

EL DESARROLLO COMUNITARIO COMO NUEVO HORIZONTE EDUCATIVO.

Andrés Escarbajal de Haro.

Universidad de Murcia.

Parece ser que entre las características sociales del futuro próximo, en el campo de la Educación, destacan estas dos hipótesis:

1. Gran parte de los aprendizajes tendrán lugar fuera de las instituciones educativas. Es decir, la calle seguirá jugando el papel educativo que ha desempeñado siempre, sólo que ahora estamos descubriendo sus posibilidades formativas y socializantes, quizá, porque se ha constatado que la familia y la escuela han fracasado en ello (FRANSOY, P, 1989, 17-22).
2. El proceso formativo no concluirá a una edad determinada. El rápido desarrollo de la tecnología hará necesaria una formación continua bajo las premisas de la Educación Permanente (GHILARDI, F.L, 1986, 239; BOLLEA, G, 1986, 491).

Esto nos puede dar idea de la importancia que tendrá la educación extrainstitucional en el futuro y la necesidad de que las instituciones educativas miren, de una vez, hacia la sociedad, comenzando por su entorno más próximo. Son muchos los autores que lo manifiestan. Así, TELMON aboga por una

recalificación de las instituciones educativas para que lleguen a trabajar en una vasta gama de posibilidades que abarquen tanto la cualificación profesional como el adecuado empleo del tiempo libre en labores culturales. Todo ello, en una acertada cogestión entre los expertos de la comunidad, los docentes, los educandos y cualquiera de los implicados en el desarrollo de una comunidad (TELMON, V, 1979, 16; LORENZETTO, A, 1976, 81). Aunque, quizá no esté muy extendida la filosofía del Desarrollo Comunitario porque, normalmente, la atención sobre un territorio concreto prioriza programas dirigidos a sectores con dificultades sociales o marginados, y no tienen en cuenta que, sin olvidar a los colectivos desfavorecidos, el Desarrollo Comunitario debe ser entendido y proyectado hacia toda la comunidad, que, por otra parte, es también una forma de atención hacia los marginados, porque el desarrollo general debe redundar en los desarrollos particulares, y, además, los colectivos marginados se podrán sentir más integrados socialmente de esta manera que con programas sectoriales.

En cuanto a la noción de Desarrollo Comunitario, naturalmente que no hay una concepción uniforme, sino que dependerá del marco ideológico, caracterís-

ticas socioeconómicas, objetivos, contexto político, promotores u organismos subvencionadores, etc, por lo que se ha buscado una concepción que pudiera englobar e integrar; posiblemente, por comodidad metodológica (ANDER-EGG, E, 1987, 31).

Lo que parece claro es que el concepto de Desarrollo Comunitario retoma, en cierto modo, la tradición de este término acuñado en los años cincuenta en los países nórdicos a través de las "teorías residuales" o del "capital humano" y la escuela francesa de Economía y Humanismo, aunque ésta última matiza a la anterior al añadir la filosofía humanista. Según LEBRET, máximo exponente de esta escuela en aquellos años, no se trataría de "tener más" sino de "ser cada vez más", realzar las cualidades de la persona en contacto con sus semejantes ante la deshumanización que suponía el empuje de los planteamientos de tipo económico (LEBRET, L, 1961, ANDER-EGG, E, 1987, 33-34). Se busca, sobre todo, el cambio cualitativo en las personas y no el desarrollo económico, aunque no se discute éste.

Así las cosas, la concepción sobre Desarrollo Comunitario que parece más aceptada es aquella que lo considera como "un proceso destinado a crear condiciones de progreso económico y social para toda la comunidad, con la participación activa de ésta y la mayor confianza posible en su iniciativa" (ANDER-EGG, E, 1987, 49-50).

Por su parte, Marco MARCHIONI recoge esta definición de comunidad elaborada por OGBURN y NIMKOFF: "Organización total de la vida social dentro de un área limitada. La comunidad es el

centro de la actividad del grupo, de la organización institucional y del desarrollo de la personalidad" (MARCHIONI, M, 1989, 68). De esta y otras definiciones, este autor destaca cuatro elementos esenciales en toda comunidad:

- a) El territorio.
- b) La población.
- c) La demanda, los problemas y necesidades.
- d) Los recursos disponibles.

El territorio es el espacio donde toman cuerpo las realidades que determinan el modo de vida de la población. Es, por tanto, una entidad física y social donde afloran conflictos, contradicciones, etc. Es un factor fundamental en el trabajo social, pues en él se da la configuración que los habitantes han elaborado a través del tiempo.

