



LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ZONAS RURALES EN PROCESO DE MODERNIZACIÓN. SITUACIÓN DEL DEBATE EN LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

ULRICH KLEMM (*)

RESUMEN. En la República Federal de Alemania, la Educación de Adultos en las zonas rurales se encuentra desde finales de los años ochenta en un proceso de modernización, y está actualmente sujeta a una nueva evaluación y legitimación, determinadas por una nueva inteligencia de los espacios rurales en su conjunto. Los conceptos-guía y campos prácticos de la Educación de Adultos son, en este sentido, (1) el concepto del desarrollo regional autónomo como dimensión sociológica de planificación, (2) el trabajo social comunitario y el planteamiento de «aprender sobre el terreno» como estrategias didácticas, (3) el concepto de medidas para el desarrollo rural como una nueva forma de formación política, y (4) la combinación de Educación de Adultos y labor cultural. La Educación de Adultos se percibe, en este sentido, como un factor de desarrollo social innovador para la revitalización de los espacios rurales.

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ZONAS RURALES EN FASE DE TRANSFORMACIÓN

La Educación de Adultos en los espacios rurales se encuentra actualmente en una fase de reorientación y de cambio. Por una parte se sigue legitimando hoy como educación popular o formación continuada, orientada hacia el tiempo libre, para idiomas, creatividad, salud y sociabilidad, y se basa en un entendimiento de la labor educativa y cultural que proviene de los años setenta y que persigue un desarrollo

cuantitativo y de cobertura total del territorio.

Por otra parte, desde finales de los años ochenta se perfila, dentro de contextos diferentes y en distintos lugares, una reflexión crítica acerca de la teoría y la práctica de la labor educativa y cultural en el campo.

Puede decirse que debe ser considerado como punto de cristalización de un viraje realista en la Educación de Adultos en zonas rurales el congreso internacional sobre la Educación de Adultos en zonas rurales, organizado por la provincia autónoma de Bozen en el otoño de 1989

(*) Universidad de Augsburg. Alemania.

(*Autonome Provinz Bozen* [ed.], 1990), en el que representantes de Italia, Austria, Suiza, Alemania, Dinamarca y los Países Bajos evaluaron la situación y discutieron los «nuevos caminos a seguir» para el área de lengua alemana.

La Educación de Adultos en zonas rurales se encuentra actualmente, desde este punto de vista, en una fase de transformación y de reflexión sobre sí misma con las siguientes tendencias:

- Aparte de su relevancia clásica como ayuda práctica para vivir en los diferentes contextos sociales y biográficos, hoy se atribuye a sí misma una nueva función política, económica y cultural, que podría definirse con el término *orientación hacia lo comunitario* (*Gemeinwesenorientierung*).
- La Educación de Adultos en zonas rurales se entiende como una tarea orientada hacia lo regional, en la que la aldea, o bien la región, se convierten en el valor central de referencia, y no una oferta uniforme que cubra todo el territorio por igual, ni aspiraciones y normas urbanas. De lo que se trata es de perfilarse como *identidad regional*.
- Más o menos de una forma consciente, la idea y la estrategia de un *desarrollo regional autónomo* se abre camino en este debate sobre los modelos que se van a seguir, idea que convierte el concepto de la promoción de los así llamados «potenciales endógenos» para la región en un factor primordial de desarrollo social. Se pretende aprovechar para el desarrollo los recursos regionales humanos, culturales, económicos y políticos.
- La Educación de Adultos asume aquí la tarea de un moderador que

media entre las diferentes expectativas y aspiraciones individuales y la corriente general o las decisiones políticas.

- En este contexto se incluye otra observación que atañe al aspecto metodológico-didáctico de la Educación de Adultos en las zonas rurales. Puede observarse cada vez más una apertura al *aprender sobre el terreno* (*Lernen vor Ort*, Klaus I. Rogge, 1991), es decir, a la vieja idea del trabajo social comunitario (U. Klemm, 1986) o, tal como lo formuló el pedagogo de adultos berlinés Lutz von Werder a finales de los años setenta, a la *formación cotidiana de adultos* (*alltägliche Erwachsenenbildung*) (1980).

Estas tendencias son —y esto puede observarse en los últimos años en diferentes sectores— la reacción de los prácticos de la Educación de Adultos a las carencias y los síntomas de crisis en el contexto de esta educación en zonas rurales. La descripción de estas carencias se debe entre otras cosas a una crisis de los dispositivos y exponentes de esta labor educativa, que el austriaco Anton Rohrmoser resume en 1991 (p. 24) en seis tesis:

- crisis de orientación, falta de conceptos orientados hacia el futuro;
- falta de un modelo estructural satisfactorio (centralista, dependiente de grupos de intereses);
- falta de modelos de instrucción satisfactorios para formar a profesionales regionales;
- falta de profesionalización;
- formación política demasiado escasa;
- la labor educativa y cultural se desarrolla cada vez más fuera de las organizaciones tradicionales

DE LA FORMACIÓN DE
AGRICULTORES AL FACTOR
REGIONAL DE INNOVACIÓN.
ACERCA DE LA GÉNESIS DE LA
EDUCACIÓN DE ADULTOS EN
ZONAS RURALES DESPUÉS DE 1945

EL ESPACIO RURAL COMO PAISAJE
EDUCACIONAL MARGINALIZADO DESDE LOS
AÑOS CINCUENTA A SETENTA

Desde finales de los años cincuenta toma forma en la discusión acerca de la Educación de Adultos en las zonas rurales una tendencia cuyo objetivo no es primariamente la población agrícola, sino que se esfuerza por un abastecimiento en cultura general y por la cobertura íntegra del territorio. Esta perspectiva fue respaldada en especial medida por las Escuelas Superiores Populares y sus asociaciones, que en lo sucesivo se convirtieron en el foco de la reforma e innovación de la Educación de Adultos en zonas rurales.

En los años cincuenta, no obstante, se habla raramente de *Educación de Adultos en zonas rurales* (*ländliche Erwachsenenbildung*). Se emplean más los términos *formación agrícola* (*Bauernbildung*) y *Pedagogía rural* (*Landpädagogik*). En los subsiguientes años sesenta, en la reflexión sobre este fenómeno, pasa progresivamente a primer plano el cambio de estructuras en el ámbito rural, y se convierte en el punto de partida para reflexiones y nuevas perspectivas.

