptada y se ha intentado validar en la práctica mediante múltiples políticas y programas, ¿por qué sigue estando el mundo rural en una crisis que es ya casi endémica?

¿En qué medida la variable educativa ha sido, en la práctica, un elemento diferenciador y determinante en el éxito de experiencias de desarrollo rural? Y, si lo ha sido, ¿qué elementos han caracterizado el proceso educativo en esas experiencias?

En definitiva, el problema de fondo de todo lo anterior es qué relación existe entre la educación -formal y no formal- y el cambio social en general y el desarrollo rural en particular; qué relación existe entre el cambio de mentalidad y el desarrollo económico.

Para responder a estas cuestiones hemos de tener en cuenta dos aspectos importantes: de un lado, que los procesos educativos y de desarrollo rural son procesos sociales y, por tanto, son procesos complejos. De otro, que las ciencias sociales, en general, y la pedagogía en particular han de considerarse como ciencia social crítica, según la denominación de Habermas, al servicio del interés emancipatorio del conocimiento. Por tanto, *la elaboración de modelos para el análisis y la acción en desarrollo rural sólo puede hacerse de un modo coherente, desde nuestro punto de vista, desde el paradigma de la complejidad y desde el paradigma crítico. Esto ha de traducirse en una evaluación y una proposición para la acción de carácter interdisciplinar, donde la educación debe ser estimada como una de las variables más importantes. Esta es, en principio, la que adquiere especial relevancia para nosotros como investigadores en pedagogía social.*

SOBRE EL MUNDO RURAL Y SU DESARROLLO

El mundo rural es heterogéneo, existen varias realidades rurales. Junto a explotaciones agrarias de carácter extensivo y/o mecanizado de claro enfoque productivista, conviven explotaciones de subsistencia de carácter tradicional carentes de los más mínimos recursos tecnológicos o escasamente rentables económicamente por su ubicación montañosa. Mientras que las primeras garantizan el abastecimiento a los mercados, aun a costa del medio ambiente, las segundas garantizan el equilibrio con la naturaleza a costa del despoblamiento y la pobreza.

Si, además, consideramos la variable continental, será fácil comprender que cada agricultura cumple una función en el conjunto del sistema de producción regional, nacional y mundial. Por tanto, cuando hablamos de desarrollo rural hay que tener en cuenta dos perspectivas: la global o macro y la concreta o micro. "*Pensar globalmente, actuar localmente*" es un conocido aforismo ecologista que resume bien la interrelación entre estos dos niveles. Aunque ambos están, obviamente, re-

lacionados de forma muy estrecha, sería posible y deseable un desarrollo a nivel micro con la expectativa de incidir simultáneamente en una evolución apreciable a nivel macro.

En el medio rural de montaña este proceso se ve dificultado por:

El desarrollo rural sería, por tanto, un proceso de desarrollo local o regional encaminado a la promoción de los territorios y las comunidades que constituyen zonas de bolsas de pobreza y de exclusión social en el contexto de sus países, buscando una integración equilibrada en el contexto continental y mundial. En el contexto europeo, las políticas de desarrollo rural van dirigidas a las regiones subdesarrolladas, con un alto índice de ruralismo; a la adaptación de estructuras de producción agrarias en zonas rurales en decadencia, y a las zonas de agricultura de montaña y de difícil acceso.

- *Condicionantes antropológicas*: Cualquier proceso de desarrollo debe tener en cuenta la variable antropológica: valores sociales, comportamientos individuales y colectivos, relaciones de poder, etc. Hoy, los medios de comunicación social han homogeneizado y uniformado los usos y costumbres, modificando la mentalidad, el enfoque y los valores: ¿puede seguir hablándose de valores propios del mundo rural? Lo cierto es que en el mundo rural de montaña encontramos los siguientes rasgos: individualismo, espíritu no emprendedor, dependencia de la autoridad, caciquismo, escepticismo ante lo novedoso, conservadurismo.
- *Condicionantes económicos*: Minifundios, economía familiar de subsistencia, dependencia de subsidios, ausencia de capital, productos y economías poco competitivas, mercado de trabajo caracterizado por la pluriactividad.
- *Condicionamientos sociales*: Falta formación y capacitación, minusvaloración del trabajo rural, ausencia de tejido y organización social, ausencia de democracia local, despoblamiento rural, aun cuando se está produciendo un fenómeno nuevo: capas urbanas que buscan en el retorno al campo una mayor calidad de vida. En este sentido, el mantenimiento de las infraestructuras y los servicios (sanidad, educación, transporte, etc.) son elementos tan básicos para fijar la población como otros de tipo económico y /o educativo.