La población, con todos sus indicadores sociológicos, es otro factor a tener en cuenta en el Desarrollo Comunitario. Si no conocemos cómo es la población de un territorio no sabremos cómo planificar.

La demanda, tanto la latente como la manifiesta, la actual como la futura, objetiva y subjetiva ... es el punto de partida de la actividad sobre un territorio.

Por último, los recursos, teniendo en cuenta lo que nos dice MARCHIONI, que la propia comunidad y sus miembros son el primer recurso con el que debemos contar. Después, iremos a los recursos más tangibles: locales, instituciones, subvenciones públicas y privadas, etc. Evidentemente, es un punto a tener en cuenta, porque ya se sabe: sin recursos no hay posibilidad de ejecutar la planifica-

ción. Las poderosas leyes educativas en España, como la Ley General de Educación de 1970, han sucumbido, fundamentalmente, por la falta de recursos. En este apartado, y como una alternativa, MARCHIONI propone contar con el voluntariado, pero haciendo hincapié en que la labor de estas personas no debe ser entendida en sentido paternalista, sino como compromiso social con la propia comunidad de la que se es parte. Naturalmente, la mejor compensación para estos voluntarios es ver que su aportación es considerada y tiene fruto en la comunidad (MARCHIONI, M, 1989, 69-83).

En cuanto a los objetivos generales del Desarrollo Comunitario podríamos resumirlos con varios autores en:

- a) Crear las condiciones necesarias para que se dé la autoconstrucción de una comunidad, con estilo personal y autonomía.
- b) Organización de grupos populares dentro de la comunidad.
- c) Coordinación de todos los recursos comunitarios en un proyecto global y común.
- d) Fundamentar el proyecto en la participación comunitaria (ALCAZAR, ARGUINBAN, PONS y ROIG, 1989, 11).

En definitiva, se trataría de acercarse al llamado Bienestar Social en sus vertientes económica, educativa y cultural mediante el Desarrollo Comunitario, entendido como método para llegar a paliar los desequilibrios sociales.

De esta manera, puede que en el futuro no sea tan importante el tipo de trabajo que se desempeñe, con su perfil profesional, cuanto la cultura que se posea. Por eso, se propone un tipo de forma-

ción basado en tres exigencias:

- a) Una política flexible de la oferta educativa centrada, sobre todo, en la actualización continua, en el sentido de Educación Permanente.
- b) Una política formativa no centrada exclusivamente en instituciones educativas, sino en instancias y momentos educativos diversificados y policéntricos.
- c) Un sistema formativo centrado no tanto en componentes de tipo profesional cuanto, sobre todo, en la investigación de nuevas formas culturales imaginativas y creativas tendentes a explorar lo nuevo, y no a repetir el patrimonio cultural consolidado (DE RITA, G, 1984, 133-139).

Estas hipótesis y presupuestos se incardinan en la filosofía de Educación Permanente y "Società Educante". Así, enlazando la cultura con el concepto mismo de desarrollo que termina con la muerte y depende totalmente del medio circundante, SCHWARTZ define la Educación Permanente como modalidad esencial para hacer cultura y determinar la calidad de vida. Cultura y Educación Permanente están, según este autor, relacionadas por tres principios que regulan el proceso de desarrollo de la persona:

- a) El principio de la participación.
- b) El principio de la globalidad, como síntesis entre lo escolar y lo extraescolar, realizando un proceso educativo policéntrico y haciendo de las instituciones educativas, simplemente, estructuras de referencia para las demás agencias educativas del territorio.
- c) El principio de la igualdad de oportunidades, que exige resortes compensadores para los más necesitados.

El lugar donde se puede hacer realidad la concreción de estos principios es, a juicio de SCHWARTZ, el distrito socio-educativo y cultural, entendido como sede de programación de intervenciones educativas y como institución local que, por una parte, asegure la elaboración de una política educativa sobre un territorio específico partiendo de la realidad de éste, y, por otra, garantice la coordinación y descentralización de los recursos disponibles en los campos educativo, cultural, sanitario, ecológico... Se trata de un proyecto para la creación de un sistema policéntrico de formación referido a una comunidad con su específica identidad cultural, a un territorio definido en base a sus características ambientales, a un potencial de recursos realmente disponibles en términos de gestión social (SCHWARTZ, B, 1982, 27-45).