En 1964 R. Hommerding habla explícitamente de *Educación de Adultos en zonas rurales* (*ländliche Erwachsenenbildung*) (R. Hommerding, 1964), y en 1965 sale el ejemplar núm. 6 de la revista *Moderne Gemeinde* (*Comuna Moderna*) con el título *La Educación de Adultos, tema olvidado* (*Stiefkind Erwachsenenbildung*), con el que se alude sobre todo a posibilidades de pasar el tiempo libre y de formación continuada en el campo. Este lema caracteriza en los años siguientes el clima

de renovación y la nueva orientación en lo que se refiere a la Educación de Adultos en zonas rurales.

El origen de esta polémica lo constituyen dos tendencias que adquieren peso en los años sesenta: por una parte se trata del cambio general de paradigmas, de una Pedagogía orientada hacia las Humanidades a unas Ciencias de la Educación de enfoque empírico, y la cuestión con ello relacionada de una nueva evaluación de lo hasta ahora alcanzado en la Educación de Adultos. A esto ha de añadirse la transformación, cada vez más evidente, de las estructuras en las regiones rurales y agrícolas.

Con este fondo, la cuestión de la Educación de Adultos en el campo se vuelve a plantear de nuevo; es decir, la cuestión de las «posibilidades y oportunidades de la Educación de Adultos en el campo» (R. Hommerding, 1966) y de los «objetivos principales de la moderna Educación de Adultos en el campo» (W. Kirchner, 1964).

En los años que siguen comienza, en las revistas andragógicas especializadas y en numerosas Federaciones de las Escuelas Superiores Populares de los *Länder*, una intensa discusión que se centra en los siguientes puntos:

- cuestiones de organización (empleados, profesionalización, Escuelas Superiores Comarcales (*Kreisvolkshochschulen*),
- ante el cambio estructural, abastecimiento de cobertura total del territorio,
- planes de trabajo y contenidos,
- posición de la Educación de Adultos en zonas rurales dentro del conjunto de la Andragogía.

Después de que el movimiento rural de formación continuada se hubo (en parte) abierto paso en la conciencia de una Educación de Adultos que iba

adquiriendo un carácter profesional, y también después de que, alentada por las primeras leyes sobre la formación continuada, pudo garantizarse una mejor financiación de la práctica, surgen a partir de mediados de los años setenta una serie de investigaciones empíricas sobre este tema (Faber y Voges, 1979; Hasselhorn y Niehuis, 1976). Se trata aquí de datos probados sobre la predisposición a la formación y la situación de la formación general continuada en las regiones rurales.

Las aportaciones programáticas sobre posibilidades y propósitos van siendo sustituidas o completadas progresivamente por estudios detallados y ayudas prácticas concretas, que no obstante no pueden abarcar más que parcialmente el complejo tema que representa la Educación de Adultos en zonas rurales.

En los años setenta —con el auge generalizado de la Educación de Adultos; es decir, con la profesionalización, institucionalización y científicización así como jurificación de la Andragogía— el espacio rural sólo raramente es considerado como un *espacio educacional autónomo* que necesita una atención especial. La política, la práctica y la teoría de la enseñanza se concentran en evoluciones urbanas, es decir, en el concepto-guía de la «cobertura del territorio», que aunque se percate del problema de subabastecimiento de las regiones rurales, no prevé conceptos andragógicos específicamente rurales. El espacio rural se convierte en cierto modo en un *Hinterland* andragógico, en una reserva de participantes para los centros urbanos de educación popular/formación continuada florecientes en ese momento. Los pocos estudios y ediciones temáticas de revistas de Pedagogía para adultos prosiguen con, por un lado, la evaluación crítica de la labor rural de las Escuelas Superiores Populares de los años sesenta, revelan áreas problemáticas y exigen un replanteamiento, pero por otro lado no

surgen impulsos duraderos, por parte de la Educación Académica de Adultos que comienza a establecerse, que tengan como objeto la estructuración innovadora de la labor de enseñanza en las zonas rurales —en especial aquella de las Escuelas Superiores Populares.

Para los años setenta puede constatarse que en general persiste el desnivel entre la ciudad y el campo en cuanto a profesionalización e institucionalización. En política social y educativa el debate sigue centrándose en lo inhóspito de las urbanizaciones de las ciudades y en una «pedagogización» o bien «andragogización» de evoluciones urbanas equivocadas (por ejemplo en forma de un nuevo trabajo con grupos marginales o grupos-objetivo, de trabajo por barrios y enfoque socio-pedagógico de la formación continuada). De esta discusión sobre la teoría y la práctica de la Educación de Adultos llevada a cabo desde mitad de los años setenta bajo el lema «cambio hacia lo cotidiano» queda en gran parte excluido el espacio rural. El asincronismo entre la Educación de Adultos en las zonas urbanas y en las rurales se convierte en los años setenta en una característica permanente del ámbito de la formación continuada en la República Federal.

TENDENCIAS MODERNIZADORAS EN LOS AÑOS OCHENTA Y NOVENTA

A continuación se describe en seis tesis el período de transformación y de nueva orientación en los años ochenta y noventa:

- *Después de veinte años de abstinencia, a partir de ese momento se vislumbran, en la teoría y en la práctica andragógicas, salidas concretas del desiderátum científico, y la superación del asincronismo en cuanto al desnivel entre la ciudad y el campo.*

Podemos en ese momento partir del hecho de que se redescubre el espacio rural en cuanto a la Educación de Adultos, y

ello a diferentes niveles y desde diferentes puntos de vista. Dicho de otra forma: hay indicios evidentes de que se corrigen las deficiencias y los asincronismos y se posibilita un enlace con la discusión andragógica general.

El desnivel entre la ciudad y el campo, que domina la teoría y la práctica andragógica en cuanto al espacio rural, se vuelve a percibir, desde finales de los años ochenta, en mayor medida como un reto y una oportunidad.