Por todo ello, en muchos pueblos de sierra se percibe una situación de estancamiento social, correspondida con una situación de caciquismo político. Las palabras de Marchioni ilustran bien esta situación:

"La situación de estancamiento de la vida social y económica de la comunidad, la incapacidad derivada de la ignorancia, la imposibilidad de ver perspectivas claras, la falta de instrumentos técnicos adecuados, son los motivos que concurren a la formación de esta actitud de inmovilismo y de resignación; actitud que, inevitablemente, lleva a situaciones de inferioridad, de sumisión y de servilismo, a las que, el abuso de autoridad por parte de los pudientes, de los que están arriba, añade su contribución" (1987:56).

LA EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL: BREVE PANORÁMICA ACTUAL

Vamos a presentar brevemente cuál es la situación actual de la educación en el medio rural. Para tener una perspectiva histórica nos remitimos al reciente y completo estudio de Lacruz Alcocer (1997) sobre la educación agraria durante el franquismo (1939-1975).

La educación obligatoria

La primera demanda fundamental de la comunidad rural a la escuela es su propia existencia, pues ello es la esperanza y la mejor garantía de futuro y de desarrollo. Así se puso de manifiesto recientemente cuando durante el curso escolar 1996/97 se celebró en Madrid una masiva manifestación en reivindicación de la escuela rural de calidad y de la permanencia del 1º ciclo de la ESO en las localidades. Tras una reivindicación educativa estaba la reivindicación de dignidad para el mundo rural.

Ahora bien, la existencia de la escuela en el pueblo es necesaria pero no suficiente para garantizar una relación armónica entre la escuela y la sociedad que la demanda y la acoge. Las relaciones entre la comunidad -representada principalmente por los ayuntamientos, por los padres/madres de los alumnos/as, por el alumnado mismo- y la institución escolar -representada por los maestros/as en primera instancia; y por la administración educativa en segundo término- no siempre están basadas en expectativas y demandas coincidentes, y, muchas veces, son manifiestamente contrarias.

"La escuela representa un mundo diferente. Regida por unas normas oficiales externas a la comunidad, contribuyen a darle vida. (...) Las actividades escolares se desarrollan independientemente de la comunidad, aunque ésta las conoce en su totalidad. Cualquier asunto se resuelve sin excesivos trámites y personalmente, más que a nivel oficial, pero la escuela como tal mantiene relaciones con otras instituciones.(...)"

La figura de la maestra [o el maestro] es generalmente muy conflictiva. Por un lado es la persona que tiene unos conocimientos superiores a los demás, y que, por tanto, supone un apoyo moral, alguien a quien se puede recurrir ante cualquier problema con posibilidades de obtener ayuda.(...)"

Pero, por otro lado, está el aspecto negativo, que procede exactamente del mismo punto: es alguien que viene de fuera. Esto lleva a una serie de cualidades negativas "a priori", que pueden superarse en la práctica. Es alguien extraño a la comunidad, por lo cual es mirado con recelo" (GONZÁLEZ BUENO, 1980:89-90).

La relación entre la escuela rural y su comunidad es, por tanto, una relación ambigua y ambivalente: es ambigua porque es percibida como necesaria para el propio futuro del pueblo, para su desarrollo, al mismo tiempo que es percibida como una institución con un mecanismo de funcionamiento y de pensamiento ajeno a la propia comunidad. Los padres/madres no participan especialmente en la vida de la escuela, y los maestros no viven, por lo general, integrados en la vida de la localidad, produciéndose una desconexión entre ambos. Unos se quejan de la escasa participación de los otros, y éstos perciben que no son escuchados en el funcionamiento de

aquello; es ambivalente, porque la misma institución, según su composición y actuación, puede contribuir a mantener el mundo rural en su situación o puede contribuir a su desarrollo económico, social y cultural.

La existencia de la escuela en la comunidad rural es condición necesaria pero no suficiente en los procesos de desarrollo rural: la escuela está, a menudo, descontextualizada y no siempre responde a los intereses y problemas del medio. Por sí misma, como institución, sólo puede ser factor de cambio social a largo plazo si contribuye a la dignidad de la vida rural, creando mentalidades, ayudando a construir la personalidad del alumnado del medio rural, y, aun así, lo hará de una manera muy limitada, pues hoy es constatable que la mayoría de los problemas que se manifiestan en la escuela no tienen su origen en el medio escolar o en el proceso de aprendizaje en sí, sino en el medio social en el que se vive. Cuando el niño llega a la escuela va con su situación a cuestas. Por tanto, es necesario actuar fuera de la escuela para solucionar los problemas que indirectamente le afectan a ella. La escuela puede contribuir a un cambio social más inmediato si se vincula a la comunidad y trabaja con los adultos de esa comunidad, precisamente, los padres y madres del alumnado de las escuelas rurales:

"Sin una decidida y eficaz colaboración de los padres de alumnos y de los representantes democráticos del pueblo con "su" escuela, el papel de ésta quedará mermado y reducido a un intramuros que, siendo optimistas, podrá aportar un cambio a muy largo plazo. Con la conjunción y coordinación de escuela-padres-ayuntamiento será posible un avance progresivo en la formación de ciudadanos libres, a pesar de que las dificultades sean abundantes y muchas veces propiciadas por poderes extralocales" (JIMÉNEZ, 1982:170).