En la perspectiva de la "Società Educante", las intervenciones educativas en la comunidad son proyectadas y elaboradas en el ámbito de una programación educativa global que se estructura como proyecto operativo de una política educativa a todos los niveles. Este proyecto está orientado hacia la democracia educativa para que todo individuo pueda desarrollar al máximo sus potencialidades, según ritmos diversos, y las utilice en el contexto en el que se desenvuelve. Se trata, en definitiva, de obtener de la Educación el máximo rendimiento social. Así, el proyecto de "Società Educante", como proyecto ideal, hace necesaria una programación educativa dinámica, democrática y comunitaria, de tal modo que *la sociedad entera se convierta en educadora* (BERTIN, G.M, 1974, 3).

A este respecto, hace ya tiempo que se construyó la hipótesis de un sistema

educativo integrado, de manera que se puedan desarrollar programaciones de actuación conjunta entre las instituciones educativas y las agencias educativas extra-institucionales. Un sistema en el que los dos tipos de instancias formativas, saliendo de su aislamiento arcaico e improductivo, en todos los sentidos, se relacionen con la realidad del territorio, como proyecto de un nuevo y orgánico sistema educativo concreta y constantemente referido a la diversa realidad territorial, a las necesidades y demandas de los individuos de la comunidad local. En este sentido, el territorio es el centro de gravedad del discurso educativo y de la actuación política y social tendente a la verdadera igualdad de oportunidades. Se trata de establecer en el territorio intervenciones diferentes para crear esa igualdad como expresión central y cualificadora de una política encaminada a disminuir las desigualdades socio-educativas. Para lograr este objetivo, la metodología propuesta por ANDER-EGG está basada en los cuatro puntos clásicos fundamentales de toda investigación social: Diagnóstico, Programación, Ejecución y Evaluación, dividido, cada uno de ellos, en varios apartados concretos. De la misma manera, MARCHIONI establece lo que para él son las cuatro fases fundamentales de la metodología sobre un territorio:

- a) Estudio y conocimiento de la realidad.
- b) Escucha e individualización de los problemas.
- c) Intervención inicial.
- d) Intervención ordinaria.

a) Esta primera fase se divide, a su vez, en dos partes, una preliminar a la acción y otra de estudio continuo durante el desarrollo del propio trabajo. En la fase

preliminar han de quedar establecidos todos los elementos que deben ser conocidos para comenzar el trabajo: recopilación de datos, documentación, etc; aspectos sobre el medio físico, la población, recursos, problemas latentes y manifiestos... Se trata de esbozar un primer diagnóstico de la comunidad. Además, este estudio debe continuar a lo largo de toda la experiencia para que se dé un continuo feed-back.

b) Después de la primera fase, se considera fundamental una segunda fase llamada "de escucha" porque, efectivamente, es lo que hay que hacer: escuchar. Muchos programas han fracasado por no saber escuchar a la población de una comunidad a la hora de recoger las demandas y problemas que pudieran plantear. Es también una primera muestra de participación, de contar con los ciudadanos en la planificación del programa de desarrollo, y, sobre todo, es una fase de contacto y comunicación entre los educadores sociales y los destinatarios de la planificación.

c) La tercera fase es también crucial para esta metodología porque los ciudadanos estarán expectantes tras los coloquios y "mirarán con lupa" el trabajo inicial de los educadores sociales o expertos. Aquí puede empezar a generarse la confianza o desconfianza hacia los trabajadores sociales.

d) En esta última fase el peso del trabajo social debe ser compartido entre los técnicos y los ciudadanos de la comunidad. Las iniciativas ya no son aisladas ni de tanteo inicial, sino que están globalizadas en un conjunto de acciones perfectamente planificadas en las que los comités de ciudadanos tienen asignado

un papel fundamental (MARCHIONI, M, 1989, 85-110). En este sentido, la propuesta de un sistema educativo integrado, como sistema de Educación Permanente, parece contener los presupuestos para crear las condiciones óptimas que aseguren este objetivo. No se trata de estructurar un sistema formativo rígido y cerrado, sino de organizar unidades integradas de servicios educativos en términos de máxima apertura y flexibilidad, las estructuras formativas del territorio, para que, cada una en su ámbito específico, contribuya al proyecto de formación y desarrollo de la comunidad local. La idea es convertir el territorio en el centro de toda actividad cultural y educativa. Dar a la Educación una dimensión territorial quiere decir que los propios protagonistas serán los habitantes del territorio. Toda la comunidad local debe ser sujeto y objeto de la programación cultural del territorio como programación integrada. Se comprende que, en esta perspectiva, el proceso para una gestión democrática requiere profundas transformaciones de las estructuras educativas (VICCARO, G, 1988, 123).