De este modo los estudios del científico de la Educación Werner Faber (de Bamberg) que desde los años setenta, como pregonero solitario dentro de la investigación andragógica, siempre ha llamado la atención (sin que se le haya escuchado) sobre este punto crítico de la Educación de Adultos (comp. p. ej. W. Faber y W. Voges, 1979; W. Faber, 1981; W. Faber, 1986; W. Faber y K. Dieckhoff, 1990) adquieren una nueva actualidad; ello permite que sus trabajos sean reveladores para el futuro y constituyan una «cantera» para planteamientos científicos innovadores.

- *Las Escuelas Superiores Populares redescubren el espacio rural y buscan caminos innovadores: desarrollo de las aldeas como proceso de aprendizaje.*

Sobre todo en el ámbito de las Escuelas Superiores Populares puede percibirse una apertura progresiva a la innovación y una creciente demanda de nuevos conceptos orientados hacia lo regional y territorial.

Así por ejemplo, en un grupo de trabajo de la Federación de Escuelas Superiores Populares de Baden-Wurtemberg, se investiga desde 1992 sobre diferentes cuestiones relacionadas con las tareas de las oficinas exteriores, ante la situación de fondo de que en Baden-Wurtemberg aproximadamente el 30% de la totalidad de la oferta de las Escuelas Superiores Populares se da en el espacio rural y se orga-

niza a través de unas 800 oficinas externas. En Hesse se ha conseguido una cooperación notable entre las Escuelas Superiores Populares y el Ministerio de Agricultura en cuanto trabajo social comunitario rural y conceptos de renovación lugareña. En una jornada común en 1991, con el tema *Renovación de las aldeas y Educación de Adultos*, este aspecto se percibe no solo como un tema que debe tomarse en serio, sino como un tema de porvenir para el trabajo de las Escuelas Superiores Populares en las zonas rurales (Landkreis Kassel [ed.], 1992).

Otra señal la pone a finales de 1992 la Federación Alemana de las Escuelas Superiores Populares en el ejemplar de diciembre de su revista *Volkshochschule*. Con el tema clave de *La pequeña Escuela Superior Popular (Die kleine Volkshochschule)* se vuelve a anteponer en esta revista el tema de la Educación de Adultos en zonas rurales (la última vez había sido con *Volkshochschule im Westen 5/79*). Las aportaciones, basadas mayoritariamente en la práctica y en la experiencia, muestran un perfil de la práctica de las Escuelas Superiores Populares y evidencian las posibilidades, pero también los límites de esta subdisciplina marginalizada de la Andragogía.

También dentro del contexto de la labor rural de las Escuelas Superiores Populares se sitúa la compilación *Puntos candentes de la Educación de Adultos en zonas rurales (Brennpunkte ländlicher Erwachsenenbildung*, U. Klemm [ed.], 1992), que se edita con ocasión de una jornada supra-regional de la Escuela Superior Popular de Ulm en cooperación con la Oficina Regional de Instrucción Política (*Landeszentrale für Politische Bildung*) y la Asociación para el Desarrollo Regional Autónomo (*Verein für Eigenständige Regionalentwicklung*) en el otoño de 1991. En primer plano se trata la cuestión de los *Nuevos Caminos* a seguir en los años noventa ante el cambio de las estructuras rurales.

• *Se acoge el planteamiento del Desarrollo Regional Autónomo para la Educación de Adultos en zonas rurales en busca de una nueva estrategia de planificación.*

Desde una perspectiva sistemática se intenta en este período encajar la Educación de Adultos en zonas rurales dentro de un concepto de regionalización. Este planteamiento se introduce a partir de finales de los años ochenta a través de un movimiento, ajeno a la Educación de Adultos, que está comprometido con el concepto del así llamado *Desarrollo Regional Autónomo (Eigenständige Regionalentwicklung)* en la labor educativa y cultural.

La característica de esta estrategia de planificación desde la base —que fue puesta en práctica por primera vez en la República Federal a partir de 1985 en Hesse con el apoyo del gobierno del *Land*— es una descentralización de la planificación y el desarrollo territoriales; es decir, una acometida de la planificación estructural a nivel regional. El objetivo central es la promoción de los así llamados *potenciales endógenos*. En vez de los programas de promoción estructural, son los programas de apoyo a las personas los que pasan a primer plano. La premisa de la autonomía de la provincia como espacio cultural es esencial en este contexto. El espacio rural no es considerado como un recurso de funciones y de servicios para la metrópolis, sino que adquiere un valor propio. Esta visión del desarrollo regional, calificada por Ulf Hahne como «cambio de paradigmas» en la política de desarrollo regional» (U. Hahne, 1989), se introduce a partir de los años noventa, como discusión de los modelos y estrategias a seguir, en la nueva definición de la Educación de Adultos en zonas rurales (R. Hummelbrunner, 1992; U. Klemm, 1991b). El tema de la regionalización se discute, ante esta situación de fondo, por primera vez de forma nueva respecto a la Educación de Adultos en el campo, en el ejemplar de junio de 1992 de la revista *Grundlagen der*

Weiterbildung (Fundamentos de la Formación Continuada, 3/1992). En el centro figura el concepto de la *Educación de Adultos regional ampliada (Erweiterte regionale Erwachsenenbildung, EREB)*, desarrollado por M. Jagenlauf en la Universidad del Ejército de la República Federal de Alemania en Hamburgo. Como orientación general de los objetivos de este modelo se indica la compensación de las deficiencias con el propósito de aumentar la densidad y la cuota de la formación continuada en los espacios rurales. Desde el punto de vista metódico, una «campaña de información educativa de carácter territorial» (M. Jagenlauf y K. Wurr-Feldmann, 1992, p. 127) ocupa el primer plano, que sirve tanto para detectar como para despertar necesidades educativas y que en tanto que *publicidad educativa indagadora (aufsuchende Bildungwerbung)* (K. Wurr-Feldmann et al., 1992) está inspirada en un modelo sueco de los años setenta. Pero no solo es este enfoque metódico y estratégico el que hace que la región periférica pase al primer plano del interés. También conceptualmente y desde un ángulo político-educacional se incluye la región —como espacio vital desfavorecido, o bien como parámetro de la planificación para la Educación de Adultos— progresivamente en las consideraciones. En este sentido, tanto la Federación Alemana de las Escuelas Superiores Populares en 1994, como la Jornada de las Escuelas Superiores Populares (VHS-Tag) de mayo de 1992, eligen temas principales relacionados con la región. La primera, en su Conferencia anual de las Escuelas Superiores Populares que enseñan a nivel regional, elige el tema «Desarrollo regional e identidad de la región» (comp. DIE [ed.], 1994); la segunda elige el tema «Región».