Estos parecen ser los vientos que soplan por Europa:

"En los países de Europa, la preocupación sobre la escuela en el medio rural no es sólo de los maestros, sino de todos los colectivos, organizaciones e instituciones que de una u otra forma inciden en el medio rural. En la Conferencia Europea de la Escuela Rural, celebrada en febrero en Estrasburgo, esto se puso en evidencia. Hubo, además de representantes del partido de Los Verdes de varios países, alcaldes de municipios, organizaciones de montaña, de amas de casa, de arquitectos preocupados por las relaciones construcciones/medio rural, representantes de centro de formación permanente del Profesorado y de algunas Universidades, además de Confederaciones de Maestros y, en algunos casos, organizaciones conjuntas de padres de alumnos y maestros." (HERVÁS, 1995).

En cualquier caso, el mantenimiento de las escuelas rurales y su potenciación se plantea como un objetivo de todas las políticas europeas de desarrollo rural.

La educación post-obligatoria en el medio rural: una paradoja irresuelta

Como hemos visto en el apartado anterior, el alumnado suelen permanecer en su localidad mientras asiste a la escuela obligatoria. Pero terminada ésta, se ven obligados a desplazarse a un centro comarcal de educación post-obligatoria si quieren continuar sus estudios. El cúmulo de circunstancias que confluyen en dichas situaciones hace que muchos abandonen sin haber obtenido una titulación media que les dote de una formación profesional cualificada o para continuar en estudios

superiores. Quienes sí continúan se ven sometidos a un proceso de selección y de aculturación progresiva a medida que se avanza en la estructura del sistema educativo. Los que, finalmente, logran llegar a la universidad y culminar una carrera universitaria no suelen plantearse el regreso a sus comunidades rurales de origen, al menos en principio. En consecuencia, los jóvenes que se quedan en nuestros pueblos son los que tienen menor nivel educativo y una escasa formación profesional. Estamos pues, ante una situación paradójica aún no resuelta, que podríamos formular así: a mayor escolarización post-obligatoria, mayor posibilidad de despoblamiento del medio rural.

La educación formal de personas adultas

La educación formal de personas adultas, impartida en centros específicos -sea con carácter presencial o semi-presencial- tiene una implantación desigual en el medio rural, pero, en cualquier caso, su enfoque está basado en la oferta educativa institucional y no en la demanda formativa de la comunidad. Es decir, su planteamiento tiene un enfoque básicamente compensador, de modo que el objetivo central de su currículum es posibilitar a las personas adultas el acceso a unos estudios, una cualificación profesional y una formación, a los que, por las circunstancias que fueran, no pudieron acceder en su momento, obteniendo las titulaciones correspondientes (cfr. Título III de la LOGSE). Su funcionamiento es tan desigual como su implantación, de modo que pueden encontrarse centros con una línea de trabajo muy centrada en lo curricular y otros centros más abiertos a las necesidades de la comunidad. Son estos últimos quienes más se han acercado a los procesos de desarrollo rural y, en muchos casos, han contribuido decisivamente a su puesta en marcha y/o a su consolidación.

Los procesos de educación no-formal de adultos

Sin ánimo de ser exhaustivos, podríamos decir que las iniciativas y/o los programas de formación o de educación no-formal que están presentes actualmente en el medio rural podrían resumirse así:

- *Iniciativas y/o Programas de la Unión Europea:*
Iniciativas comunitarias de empleo y recursos humanos:
 - Programa Empleo-Now
 - Programa Empleo-Horizon
 - Programa Empleo-Youhstart
 - Programa ADAPT
 - Iniciativa LEADER II
 - Fondo social europeo. Artículo 6.
 - Programas relativos a educación y cultura.