El proyecto de un sistema educativo integrado no es una estéril teorización, sino una propuesta de profundo cambio enlazada con exigencias objetivas que pueden ser realizadas con el compromiso de los implicados en el tema; aunque, una cosa sí tenemos claro: el sistema educativo integrado no puede aparecer por "generación espontánea", ni por decreto ministerial, sino como resultado de una estrategia global y conjunta entre los responsables de una comunidad y las instituciones educativas, ya que el proceso de innovación educativa hacia la realidad externa ha de pasar, necesariamente, por experiencias conjuntas en la comunidad.

Por consiguiente, se debe romper con la vieja tradición educativa que concedía a las instituciones educativas la potestad y capacidad para enseñar y educar, mientras que los demás momentos extraescolares eran dedicados al consumo, más o menos lúdico, del tiempo libre. Cada vez más, se reafirma el convencimiento de que la formación ciudadana debe darse con una alternativa pedagógica que integre y complete armónicamente los momentos educativos institucionales y no institucionales. Ello conduce a la *instauración de un sistema educativo abierto, poliinstitucional e integrado, capaz de asegurar resortes y oportunidades formativas a toda la comunidad* (FRABBONI, F, 1981, 5-7). Para ello, se debería establecer un doble polo de atracción con estrecha relación entre ellos: el primero, caracterizado por las oportunidades educativas de vivir en contacto directo con los diversos aspectos de la realidad, sin mediación educativa institucional; el segundo, concerniente al trabajo educativo institucional, consistiría en la transformación de la experiencia formativa realizada en el territorio, en sistematización cultural. Así, la ciudad, por ejemplo, no se limitaría a hacer de soporte a las instituciones educativas y pasaría de la fase de la puesta en disposición de recursos a otras iniciativas formativas de base, en estrecha relación programadora con aquellas (ALFIERI, F, 1985, 24-27). Fundamentalmente, lo que se demanda es una mayor extensión y participación en el hecho educativo, la búsqueda de nuevas relaciones entre la sociedad, los ciudadanos y las instituciones educativas. Se incardinaría, como expresábamos anteriormente, en la idea de "Sociedad Educadora", sociedad que

aprende y hace aprender, la superación de la Educación como privativa de un momento evolutivo concreto en el desarrollo de los ciudadanos, para dar paso a una Educación durante toda la vida de los individuos.

Por tanto, y a tenor de lo expuesto anteriormente, cuando se habla de territorio, se debe entender el término con cuatro significados fundamentales:

- a) Como lugar de las actuaciones. Delimitación de un espacio económico, social y cultural con problemas concretos y específicos, que busca definir las líneas de actuación para un posible desarrollo.
- b) En segundo lugar, territorio como espacio de participación, sobre todo en la implantación de actividades de formación. Se parte del presupuesto de que nadie mejor que los habitantes de un lugar conocen sus propias necesidades. Por ello, se aboga por la creación de comités locales para dinamizar la formación. Dichos comités movilizarían el ambiente para:
 - Desarrollar una acción formativa adaptada a las características económicas y socio-culturales del medio.
 - Utilizar los recursos educativos del territorio y contribuir a la construcción de un sistema formativo integrado.
 - Comprometerse en la información, sensibilización y formación de la población.
 - Garantizar el control social de la comunidad, así como los fines, contenidos y métodos de los proyectos de formación.

- c) En tercer lugar, el territorio como contenido del programa de formación.
- d) Por último, el territorio como distrito, como conjunto de agencias educativas institucionales y no institucionales, y no como partes aisladas (SUSI, F, 1985, 25-27).

Es decir, el territorio no sólo estaría formado por sus gentes y espacio físico, sino que es una inconmensurable fuente de recursos formativos, pues es ahí donde viven los ciudadanos y se desarrolla la sociedad organizada. En él se dan las actividades productivas, institucionales, ocio, problemática... es un enorme libro viviente capaz de favorecer un aprendizaje rico y estimulante, un taller educativo y didáctico insuperable (VICCARO, G, 1988, 121).