Sin pretender sobrevalorar estos impulsos, que se componen de experiencias concretas y enfoques teóricos, podemos volver a constatar por primera vez desde

hace muchos años una deliberación más sistemática sobre los requerimientos de una labor orientada hacia lo regional y lo rural, que aporta conceptos nuevos tanto en el plano metódico como en el plano de la estrategia educacional.

- *Los años noventa propugnan una sistematización y una diferenciación de la relación entre formación continuada y labor cultural; el conjunto formación-cultura-tradición se enfoca para la Educación de Adultos desde un ángulo nuevo.*

El desiderátum de una formación cultural hace ya décadas que sin duda forma parte del ámbito clásico de tareas de la formación general continuada. A esto se suma desde algún tiempo, con el auge de la socio-cultura y con el debate cultural general, una nueva orientación que quiere redefinir la relación entre formación continuada y labor cultural.

En lo que atañe a la Educación de Adultos en las zonas rurales, también aquí se ha podido hablar, hasta hace poco, de un asincronismo en el estado de la discusión, aunque ya tempranamente esta «desorientación fue percibida (también) como reto a la labor educativa rural» (H. Bausinger, 1989, p. 86) por ajenos al ramo, es decir, por no-andragogos.

No obstante, sólo se ha tematizado de forma marginal la cuestión de si la labor cultural puede constituir una perspectiva conceptual para la Educación de Adultos en zonas rurales.

Hasta hoy, la cultura en el campo ha sido discutida y desarrollada mayoritariamente por otras disciplinas (p. ej., folklore, investigación sobre la juventud rural, sociología) y otros campos prácticos (p. ej., labor pro juventud rural, iniciativas socio-culturales). La Andragogía ha sido más bien en este caso un espectador exterior.

Los conceptos-guía de la Educación de Adultos en zonas rurales deben ser co-regidos, si se valora la permanencia en el

nivel del cambio social y del debate sobre la teoría y la práctica andragógicas. La Andragogía rural se ha dejado influenciar y restar flexibilidad por conceptos urbanos durante demasiado tiempo. Es de desear que haya un cambio de paradigmas que elija como punto de partida la cultura y los exponentes de la cultura del espacio rural. La Educación de Adultos tiene que convertirse en una nueva aportación (un nuevo servicio) cultural para la provincia.

- *Bajo el lema formación continuada como factor económico, una mayor cooperación entre las instituciones de la formación continuada y las empresas económicas ha de servir a la promoción estructural en los espacios rurales.*

Este enfoque de la Educación de Adultos en zonas rurales, que se formula como propuesta para «la mejora y promoción de la formación continuada en el espacio rural», proviene del grupo *Weiterbildung im ländlichen Raum* (Formación continuada en los espacios rurales, desde 1988) del círculo de trabajo *Weiterbildung und Öffentlichkeitsarbeit* (Formación continuada y relaciones públicas) dentro del marco de la Acción concertada de Formación continuada (*Konzertierte Aktion Weiterbildung*, Bonn). Bajo el lema «Conviértete en aquello para lo que estás capacitado» (*Mach' aus Dir, was in Dir steckt*), fue iniciada en 1987 por el entonces Ministro Federal de Educación y Ciencia una campaña de formación continuada, en cuyo contexto fue presentado este concepto en 1990 en una hoja de trabajo (BMBW, 1990). En el centro de este círculo de trabajo que ha de ocuparse de la innovación de la Educación de Adultos en las zonas rurales está el planteamiento de elevar la motivación para formarse, así como el de nuevas formas de acceder a grupos-objetivo no familiarizados hasta ahora con la formación continuada.

La Educación de Adultos en zonas rurales se entiende aquí en primer lugar

como formación profesional continuada, con el objetivo de la promoción estructural. Bajo el lema «formación continuada como factor económico» (BMBW, 1990, p. 8) se favorece la cooperación entre los exponentes de la formación continuada, así como nuevas formas de acrecentar la motivación.

El espacio rural se entiende en este sentido también como un espacio deficitario, que por otra parte presenta una estructura flexible de pequeñas y medianas empresas. El concepto de promoción estructural rural precedente tuvo sólo escaso éxito, y requiere un planteamiento nuevo. En este proceso de nuevo desarrollo estructural la formación (profesional) continuada (como factor económico) adquiere un protagonismo decisivo. La capacitación continuada, en tanto que elemento importante del desarrollo económico, se entiende como clave y motor para la innovación en todo el espacio rural.

• *Las Escuelas Superiores Populares en Hogares o Centros rurales se encuentran en los años noventa ante un nuevo comienzo: sus estrechos lazos con el espacio rural llevan, en vista del cambio estructural progresivo, a una crisis de concepción y de identidad.*

Dentro del espectro de la Educación de Adultos en zonas rurales encontramos a su vez un área subordinada que además de ocupar una posición especial, se ve amenazada especialmente por el cambio de estructuras: las 46 Escuelas Superiores Populares en Hogares o Centros (rurales) (*Heimvolkshochschulen*, HVHS; estado octubre 1990), que pueden clasificarse en tres grupos, el protestante (13 instituciones), el católico (18 instituciones) y el de los ramos profesionales (15 instituciones), están «desconcertadas» (P. Sinkwitz, 1991, p. 180), tienen «problemas de orientación» (ibid.) y «se esfuerzan por volver a los valores de la cultura rural» (ibid.). Esta constatación la encontramos en el voluminoso estudio de dos tomos so-

bre la historia de la Federación de las Escuelas Superiores Populares en Hogares de Alemania, que fue realizado bajo la supervisión científica de W. Faber por encargo de la Federación desde 1986 y apareció en 1991 como publicación (W. Faber, tomo I, 1991; Kh. Gaasch et al., tomo II, 1991). Aunque esta historia de la Federación, que retrocede hasta el siglo XIX, esté motivada sobre todo por un interés histórico, encontramos en el artículo de P. Sinkwitz (*Landjugend-Akademie Fredeburg*—Academia de F. para la Juventud Rural) una estimación actual de las perspectivas de las Escuelas Superiores Populares en Hogares. Todavía más que las clásicas Escuelas Superiores Populares Nocturnas, estas instituciones de rica tradición se sienten comprometidas con el hábitat rural y su cultura, así como con las tradiciones campesinas, y padecen por ello en la misma medida de una crisis de identidad, en la medida en que la sufre el espacio rural en su conjunto.