- - *Iniciativas y Programas estatales y autonómicos de Formación y Empleo:*
 - Formación profesional ocupacional (F.P.O.)
 - Escuelas taller y casas de oficios
 - Formación continua en las empresas (Forcem)
 - Programa OPEM (Orientación y preformación para el empleo de la mujer)
- - *Formación Agraria.*
 - Ayudas a organizaciones profesionales agrarias
 - Iniciativas de los centros de investigación y formación agraria (CIFAs)
 - Iniciativas de las agencias comarcales de extensión agraria
 - Formación agroambiental (medidas de acompañamiento de reforma de la PAC)

- *Programas de Educación Ambiental*

Iniciativas de formación de asociaciones, organizaciones, fundaciones, ONGs, etc.

Según su contenido, estas iniciativas podríamos clasificarlas básicamente en dos grupos:

- Iniciativas formativas vinculadas a los procesos productivos y al mercado laboral. Dentro de este grupo podríamos distinguir, a su vez, dos grandes tipos:
 - Aquellas dirigidas a la mejora de la producción agraria: formación agro ambiental, industrias agroalimentarias, gestión forestal, etc.
 - Aquellas dirigidas a buscar alternativas a la producción agraria: turismo rural; restauración y gestión del patrimonio arquitectónico y cultural; etc.
- Iniciativas formativas vinculadas al fortalecimiento del tejido social y a la mejora de la calidad de vida de las comunidades rurales: programas de educación ambiental, escuelas de padres, iniciativas de promoción de colectivos sociales desfavorecidos (mujeres, mayores, etc.), iniciativas de recuperación y difusión del patrimonio cultural, etc.

Según su planteamiento pedagógico, en coherencia con su modelo de desarrollo subyacente, podríamos clasificarlas en dos tipos:

- *Modelo extensionista:* Lo denominamos así por considerar que son una prolongación de los modelos de extensión agraria de corte productivista. Este modelo, a nuestro juicio, descansa en la premisa según la cual la capacitación para el uso de nuevas y adecuadas técnicas y tecnologías por parte del campesinado o del habitante rural sería el elemento suficiente y necesario para producir el crecimiento económico y el consiguiente desarrollo rural. Como hoy en día lo rural se identifica

cada vez menos con lo agrario, el productivismo se ha sustituido por el ruralismo y estas modalidades educativas han ampliado su abanico de contenidos, en un deseo de buscar alternativas a la crisis agraria. Pero como modalidad para la adquisición de aprendizajes es un modelo que aun sigue vigente en muchas iniciativas educativas no-formales presentes en el medio rural, sobre todo en las que son organizadas y desarrolladas por las distintas administraciones públicas: cursos de capacitación, formación ocupacional, escuelas-taller, casas de oficio, etc. El planteamiento pedagógico de fondo y las limitaciones de este modelo extensionista ya fueron puestas de manifiesto y criticadas por Freire (1973) en su libro *¿Extensión o comunicación? La concientización del medio rural*. La situación del campesinado sólo podría cambiar mediante una pedagogía dialógica que le haga tomar conciencia sobre la globalidad de su situación como tal y no sólo mediante la transferencia de conocimientos del experto extensionista hacia el campesino. Por tanto, estas modalidades, que por su contenido serían las más vinculadas al desarrollo económico y al mercado laboral, sólo cobrarían pleno sentido si se inscribieran en un proceso de formación global y permanente.

- *Modelo interaccionista*: Lo denominamos así porque este modelo se basa en una concepción dialógica de los procesos educativos, según la cual el aprendizaje y la formación se produce en interacción con el contexto, con el grupo, con el educador, con los materiales y con uno mismo. Por eso su perspectiva quiere ser la de la educación permanente y sus iniciativas están más vinculadas con las organizaciones sociales que con las administraciones públicas. Sin embargo, muchas de estas iniciativas tienen, a nuestro juicio, una debilidad: olvidan con frecuencia relacionar el aprendizaje y la mejora de las condiciones personales y sociales con la búsqueda de respuestas económicas, como si la calidad de la vida cotidiana no estuviera condicionada por las situaciones económicas. Quizás porque se perciba lo económico como algo complejo, inabarcable, casi mágico...

LOS PROCESOS EDUCATIVOS VINCULADOS AL DESARROLLO RURAL: APUNTES PARA UNA CARACTERIZACIÓN

Enfoque

En todas las políticas y programas relativos a desarrollo rural, tanto en el ámbito europeo como andaluz, se establece la formación como condición indispensable para la dinamización de la sociedad rural. En la planificación más operativa, la variable educativa es planteada siempre como necesaria, pero en la ejecución de los programas hay escasa presencia de técnicos pedagógicos, hay ausencia de actividades formativas y de seguimiento y, sobre todo, no se entiende como proceso formativo. Existe, a nuestro juicio, el peligro real de que si la dimensión educativa del desarrollo rural no se enfoca como proceso educativo y aquél se reduce a una

inyección de recursos económicos sólo se beneficien de ellos quienes ya están previamente organizados y/o capacitados, dejando a las mayorías fuera del proceso de desarrollo.