Si queremos que cada comunidad tenga su propia identidad, la manera de "defenderse" de la cultura oficial homogeneizante es reivindicar y potenciar al máximo la cultura autóctona, porque ésta sí que es diferente en cada lugar. No sería un enfrentamiento con todo lo que no es propio de una región, sino una actitud de tener en cuenta las diferencias regionales a la hora de planificar la Educación, pues ya es sabido el resultado de la uniformidad cultural al imponer la cultura de cierta región o regiones a las demás: grandes diferencias regionales, y no sólo en el orden educativo-cultural (LAPORTA, R, 1981, 65-79).

Naturalmente, una de las cuestiones importantes a resolver es qué estrategias educativas son necesarias para el desarrollo cultural de una comunidad para que éste sea autogestionado y constituya una efectiva respuesta a las necesidades loca-

les. Según Teresa RUSSO, es imprescindible dar vida a los procesos de autoformación, en el sentido de desarrollar los aprendizajes individuales y sociales de manera que respondan a las necesidades educativas locales. Para ello, esta autora estima como importante:

- a) Una correcta consideración de la realidad socio-cultural de los destinatarios de la intervención, en los términos de un articulado análisis de sus necesidades y la consiguiente programación educativa y didáctica a ellos destinada.
- b) La gestión educativa por parte de los sujetos destinatarios.

El primer factor se traduce en la exigencia de un trabajo interdisciplinar para el conocimiento y desarrollo del área de intervención sobre dos presupuestos: epistemológico y teórico. El segundo factor requiere consideraciones de tipo sociológico, filosófico y ético, además de educativo. Efectivamente, y teniendo en cuenta estos factores, se podría hacer realidad lo que hoy es aceptado por todos: que no hay aprendizaje si no hay participación directa del que aprende (RUSSO, T, 1981, 341-343).

Hay que tener muy en cuenta que no se debe separar la autoeducación de la comunidad de la autoeducación de la clase social que la integra mayoritariamente, sobre todo para evitar lo que dice SLATER, que todo sistema social tiende a ejercitar un rígido control sobre las comunidades e individuos que la componen, y éstos tienen dos caminos: ser absorbidos y entrar en el juego de la clase dominante o luchar por salir de ese laberinto y ser considerados entonces como delincuentes (LAPORTA, R, 1979, 119).

Puede parecer que hablar de promoción cultural de un territorio no tiene sentido, porque, evidentemente, el espacio físico-geográfico donde se desarrollan los individuos es un todo integrado con los mismos; sin embargo, esa promoción cultural hay que entenderla como reconocimiento a la singular cultura de cada región, históricamente determinada, y partir de ella para la promoción de la misma en todos sus aspectos. Un eufemismo muy claro que esconde la realidad de la marginación local o regional con respecto a la nacional es el mismo término que, generalmente, se da a esa cultura: folklore.

El territorio necesita para cumplir su misión como elemento de Educación Permanente y Desarrollo Comunitario los siguientes dispositivos:

- a) Un dispositivo de análisis de las necesidades y demandas de la población en todos sus aspectos: económico, social y cultural.
- b) Un dispositivo de información y sensibilización.
- c) Un dispositivo de formación cuyo principio fundamental debe ser el de la diversificación de la oferta y la autoformación colectiva y asistida (entendida esta asistencia en términos orientativos).
- d) Un dispositivo de formación de educadores u operadores sociales.
- e) Por último, un dispositivo de investigación (SUSI, F, 1985, 22-24; SCAGLIOSO, C, 1982, 197-202).

Por tanto, es necesario y urgente crear en la comunidad (como ya hemos repetido algunas veces, "territorio") condiciones que favorezcan en los individuos del mismo la capacidad de análisis y

comprensión del mundo que les rodea para:

- Saber utilizar correctamente instrumentos de comunicación como el lenguaje y medios de información.
- Saber analizar y explicar las condiciones socio-económicas y culturales de la comunidad, así como contrastar con otras comunidades los datos del propio territorio.
- Saber elaborar la propia producción cultural.
- Finalmente, aprovechar todos los conocimientos anteriormente citados para la propia promoción cultural y económica, lo que les llevará a la cualificación social (VICCARO, G, 1988, 77-79).

Como bien expresa Paolo OREFICE, hoy más que nunca, la condición fundamental para la mejora de la calidad de vida en las sociedades, es una ampliación más generalizada y cualificada de la participación del ciudadano en la gestión pública (OREFICE, P, 1986, 51). Por ello, este autor se decanta por la Investigación Participativa como una metodología renovada, un modelo interesado en la construcción de instrumentos de análisis de la realidad social.