Su concepto didáctico de la formación global y de cursos duraderos (pedagogía a largo plazo) así como su orientación preferencial según las necesidades de grupos-objetivo de la agricultura, ponen a las Escuelas Superiores Populares en Hogares ante nuevos retos y hacen necesaria una revisión.

Surge el planteamiento de cómo integrar la *ruptura* concepcional, que se ha hecho necesaria, en una continuidad y en una tradición. Planteado de otra forma: ¿cómo pueden ser traspuestas a un concepto nuevo las expectativas y necesidades de la Educación de Adultos resultantes de este cambio de estructuras?

Günter Schmuck y Bernhard S. T. Wolf dan en el punto de la problemática actual cuando escriben: «Las dolorosas y bruscas transformaciones estructurales han dejado sus huellas también en el rostro de las Escuelas Superiores Populares en Hogares. Conjuntamente con el campo y las aldeas están a la defensiva frente al

sometimiento a la urbanización y a la economía que sufre la sociedad moderna. Se encuentran ante el reto de orientarse según unas perspectivas y unas coordinadas nuevas, para tener así en cuenta los procesos de transformación social. La despedida de lo irrecuperable y la búsqueda de una renovación culturalmente autónoma, no restauradora, de la región rural, constituyen acercamientos a una labor moderna de las Escuelas Superiores Populares en Hogares, para poder tener una influencia innovadora sobre el espacio rural» (1990, p. 218).

Aunque las Escuelas Superiores Populares en Hogares estén mucho más ligadas al espacio cultural rural que la nocturnas –y hayan podido percibir de esta forma más fácil y sensiblemente el cambio de estructuras en la provincia–, actualmente se ven más amenazadas por una crisis existencial y de concepción que otras instituciones.

CONCEPTOS-GUÍA Y CAMPOS PRÁCTICOS ACTUALES

De las evoluciones en los años ochenta y noventa arriba mencionadas pueden cristalizarse los siguientes puntos de acercamiento, que enlazarían bien con el actual debate acerca de la modernización:

- Se propone la regionalización como nueva estrategia, que ha de relevar el paradigma de la cobertura total del territorio y prevé estructuras de ofertas más diferenciadas. Las soluciones –integrales– para espacios pequeños, desligadas de la planificación central desde arriba, son consideradas como una oportunidad para el espacio rural. La Educación de Adultos en las regiones rurales alentará los potenciales endógenos de las mismas, hasta ahora desaprovechados.

- Como nuevo campo temático de aprendizaje social el *desarrollo de las aldeas (Dorfentwicklung)* se presta como una forma de *trabajo social comunitario (Gemeinwesenarbeit)* –que puede también considerarse como un «aprender sobre el terreno» (*Lernen vor Ort*), comp. K. I. Rogge, 1992a–. Los programas de planificación y de promoción estructural para el desarrollo de las aldeas brindan nuevos márgenes de actuación educativa y cultural en el campo, que por una parte combinan la *formación* política con la cultural, y por otra pueden satisfacer la nueva aspiración de la Educación de Adultos en zonas rurales, que consiste en asumir una función integradora en el conjunto de las culturas lugareñas.
- La referencia al conjunto *cultura-formación-tradición* genera un concepto educacional ampliado para la Andragogía rural, y redefine la reivindicación de la formación cultural. El enlace entre formación y cultura se convierte en un pilar central de la Educación popular o formación continuada.

DESARROLLO REGIONAL AUTÓNOMO E INNOVADOR

Para una nueva visión del espacio rural y para la correspondiente Andragogía fue decisiva la idea del desarrollo regional autónomo, tal como surgió en el ámbito rural, y en el contexto de un nuevo movimiento social, desde comienzos de los años ochenta; esta idea pretende relevar las estrategias clásicas y centralistas de la política de ordenación territorial. El concepto-guía de la planificación territorial hasta entonces determinante fue el «concepto de los lugares centrales». Se trataba de un sistema central jerárquicamente

estructurado que tenía por objetivo crear entornos vitales y condiciones de vida equiparables. Los distintivos de esta estrategia planificadora eran la concentración y centralización de funciones y competencias, así como una política de ordenamiento territorial que se decidía desde arriba.

Desde principios de los años ochenta se discute y se practica cada vez más una alternativa, que se denomina a sí misma *desarrollo regional autónomo* o también, *innovador* (comp. Magel 1994; Pro Provincia Institut [ed.], 1994; Schaffer [ed.], 1993; PRO REGIO, 1989 y ss.). Los distintivos de esta nueva filosofía de la planificación son:

- Una *descentralización* del desarrollo territorial, es decir, la transferencia de la toma de decisiones al nivel regional;
- la promoción de los así llamados *potenciales endógenos*, y en consecuencia programas de ayuda a las personas en vez de promoción estructural;
- las regiones rurales son consideradas como *espacios vitales y culturales autónomos y alternativos* dotados de un valor propio, al lado de las metrópolis urbanas.

En la política de ordenación territorial esta idea del desarrollo regional autónomo viene a significar un cambio de paradigmas que muestra «nuevos caminos». De forma análoga, esta visión del espacio rural conlleva también un cambio de perspectivas en cuanto a la Educación de Adultos, con consecuencias estratégicas y metodológico-didácticas y que afectan a los contenidos, cuando es la región o la aldea la que se convierte en el punto de referencia central, y no los intereses institucionalizados de organizaciones, federaciones, etc. El concepto que ha dominado en la labor de las Escuelas Superiores Po-

pulares del espacio rural, que en muchas partes se ha orientado según parámetros urbanos y ha tenido como un importante punto de referencia la oferta de cobertura territorial total –unida a la fórmula de regirse según los participantes y con la aspiración de combinar la formación general con la profesional–, aunque haya sido algo correcto y sagaz desde un primer punto de vista de la política educativa popular, en el pasado ha llevado a una percepción limitada y niveladora del espacio rural como lugar de enseñanza.