Por tanto, compartimos la opinión de que

"...el sistema educativo rural y agrícola deberá ser un conjunto complejo que procure, a la vez, integrar a la juventud rural en la sociedad global, sin eliminar sus propias señas de identidad ni idealizar a ésta, y dar a los jóvenes que se orientan hacia actividades en el propio medio rural o agrícola la formación profesional más satisfactoria. Este sistema educativo no debe concebirse como un sistema relativo a jóvenes en edad escolar, sino como un sistema de formación integral, global y permanente.

Entendemos por sistema de formación integral, global y permanente un sistema educativo que haga referencia a la comunidad rural en su totalidad, que muestre una preocupación por la promoción colectiva y que tienda a una educación generalizada y permanente, dado que el desarrollo rural no va a proceder de una acción individual sino de una acción colectiva." (PÉREZ FERRANDO, 1996:48).

Finalidad y objetivos

Todo proceso educativo es tal si tiene una intencionalidad. Por tanto, la definición de objetivos y finalidades es fundamental. Si entendemos la educación permanente como un proceso continuo de construcción personal, con momentos y espacios formales y no-formales, que se realiza en el ámbito de una comunidad social, es evidente que los procesos educativos -formales y no-formales- que se realicen en el mismo espacio comunitario deberían coordinarse más estrechamente, de modo que, efectivamente, la educación contribuya al cambio social de la comunidad. Pero son tantas las administraciones y agentes que inciden en un mismo espacio (territorio y poblaciones) local y/o regional que es difícil encontrar formulados explícitamente objetivos educativos globales y comunes. Cada iniciativa tiene objetivos educativos parciales que explicitan de forma fragmentaria "currículum" ocultos que sí existen realmente y que pueden ser contradictorios. Es necesario recordar aquí lo que decíamos al comienzo: todo modelo de desarrollo es coherente con un modelo de sociedad y de ciudadanía, y de ahí se derivan sus finalidades y objetivos educativos.

El contexto

La consideración de los espacios comunitarios (territorio y población: barrio, pueblo, comarca...) como espacios de educación, participación y transformación social se ha ido abriendo paso y ha adquirido una gran importancia en el contexto de la pedagogía social (LUQUE, 1995). El contexto nos educa en la medida en que todos somos actores en un escenario, es decir, somos miembros de una comunidad y nos desenvolvemos en un territorio. Y esto es más cierto si cabe cuando hablamos de educación no-formal e informal, pues los procesos formales instituidos pueden funcionar -y, de hecho, funcionan- descontextualizadamente. Por ello, cualquier proceso educativo asociado al desarrollo rural y, por tanto, al cambio social, no puede prescindir del contexto, entendido éste en una triple vertiente:

- como realidad social realmente existente, es al mismo tiempo objeto y condicionante del proceso de cambio,
- como instancia pedagógica facilitará la mediación del aprendizaje,
- como realidad social imaginada, orienta el proceso de cambio social.

El método

La articulación de procesos de educación no-formal de personas adultas vinculados a los procesos de cambio social, denominados de educación popular, de animación sociocultural, de investigación-acción participativa, etc., han ido ampliando el concepto de educación de personas adultas hasta configurar un ámbito nuevo y más amplio que ha venido a denominarse pedagogía social.

Paralelamente, en el ámbito de las ciencias sociales se fue poniendo de manifiesto que el enfoque tradicional de investigación generaba conocimientos que no contribuían significativamente a la transformación de la realidad social. Se analizaban las situaciones de pobreza y de desigualdad social sin que ello incidiera en los procesos de cambio social. En efecto, desde la propia práctica social se fue constatando que en las experiencias de desarrollo comunitario y de desarrollo rural sin la participación y la implicación de los propios afectados campesinos no se producían situaciones de cambio social efectivo.

La confluencia de todas estas reflexiones y propuestas desde el ámbito pedagógico y desde el ámbito de las ciencias y la praxis socioeconómica hace que empiecen a plantearse entonces la necesidad de metodologías participativas que impliquen a la comunidad en la resolución de sus problemas y la hagan protagonista de su propio desarrollo: investigación participativa, investigación-acción, etc.