En cualquier caso, lo que sí parece desprenderse de los trabajos de los diversos autores estudiados sobre Desarrollo Comunitario es que aún son importantes los problemas e interrogantes que quedan por resolver. Veamos a continuación los más significativos:

1. Participación.

Es una condición ineludible. Sin la participación real de los interesados, de la propia comunidad en su desarrollo cultural, no se puede pensar en el éxito del

Desarrollo Comunitario. Se trataría de participar en la definición de objetivos y contenidos, evaluación, etc. La participación genera, como mínimo, dos tipos de consecuencias prácticas: desde el punto de vista individual, aporta procesos de solidaridad, comunicación, entrega, tolerancia, autocrítica... y, para la comunidad, significa una optimización en su consideración como elemento vivo, con identidad propia, capaz de resolver sus problemas específicos y coadyuvar a la solución de problemas de otras comunidades y, en suma, capaz de convertirse en una comunidad con capacidad para la autonomía (ALCAZAR, ARGUINBAN, PONS y ROIG, 1989, 10). Se participa cuando se tiene capacidad de decisión y control, aunque debería quedar claro que esto no significa creer que se está siempre en posesión de la razón. Precisamente, la participación implica cogestión, puesta en común, mutuo apoyo en los planteamientos y continua transmisión de la información. Pero esta filosofía, generalmente, pierde su validez cuando lo que interesa no es tanto el proceso democrático de la participación como el producto final, que es lo que suele primar en los proyectos. No se quiere entender que la eficacia de un proyecto de Desarrollo Comunitario quizá esté en lograr la participación de los ciudadanos en la solución de sus problemas, más que en la pronta solución de los mismos. Los problemas pueden solucionarse momentáneamente, pero surgirán otros o se agrandarán los que inicialmente parecían pequeños. Por ello, decimos que no se trata tanto de solucionar los problemas, aunque sea conjuntamente, como de motivar a los miembros de una comunidad para que sean ellos mismos quienes afronten sus

situaciones conflictivas presentes y futuras. Es una positiva manera de independizar las actuaciones frente al peligro del paternalismo. Es, también, y sobre todo, un proceso educativo-cultural. Es cultural porque cultura es cualquier intento de interpretar cuanto nos rodea, y es educativo porque "significa aprender y comunicar, formar, informar y transformar, instruir y construir, desarrollar las capacidades y destrezas necesarias, impulsar la búsqueda de respuestas, la creatividad social para poder abordar los problemas y necesidades del presente y prever e influir en la dirección de los cambios sociales" (RIVA, F. de la, 1989, 40).

2. Planificación.

Superada ya la identificación de todo lo que significa planificar con las teorías tecnocráticas, actualmente, no debemos olvidar la importancia de la planificación para una acertada política de Desarrollo Comunitario. Es también imprescindible establecer una acertada dialéctica educativa entre los tipos de planificación nacional y los regionales para evitar que, al final, cada uno haga "lo que sepa y pueda". No se trataría de encorsetar las iniciativas por medio de una rígida planificación, sino saber qué vamos a hacer, para qué, quién lo hará, los medios que necesitaremos...

3. Formación de educadores.

La amplitud de conocimientos y técnicas educativas requiere un tipo de educadores polivalente. Efectivamente, ya no sólo se trata de sacar de la escuela a los profesores para llevarlos a centros de Educación Permanente, de Adultos o de Alfabetización. Se ha de caminar hacia la formación global de educadores para que puedan enfrentarse con éxito a las deman-

das educativas de la comunidad en sus diversas manifestaciones.

4. *Plano operativo.*

Otra gran dificultad estaría en el plano operativo, en saber cómo conectar eficazmente el momento educativo de la infancia con los demás pasajes de la vida.

5. *Contenidos.*

Sobre todo para evitar los reduccionismos, es necesario planificar conjuntamente los contenidos básicos imprescindibles para todo individuo o comunidad, que después podrán ser completados con otros específicos.

6. *Varios niveles culturales.*

Una eficaz política de Desarrollo Comunitario tiene que ser muy consecuente con el hecho de la existencia de varios niveles culturales en una comunidad. Por ejemplo, la Educación de Adultos, que, al final, por falta de información, desmotivación, etc, no es utilizada por los grupos sociales más desfavorecidos culturalmente, con lo que, cada vez más, se ensanchan las diferencias socio-culturales. Por ello, lo más conveniente sería "crear la necesidad de educación" en las capas sociales menos favorecidas culturalmente.