Actualmente –y en esto están de acuerdo todos los conceptos innovadores de la Enseñanza de Adultos en zonas rurales– hay que reconsiderar este enfoque urbano estrecho y en cierto modo «imperial» de la provincia en la Educación de Adultos, y hay pues que desarrollar nuevos patrones. Para ello el concepto del desarrollo regional autónomo puede proporcionar impulsos importantes y ser un foco de ideas que abra nuevos senderos para Educación de Adultos.

EL TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO Y EL APRENDER SOBRE EL TERRENO

El segundo concepto-guía, que va tomando forma tanto en la discusión entre especialistas como a través de modelos innovadores concretos, es el principio metodológico-didáctico del trabajo social comunitario. Este método y estrategia proveniente del trabajo social se redescubre aquí para la Educación de Adultos (en cuanto a la discusión temprana comp. Dewe, 1983) y se enlaza con la discusión andragógica acerca del «aprender sobre el terreno», tal como ha sido introducida en la Educación de Adultos y practicada sobre todo por Klaus I. Rogge, del Instituto para la Enseñanza y la Formación Continua (del Estado Federado) de Renania del Norte/Westfalia (*Landesinstitut für Schule*

und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen) desde los años ochenta (comp. Rogge, 1985; 1992.^a). Paralelas interesantes las encontramos también con el planteamiento de Lutz von Werder de «la Educación de Adultos para la vida de todos los días» (*Alltägliche Erwachsenenbildung*, Von Werder, 1980), que data de los años setenta, y en su concepto de barrio.

¿Qué ha de entenderse pues, para el espacio rural, bajo una Educación de Adultos orientada hacia lo comunitario? A este respecto, W. Sulzberger observa de forma programática: «Con la intención de sensibilizar y comprometer a personas y a grupos, dentro de la colectividad del municipio, en cuanto a la solución de cuestiones actuales que atañen a la comunidad, la labor educativa local se convierte en un motor efectivo del desarrollo de la región» (Sulzberger, 1978, p. 100). Con esta concepción de una labor educativa orientada hacia lo comunitario se describe el perfil de una institución de Educación de Adultos que, aparte de las tareas clásicas, cumple también funciones sociales y culturales, y contribuye a mejorar la calidad de vida de la región. Si este entendimiento de la Andragogía se convierte en el concepto-guía, ello conlleva también una metodología y una didáctica específicas. Se trata de «tomar conciencia de las situaciones como proceso de aprendizaje» (ibid.) por parte de la institución así como por parte de los concernidos, y también de activar los potenciales de innovación de la propia región. La evolución de las instituciones de la Enseñanza de Adultos en los espacios rurales, de «lugares de enseñanza cerrados a lugares abiertos» (Dewe, 1983, p. 233) como consecuencia de una inclinación más acentuada hacia la Política Comunal social y cultural, requiere pues un proceder especial metódico y de contenidos. Los distintivos de tal concepto, orientado hacia lo comunitario, en cuan-

to a la Enseñanza de Adultos en zonas rurales, son los siguientes:

- un enfoque orientado hacia la integración y lo cotidiano, en el que se entretrejen de forma nueva la formación general, la profesional y la política;
- la mirada sobre problemáticas sociales, es decir, político-comunales, político-económicas, político-sociales y político-culturales como planteamientos de partida para la labor educativa;
- el proceder participativo en cuanto a una cultura del discurso y del diálogo con los destinatarios de las ofertas de enseñanza;
- un criterio, en cuanto a unidades de enseñanza y participantes, apoyado en estadísticas de éxito no basadas en la cobertura del territorio. Como propósito y orientación se define, por el contrario, un proceso evolutivo social y local o regional que sea duradero;
- una metodología y didáctica participativas, de animación socio-cultural, entendidas como una moderación;
- un concepto socio-político de la enseñanza, que al que más se acerca es al del *Club of Rome* (Pecci [ed.], 1980) y que contiene ambas componentes, el aprender anticipatorio y el participativo, con el objetivo de posibilitar una autonomía e integración individual y social.

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DESARROLLO DE LAS ALDEAS

En el contexto de una discusión de las directrices, el tema desarrollo de las aldeas es adecuado para una práctica innovadora de la Educación de Adultos en las zonas rurales por los siguientes motivos:

- Desde hace unos 30 años las aldeas se renuevan a través de diferentes olas de desarrollo rural y se intenta compensar el asincronismo de los espacios vitales periféricos. Desde los años ochenta la participación de los ciudadanos, la aldea como espacio social, así como el aspecto del desarrollo de las aldeas como proceso de aprendizaje pasan a primer plano. El desarrollo de las aldeas se considera en este marco también como labor educativa y de animación socio-cultural (comp. a este respecto los Modelos de Desarrollo Rural de Hesse –*Regional Impuls e. V.* [ed.], 1991– y de Baviera –H. Magel, 1992–).
- El desarrollo de las aldeas como instrumento de planificación pretende hoy incluir a las aldeas tanto arquitectónica, como ecológica, económica y culturalmente. Se contempla la aldea como espacio vital en su totalidad: el desarrollo de las aldeas se convierte en un «concepto global ecológico-urbanístico» (H. Fastnacht, 1991).
- Los programas de desarrollo y renovación de las aldeas son medidas concretas que pueden realizarse y se van a realizar a corto plazo, ya que para ello existen tanto una voluntad política y un interés individual (de los ciudadanos) como medios económicos y pericia profesional.