La participación

Siguiendo a Marchioni (1987:56 y ss.), podemos establecer los siguientes principios básicos de la acción social comunitaria, y, por tanto, válidos también para los procesos de desarrollo rural:

El desarrollo rural sería, por tanto, un proceso de desarrollo local o regional encaminado a la promoción de los territorios y las comunidades que constituyen zonas de bolsas de pobreza y de exclusión social en el contexto de sus países, buscando una integración equilibrada en el contexto continental y mundial. En el contexto europeo, las políticas de desarrollo rural van dirigidas a las regiones subdesarrolladas, con un alto índice de ruralismo; a la adaptación de estructuras de producción agrarias en zonas rurales en decadencia, y a las zonas de agricultura de montaña y de difícil acceso.

La participación es, pues, el principio básico de cualquier estrategia de acción que se plantee como objetivo el cambio social. Sin la participación de las personas interesadas, de los propios afectados, difícilmente podrá haber cambio en su situación (cf. MARCHIONI, 1987:56). Dicho en términos más coloquiales: Para que haya cambio hay que querer cambiar y hacer por cambiar. Cambio social y participación están íntimamente unidas:

"No podemos separar el aspecto de "participación" del de "cambio". Esta escisión nos llevaría, bien a una acción educativa abstracta y sin perspectivas reales, bien a una intervención externa, autoritaria en el fondo.

Cambio y participación están estrechamente ligados y deben ir juntos, también, en el proceso de desarrollo comunitario. En ese sentido se puede decir que el trabajo de comunidad es la "participación en el cambio" (MARCHIONI, 1987:57).

Si la participación es la estrategia para el cambio social, pero también es un aprendizaje ("a participar se aprende participando"), ¿cómo romper ese círculo vicioso en zonas atrasadas o marginales, con situaciones de estancamiento social o, incluso, de resignación más o menos inducida? ¿Cómo iniciar procesos participativos en un medio rural donde hay una idiosincrasia individualista y, por ello, el tejido social es débil y no hay trayectoria participativa? Favoreciendo y procurando ocasiones y experiencias viables y reales de mejoras y cambios concretos que permitan plantear cambios más amplios, estableciendo siempre la premisa de la participación. Es lo que Marchioni denomina principio de la "reacción en cadena":

"...cada realización, pequeña o importante, si se consigue con la participación de las personas, no limita sus efectos al hecho realizado, sino que va mucho más allá. La gente empezará, así, a dudar de sus experiencias negativas, y ante ellos aparecerá como posible una perspectiva nueva que hasta ahora no habían considerado alcanzable" (1987:60).

La dificultad principal estriba en comenzar el proceso, en romper la situación de inmovilismo, de estancamiento. Para ello es importante que, partiendo de la realidad concreta de cada comunidad, se tengan en cuenta dos cuestiones importantes (cf.1987:59):

- evitar las posibilidades de fracaso total o parcial en la fase inicial. O dicho de otro modo, garantizar el éxito de las primeras acciones, y
- no ser ambicioso, sino plantear acciones cada vez más complejas teniendo presente la visión global del proceso.

La mediación pedagógica

"Partimos de una afirmación:

La función de la educación, sea en los sectores populares o en cualquier otro ámbito, es la promoción del aprendizaje. Llamamos pedagogía al trabajo de promoción del aprendizaje a través de todos los recursos puestos en juego en el acto educativo. Cuando este último no promueve el aprendizaje, no es pedagógico" (GUTIÉRREZ y PRIETO, 1994:4).

El planteamiento de Gutiérrez y Prieto nos parece que hace aportaciones muy valiosas, pues pone en evidencia que muchos actos (y actividades) con pretensión educativa no lo son realmente porque, al no estar pedagógicamente mediados, no promueven un aprendizaje productivo. Para estos autores, las mediaciones siempre están presentes en las situaciones de aprendizaje porque son inevitables, pero ello no quiere decir que dichas mediaciones sean pedagógicas. Según ellos,

"en el horizonte de la práctica pedagógica con los sectores populares, la mediación [ha de entenderse] como: mediar entre lo inmediato y lo mediato, entre lo cercano y lo lejano, entre lo más sentido y lo menos sentido, entre lo privado y lo público, entre lo personal-familiar y lo político, entre lo individual y lo organizativo, entre la dispersión y la presencia en la sociedad civil, entre un horizonte de comprensión y otros, entre un yo, un tú y un nosotros, entre lo micro y lo macro" (33).

Esto implica que

"lo pedagógico abarca mucho más que las simples propuestas didácticas o las dinámicas. Mediar para promover el aprendizaje significa involucrar al aprendiz en el proceso de apropiación de su mundo, y no sólo en el discurso. Esto no es sencillo ni de corto plazo".

La mediación pedagógica así entendida tendría dos ejes: el aprendizaje y la vida cotidiana y se realizaría desde cinco instancias posibles de aprendizaje: con el educador, con los materiales y los medios, con el grupo, con el contexto y con uno mismo (cfr. 34).