7. *Análisis antropológico.*

Si el Desarrollo Comunitario no ha tenido una traducción satisfactoria a pesar de la importancia que se le ha dado, es, fundamentalmente, por la falta de auténtico análisis antropológico de los procesos educativos y sociales en que se desarrolla. La realidad cultural es mucho más compleja de lo que piensan los educadores, afirma VOLPINI. Por esto, se aboga por un riguroso estudio antropológico de cada territorio antes de plantear progra-

mas de desarrollo, porque, cada región, e incluso, cada pueblo, tiene sus características antropológicas específicas. Además, se debe tener en cuenta una cuestión muy importante: hay que distinguir entre identidad de pueblo e identidad de clase; es decir, una persona puede ser italiana, española o francesa y, al mismo tiempo, tener conciencia de clase: obrero, campesino, burgués...la cuestión sería ¿hasta dónde un individuo está influenciado en su existencia por la cultura del lugar y hasta dónde por su conciencia de clase?. Actualmente, tanto educadores como políticos están trabajando y legislando sin tener esto último en cuenta, con lo que producen procesos de aculturación en muchas regiones, y lo peor es que lo están haciendo sin ser conscientes de ello. Pero, no sólo los educadores deben conocer la antropología local, sino que, fundamentalmente, deben dar instrumentos a los individuos de cada comunidad para conocer su propia realidad. La participación ciudadana en este tema es imprescindible, pero también tiene sus condicionantes. En primer lugar, es importante el contexto socio-laboral de estas personas, porque, ya no cabe duda, a bajos niveles de educación y cultura corresponden condiciones de inferioridad socio-económica y viceversa. Por tanto, para el Desarrollo Comunitario no sólo deben tenerse en cuenta aspectos formativos y culturales, sino que, además, serían necesarias medidas socio-económicas que hagan cambiar sustancialmente la existencia de estos grupos sociales. En segundo lugar, es también determinante el modo de desarrollar la educación de estos sectores sociales. No se debe pensar en dar un tipo de educación escolar para adultos. En tercer lugar, tampoco se ha de olvidar la resis-

tencia de ciertos sectores sociales a ser educados (por su experiencia escolar negativa, la absorción del trabajo, su cultura y expectativas, etc.).

8. Sectores de actuación.

Otra cuestión debatida es si el Desarrollo Comunitario debe actuar sobre todos los estratos sociales de una comunidad o sobre sectores concretos. Es normal que las políticas formativas quieran centrar sus prioridades en sectores concretos de la sociedad, pero esto no debe significar que se empobrezca la acción educativa-formativa en toda su extensión, aunque algunos sectores a los que vaya dedicada no sean tan prioritarios.

9. Creatividad.

Quizá uno de los problemas más importantes sea la falta de verdadera creatividad, inspiración e iniciativas en todo el movimiento del Desarrollo Comunitario.

10. Filosofía "revolucionaria".

Por último, es posible que aún no se haya dado un fuerte y definitivo impulso al Desarrollo Comunitario porque es una filosofía bastante "revolucionaria" que haría replantear las políticas socio-educativas en todos sus niveles y presupuestos, porque, la utilización de las oportunidades educativas del territorio modifica radicalmente el papel de las instituciones educativas, el trabajo y la formación de educadores, requiere instrumentos y objetivos nuevos, aportación y compromisos claros de los entes locales y regionales, servicios socio-culturales en cada comunidad... (OREFICE, P, 1979, 15-29; GELPI, E, 1981, 98-103; SUSI, F, 1981, 124-134; VOLPINI, D, 1981, 135-136; LORENZETTO, A, 1981, 424; MENCARELLI, M, 1986, 19).