¿Qué conexión hay pues que establecer entre Educación de Adultos y desarrollo de las aldeas? ¿Cuál es la posición que ocupa el concepto de Educación de Adultos en el contexto de la renovación de las aldeas? O bien planteado de otra forma: ¿qué exigencias debe cumplir una Educación de Adultos orientada hacia lo comunitario en zonas rurales? Como meras sugerencias puntuales se aportan aquí a la

discusión las siguientes consideraciones programáticas, tal como han surgido de la práctica:

- La Educación de Adultos debe ser *integradora* (en sus contenidos), no selectiva, y poder incluir tiempo libre, política, vida y trabajo;
- debe procurar y poder alcanzar (desde el punto de vista demográfico) todos los grupos sociales y de edades. Una Educación de Adultos democrática quiere decir también un compromiso a favor de *programas para minorías*;
- tiene que tener un *objetivo de activación*, es decir, tiene que impulsar competencias de reflexión y de actuación de los participantes;
- debe poder revelarse y actuar como *agencia central de cooperación y centro de servicios para acciones y campañas concertadas* (comp. también U. Klemm y B. Fahrbach-Gansky, 1991);
- pero tiene que disponer también de una *infraestructura descentralizada*, es decir, tener acceso a recursos locales, personales, de espacio y económicos descentralizados.

Una Educación de Adultos concebida de esta forma requiere que se valoren ante todo los aspectos cualitativos y regionales y que las estadísticas de éxito en la cobertura del territorio se consideren secundarias –lo que no obstante puede convertirse, dado que los medios públicos tienden a escasear, en un difícil número de equilibrio. La Educación de Adultos tiene que llegar a constituir un servicio para la aldea, la región y sus habitantes, y el motor de un movimiento educativo. Las metas que se deben alcanzar no pueden seguir siendo propuestas y programas uniformes de cobertura total del territorio. No existe ni el individuo rural uniforme ni la aldea prototipo. Sólo

si pasa a primer plano un enfoque orientado hacia lo local y lo regional, que acepte la autonomía de los diferentes espacios culturales y vuelva a definir las declaraciones andragógicas vacías, como p. ej. la orientación participativa, la cobertura territorial o el proceder determinado por los grupos-objetivo, se podrán satisfacer las expectativas puestas en una nueva Andragogía rural y se podrá establecer un nexo conveniente con la renovación de las aldeas.

Como campo de acción, la renovación de las aldeas sólo es adecuada para la Educación de Adultos tradicional institucionalizada, si está dispuesta a adentrarse en las nuevas tendencias andragógicas y a orientarse de acuerdo con los retos y requisitos político-sociales de los años noventa —lo que no quiere decir que tenga que favorecer el principio de la economía de mercado.

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y LABOR CULTURAL

Primero hay que señalar que esta combinación no es ni mucho menos nueva y que esta tesis se ve defendida con más o menos empeño desde los años sesenta. Pero una discusión más intensa sólo surge a partir de los años ochenta.

De tal manera podemos encontrar, a título de ejemplo, en el Plan de Ampliación II (*Ausbauplan II*) de las Escuelas Superiores Populares de Baden-Wurtemberg de 1980, editado por la Federación de las Escuelas Superiores Populares de este mismo *Land*, la tesis central y exigencia de la *Escuela Superior Popular como centro público de formación y de cultura*: «La Escuela Superior Popular, como institución de formación continuada independiente y públicamente controlada, debe ser ampliada para convertirse en un centro de cultura y de formación (...)» (Volk-

shochschulverband Baden-Württemberg [ed.], 1980, p. 13).

Este deseo puede ser considerado, desde cualquier punto de vista, como representativo para toda la política de Educación de Adultos, y refleja el clima de renovación cultural de los años ochenta. En esta década, la cultura fue vista y aprovechada como oportunidad y tendencia. «Labor cultural como obligación comunal», «política cultural como política de localización» o «la cultura como derecho cívico» son sólo unos pocos de los populares lemas que marcan esta renovación. La política cultural, la labor cultural y el arte se convierten desde este punto de vista en un proceso social productivo (O. Schwenke, 1980, p. 141) que no solo condiciona considerablemente la calidad de vida, sino que aporta también beneficios económicos.

En este sentido el debate cultural se conduce desde hace algunos años cada vez más a favor de la provincia y se interpreta como una «especie de discusión estructural intensificada sobre la perspectiva final del espacio rural» (A. Herrenknecht, 1990, p. 50).

Como espacio cultural, la aldea y la región han obtenido con el cambio estructural un nuevo perfil —o más bien han perdido el antiguo— y se encuentran en un estado de transición. Expresado de otra forma: con la reordenación del espacio rural, también a la labor cultural se le asigna una nueva tarea, y esto cambia su semblante. Klaus Schüttler, antaño coordinador para el desarrollo de las aldeas en el Ministerio de Agricultura de Hesse, dice refiriéndose al espacio rural que las crisis estructurales son siempre también crisis culturales.

De este trasfondo se derivan para una labor cultural en el contexto de la Educación de Adultos los siguientes cometidos:

- La labor cultural en la aldea es siempre también una labor socio-política

—o bien, como dice el científico de la Educación Ekkehard Nuissl: «En cuanto a los contenidos, la Educación y la Cultura tienen su intersección allí donde se trata de problemas sociales» (E. Nuissl, 1989, p. 7). La Educación de Adultos puede convertirse aquí en foco y animadora de impulsos culturales y sociales.

- En este sentido, a la Educación de Adultos debe importarle el favorecimiento de los exponentes de la cultura, de las personas ante todo. Se trata de apoyar a los trabajadores de la cultura y de explorar los potenciales culturales endógenos del espacio rural.
- Como la que lleva el liderazgo de la labor cultural en el campo, la Educación de Adultos debe crear una nueva infraestructura cultural, es decir:
 - ensayar nuevas formas de actuación,
 - abogar por nuevos lugares y espacios culturales,
 - ensayar nuevas formas de relaciones públicas,
 - posibilitar nuevas cooperaciones y pactos.
- La Educación de Adultos debe operar desde un enfoque intergeneracional y multicultural; es decir, puede convertirse en una mediadora entre las generaciones y las tradiciones culturales.
- A la Educación de Adultos le incumbe también la tarea de buscar las huellas culturales; es decir, de detectar y hacer visible la cultura de lo cotidiano, la laboral y la política, que había quedado olvidada y sepultada.
- Finalmente, la Educación de Adultos puede y debe también *despertar* necesidades culturales, y comple-

mentar la tendencia al autoabastecimiento del espacio rural con el aspecto del coabastecimiento, es decir, con importaciones culturales, pero sin por ello atribuirse la función de una agencia de cultura semi-pública.