Los agentes

Los colectivos sociales

En nuestra opinión, el trabajo con los distintos colectivos existentes en las comunidades rurales es fundamental: mujeres, jóvenes, ancianos, varones adultos, personas que han regresado, neorurales, etc., pero sí nos parece importante realizar un estudio previo sobre el peso de cada uno de ellos en el conjunto de la comunidad.

Las organizaciones o grupos sociales

Ya hemos dicho que el tejido social de las comunidades rurales es muy débil. Las asociaciones son escasas y entre ellas no suelen tener especial presencia las de tipo reivindicativo. En cualquier caso, su capacidad de organización, vertebración y de movilización es un elemento a tener muy en cuenta. Como es de suponer, el tejido empresarial será también una pieza clave en los procesos de desarrollo.

Las instituciones

Las instituciones locales (ayuntamientos, mancomunidades, diputaciones, etc.) en el medio rural tienen un peso muy grande, pues además de ser las más cercanas a los ciudadanos, con frecuencia son la única representación del Estado en la comunidad local y mediadores con las otras administraciones. Por ello no se puede ni olvidar ni despreciar el valor pedagógico de sus actuaciones, que puede llegar a ser determinante en unas comunidades con un tejido social débil, muy deteriorado, o inexistente.

Los líderes

En toda comunidad existen personas que ejercen liderazgos en función de distintos roles sociales. Es necesario reconocerlos y a ser posible contar con ellos para implicarlos en los procesos de desarrollo rural. Nuestra experiencia nos dice que el

perfil de las personas que están liderando procesos de innovación, de cambio, de desarrollo es el de personas:

- Que son del pueblo, que han salido fuera y que han regresado a él.
- Que tienen un conocimiento de la realidad global, tanto de la local como de la mundial.
- Que tienen un nivel formativo suficiente, en el sentido de que son capaces de interpretar la realidad que les rodea, independientemente de la titulación académica que posean.

El equipo multidisciplinar

En coherencia con un planteamiento global que pretende basarse en el paradigma de la complejidad, la implementación de planes de desarrollo rural habría de llevarse a cabo por equipos multidisciplinarios donde los educadores trabajaran en equipo coordinadamente con los demás profesionales, y todos ellos, a su vez, estuvieran en contacto con la comunidad y sus interlocutores. Parece obvio que el papel de los agentes de desarrollo externos es limitado si no se coordina con el papel y la influencia de los agentes o líderes locales.

Las acciones

La realización de cursos suele ser la modalidad metodológica más usual pero es, sin embargo, una actividad que modifica poco la práctica cotidiana de los participantes. Asimismo, las escuelas taller y casas de oficio no solventan el problema principal: generar el autoempleo en cualquiera de sus modalidades. Por el contrario, están generando un efecto perverso no deseado: la vinculación entre formación y retribución, de modo que comienza a ser común que no se aprecie la formación si no se recibe una compensación económica por recibirla, perdiéndose así el sentido de gratuidad del aprendizaje y cambiando todo el sentido de la actividad formativa.

Las técnicas

En este aspecto sólo destacaríamos la necesidad de utilizar técnicas que estén cercanas al lenguaje y a la realidad de los participantes, pues ello es fundamental para que pueda haber comunicación y comprensión de los mensajes. En el planteamiento de mediación pedagógica que hemos realizado, las técnicas y los materiales son fundamentales para una buena mediación.

Los recursos

Ya hemos hablado de la necesidad de un equipo multidisciplinar en el que estarían integrados los educadores junto a los demás profesionales. El problema estriba en que su presencia estará condicionada tanto al convencimiento sobre su necesidad como a la disponibilidad de los recursos. Surge así un problema básico: ¿Quién debería pagar los procesos educativos? ¿Quién debería asumir el pago a los técnicos en educación, educadores, etc. en los procesos de desarrollo rural?. En cualquier caso, si nos parece muy necesario tener clara la diferencia y la relación entre voluntarios, militantes y técnicos.

El "tempo"

El desarrollo rural, entendido en su dimensión de cambio social, es un proceso que tiene su dinámica y su 'tempo' propio: por su propia naturaleza y complejidad ha de ser necesariamente lento. Los resultados no se ven sino a medio y largo plazo. Si, además, apostamos por una metodología participativa, hemos de tener presente que la participación no se improvisa, sino que, por el contrario, es un aprendizaje que requiere su tiempo: a participar se aprende participando. Ya decíamos que los procesos educativos vinculados al desarrollo rural deben considerarse desde un enfoque de educación permanente y, en consecuencia, deben diseñarse con una perspectiva a largo plazo.