Bibliografía

- AAVV (1988): *Los servicios sociales comunitarios*, Siglo XXI, Madrid.
- AAVV (1989): *Encuentros en la marginación*, Fundación Sol Hachuel, Burgos.
- AAVV (1987): *Educación de Adultos y Desarrollo de la Comunidad*, Dirección Provincial del MEC, Murcia.
- ALCAZAR y otros (1989): *Procesos socioculturales y participación*, Editorial Popular, Madrid.
- ALFIERI, F. (1985): "La ricerca sulla città in una rete di opportunità educative", en VICCARO, G: *Enti locali e sviluppo educativo*, Le Monnier, Firenze.
- ANDER-EGG, E. (1987): *Metodología y práctica del Desarrollo Comunitario*, El Ateneo, México.
- BERTIN, G.M. (1974): *Società in trasformazione e vita educativa*, La Nuova Italia, Firenze.
- BOLLEA, G. (1986): "Scolaresca e team scolastico del 2.000", en AAVV (a cura di VERTECCHI): *La scuola italiana verso il 2.000*, La Nuova Italia, Firenze.
- DE RITA, G. (1984): "Nuovi modi di lavorare", en AAVV: *Verso il Duemila*, Laterza, Bari.
- FRABBONI, F. (1981): *Scuola e tempo libero*, B. Mondadori, Roma.
- FRANSOY, P. (1989): "La calle", en *Encuentros en la marginación*, Fundación Sol Hachuel, Burgos.
- GELPI, E. (1981): "Politiche e pratiche di educazione permanente in ambiente urbano", en AAVV (a cura di OREFICE-SARRACINO): *Comunità locali ed educazione permanente*, Liguori, Napoli.
- GHILARDI, F.L. (1986): "Ipotesi per l'educazione ricorrente", en AAVV (a cura di VERTECCHI): *La scuola italiana verso il 2.000*, La Nuova Italia, Firenze.
- LAPORTA, R. (1979): *L'autoeducazione della comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- LAPORTA, R. (1981): "Culture di base ed educazione permanente", en AAVV (a cura di OREFICE-SARRACINO):

- Comunità locali ed educazione permanente*, Liguori, Napoli.
- LORENZETTO, A, (1976): *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma.
- LORENZETTO, A, (1981): "Interventi territoriali di educazione permanente", en AAVV (a cura di OREFICE-SARRACINO): *Comunità locali ed educazione permanente*, Liguori, Napoli.
- MARCHIONI, M, (1989): *Planificación social y organización de la comunidad*, E. Popular, Madrid.
- MENCARELLI, M, (1986): "Educazione permanente, sviluppo dell'adulto e pedagogia della comunità educativa", en AAVV (a cura di SCURATI): *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia.
- OREFICE, P, (1979): "Ricerca educativa, educazione permanente, approccio territoriale", en AAVV: *Educazione scolastica ed extrascolastica oggi*, Patron, Bologna.
- OREFICE, P, (1986): "¿Qué cultura lleva a una reconstrucción comunitaria?", en AAVV (coord. por J.M. QUINTANA): *Investigación Participativa. Educación de Adultos*, Narcea, Madrid.
- RIVA, F. de la, (1989): "Piezas para un rompecabezas: participación y procesos socioculturales en la sociedad industrial avanzada del fin del milenio", en *Procesos socioculturales y participación*.
- RUSSO, T, (1981): "Un modello di programmazione educativa per la gestione locale de la cultura", en AAVV (a cura di OREFICE-SARRACINO): *Comunità locali ed educazione permanente*, Liguori, Napoli.
- SANGIORGIO, M.L, (1982): "Prefacio" a la obra *La città a scuola*, F. Angeli, Milano.
- SCAGLIOSO, C, (1982): "per una politica di educazione permanente", en AAVV (a cura di PASINI-REGUZZONI): *La città a scuola*, F. Angeli, Milano.
- SCHWARTZ, B, (1982): "Cultura ed educazione", en AAVV (a cura di PASINI-REGUZZONI): *La città a scuola*, F. Angeli, Milano.
- SUSI, F, (1981): "I problemi della formazione degli strati di popolazione con deboli livelli di scolarità", en AAVV (a cura di OREFICE-SARRACINO): *Comunità locali ed educazione permanente*, Liguori, Napoli.
- SUSI, F, (1985): "Crisi, sviluppo ed educazione", en AAVV: *Azione collettive di formazione e sviluppo locale integrato*, en Atti del Colloquio Internazionale ACEPE-CEDE, Villa Falconeri, Frascati.
- TELMON, V, (1979): "Educazione scolastica ed extrascolastica oggi", en AAVV: *Educazione scolastica ed extrascolastica oggi*, Patron, Bologna.
- VICCARO, G, (1988): *Scuola e società post-industriale*, Liguori, Napoli.
- VOLPINI, D, (1981): "Educazione permanente e analisi antropologica", en AAVV (a cura di OREFICE-SARRACINO): *Comunità locali ed educazione permanente*, Liguori, Napoli.