Muchas modalidades y actuaciones educativas puntuales que no se inscriben en un proceso de educación permanente, en un itinerario de formación personal y/o colectivo, responden más a una motivación política que pedagógica y no contribuyen a cambiar la realidad, ni la personal, ni la social, pues ya decíamos anteriormente que lo pedagógico es mucho más que la realización de actividades, las propuestas didácticas o las dinámicas de grupos. Por tanto,

"Digámoslo de una vez: el trabajo pedagógico propio del educador popular, no sigue los mismos ritmos y métodos con los que intenta trabajar el político" (GUTIÉRREZ y PRIETO, 1994:33).

La actividad política tiene un "tempo" diferente: está sujeta a procesos electorales cuya periodicidad está previamente establecida, por lo que se establece, de manera casi inevitable, una dinámica excesivamente inmediatista, cuando no electoralista, en la que no suelen encajar bien planes de actuación que vayan más allá del periodo legislativo. Así, lo que en política es un plazo largo (cuatro años), en la dinámica social no es sino medio plazo. Esta tensión entre la dinámica política y la dinámica social ha sido puesta de manifiesto por los propios redactores del Documento de "Bases para un Plan de Desarrollo Rural de Andalucía" al comentar las circunstancias de aprobación del documento definitivo:

"El Plan de Desarrollo Rural de Andalucía no ha podido liberarse de componentes electoralistas, enfrentado el gobierno regional a unas elecciones autonómicas en junio de 1994 y siendo fundamental para él el apoyo rural. Nació por ello con una inevitable dosis de oportunismo político, pero al mismo tiempo debe, de alguna manera, materializar la voluntad del ejecutivo andaluz (y nacional) de afrontar con ideas modernas y financiación abundante los problemas endémicos del campo. (...) Nada de esto debe escandalizar, y sería un ejercicio de hipocresía rasgarse las vestiduras por esta instrumentación política del PDRA. Pero también sería de lamentar que ello sirviera para desnaturalizar, sacrificándolo al legítimo interés político a corto plazo, un proyecto estratégico que de tener un horizonte a largo plazo, digamos de 5 a 10 años, y emprender acciones de gran envergadura y de gran calado destinadas a transformar, mediante una verdadera ruptura histórica el tejido productivo y social del medio rural andaluz." (RAMOS, E. y ROMERO, J.J., 1995:72-73).

Lo dicho sobre la diferencia de ritmos entre lo pedagógico y lo político también es válido referido a lo pedagógico y lo económico: el tiempo de los procesos educativos es más lento que la propia evolución económica de la sociedad. En

nuestra opinión, estas diferencias de 'tempos' y el escaso esfuerzo de acompañamiento es una de las razones que explicaría el relativo fracaso de los programas de desarrollo rural, que se muestran incapaces del éxodo a las grandes ciudades, como ha quedado de manifiesto en la pasada Conferencia Hábitat II, celebrada en Estambul.

La evaluación

Para evaluar los procesos de desarrollo, que son procesos de cambio social, deberían establecerse no sólo indicadores cuantitativos sino también cualitativos, pues si sólo estableciésemos indicadores cuantitativos estaríamos evaluando más el crecimiento que el desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- FREIRE, P. (1973): *¿Extensión o comunicación?. La concientización del medio rural*. México: Siglo XXI, 1ª edición en español.
- GONZÁLEZ BUENO, M. (1980): "Situación de la enseñanza en la comarca del Pallars Subirá, Lérida", en Knipmeyer, González y Sanromán (1980): *Escuelas, pueblos y barrios: tres ensayos de antropología educativa*. Madrid: Akal.
- GUTIÉRREZ, F. y PRIETO, D. (1994): *La mediación pedagógica para la educación popular*, San José (Costa Rica), Radio Nederland Training Centre.
- HERVÁS, M. J. (1995): "María J. Hervás. Por la dignidad de la escuela en el medio rural", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 232, enero de 1995, págs. 80-83.
- JIMÉNEZ, J. (1982): *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia-Cuadernos de Pedagogía.
- LACRUZ ALCOCER, M. (1997): *Entre surcos y pupitres. Historia de la Educación Agraria en la España de Franco*. Madrid: Endymion.
- LUQUE DOMÍNGUEZ, P.A. (1995): *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. Barcelona, EUB.
- MARCHIONI, M. (1987): *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Popular- Ministerio de Cultura.
- PÉREZ FERRANDO, M^a V. (1996): *Educación de Personas Adultas y desarrollo rural (evaluación etnográfica de un proyecto)*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- RAMOS, E. y ROMERO, J. J. (1995): "Crisis agraria y desarrollo rural: una perspectiva desde Andalucía", en *Revista de Fomento Social*, nº 50, págs. 55-83.