Este catálogo de cometidos, que seguro que no está completo y debería precisarse para cada región, conduce a su vez a nuevos requerimientos en cuanto a la estructura y el concepto de sí misma de la Educación de Adultos. A las Escuelas Superiores Populares se les atribuye con este concepto mucho más la función de un

- consejero,
- mediador,
- líder y
- animador.

La Educación de Adultos ya no puede seguir limitándose a facilitar, organizar y realizar los clásicos proyectos educativos por medio de seminarios y disertaciones. Este concepto resulta cada vez más anacrónico y degrada la institución.

La responsabilidad social que comparte la Educación de Adultos, y que la ley y la tradición casi le imponen, no puede ni debe limitarse al curso de bricolaje, de idiomas y de informática.

En este sentido la labor cultural —entendida como formación cultural— se ha convertido ya desde hace años en una parte integrante fija de la Educación de Adultos en general, aunque no ha sido considerada por separado en lo que al espacio rural se refiere. En las *Lichtensterner Thesen* (Tesis de Lichtenstern) del 2.º Congreso Internacional sobre Educación de Adultos en zonas rurales, que tuvo lugar en el Tirol meridional (Lichtenstern, del 1 al 4 de junio 1992) podemos leer al respecto: «La Educación popular/formación continuada tiene un concepto demasiado estrecho y tradicional de la cultura. Habla mucho del ser humano como individuo,

pero no obstante en la práctica obliga a ese mismo ser a vestirse con prendas ajenas. En vez de ofrecer contenidos prefabricados y encubrir los conflictos con una armonización quebradiza, tiene que ayudar al ciudadano a obrar de forma autónoma y a encontrar soluciones propias a los conflictos. Sólo de esta forma podrá la Educación popular afirmarse como un pilar de la sociedad» (*Autonome Provinz Bozen* [ed.], 1992, p. 28).

CONCLUSIÓN: ¿LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ZONAS RURALES CAMINA HACIA UN CAMBIO HACIA LO COTIDIANO?

El cambio del espacio agrícola, que en los últimos 50 años se ha desarrollado de forma rápida y aparentemente imparable, ya poco después de 1945 fue identificado por la Educación de Adultos como un reto y un problema. A pesar de ello, la práctica y la ciencia sólo reaccionaron en cierta medida con persistencia y lo hicieron asincrónicamente. El espacio rural siguió quedando rezagado a un segundo plano también para la Educación de Adultos. Los «potenciales educativos» y los «recursos humanos» latentes en él debían ser encomendados a una labor educativa urbana. Para la mayoría de los andragogos y científicos, el espacio rural desempeñaba hasta hace pocos años un papel subordinado y secundario, o no desempeñaba papel alguno.

Este enfoque urbano limitado de la Educación de Adultos ha ido cambiando a partir de los años ochenta. Sin que pueda hablarse en la actualidad, no obstante, de una nueva «época dorada» de la Educación de Adultos en las zonas rurales, en los últimos años es seguro que se ha ampliado el enfoque y que se ha cuestionado de forma crítica la propia posición. Se han detectado las insuficiencias y se han hecho esfuerzos, por parte de los diferentes expo-

nentes, para corregir las deficiencias –por lo menos en el modelo, y de forma visible de cara a la colectividad política– y elaborar perspectivas. Sin querer abusar también aquí del concepto de «cambio», se impone al observador la idea de un «cambio hacia lo cotidiano»; es decir, de un «cambio realista», que va tomando forma desde mediados de los años ochenta, en cuanto a la Educación de Adultos, en los espacios rurales. Las orientaciones hacia la labor cultural y el desarrollo de las aldeas, hacia la región como punto de referencia, hacia los planteamientos de una labor educativa y animadora que va al encuentro de lo comunitario, hacia propuestas educativas forjadoras de identidad y determinadas por lo geográfico y temporal (lema: búsqueda de las raíces y tierra natal) y, no por último, los nuevos acercamientos científicos cualitativos al espacio rural pueden justificar que se constate un cambio hacia lo cotidiano, tal como en su conjunto lo observamos dentro de la Educación de Adultos desde mediados de los años setenta. De esta forma, actualmente, la discusión en torno a la Educación de Adultos se encuentra en un punto en el que, desde diferentes ángulos, se aprueban nuevas legitimaciones, y se define la Educación de Adultos como un factor de desarrollo y de localización.

BIBLIOGRAFÍA

- AUTONOME PROVINZ BOZEN/ASSESSORAT FÜR UNTERRICHT UND KULTUR FÜR DIE DEUTSCHE UND LADINISCHE VOLKSGRUPPE (Hg.): *Internationaler Kongress Erwachsenenbildung auf dem Lande. Schloß Guldern in Südtirol, 25-28 de octubre de 1989*. Bericht und Dokumentation. Bozen, 1990.
- BAUSINGER, H.: «Provinzielle Kultur im Abseits?», in U. KLEMM/K. SEITZ (Hg.): *Das Provinzbuch*. Bremen, 1989, pp. 78-90.

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (Hg.): *Empfehlung und Bericht zur Verbesserung und Förderung der Weiterbildung im ländlichen Raum*. Konzentrierte Aktion Weiterbildung Nr. 5/90. O.O. (Bonn) (16-10-1990).
- DEWE, B.: «Gemeinwesenarbeit als Erwachsenenbildung», in PETERS, F. (Hg.): *Gemeinwesenarbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik*. Bielefeld, 1983, S. 231-257.
- DIE-DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG/PAS des DVV (Hg.): *Regionalentwicklung und regionale Identität*. Frankfurt a. M., 1994.
- ECKHARDT, D./LACHER, M.: «Weiterbildung, Arbeitsmarkt und ländlicher Raum. Einige Befunde zur Raumbedeutung von Weiterbildungsmaßnahmen», in *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 76. Band (1980), H. 9, S. 681-693.
- ERWACHSENENBILDUNG auf dem Lande im Strukturwandel der Gesellschaft. 11. Landpädagogischer Kongress in Würzburg, 13-16.04.1971. Frankfurt a. M., 1971.
- FABER, W.: *Das Dorf ist tot - es lebe das Dorf. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum*. Düsseldorf, 1981.
- «Dorf und Erwachsenenbildung. Beiträge zur Landandragogik», in A. BENNING (Hg.): *Erwachsenenbildung. Bilanz und Zukunftsperspektiven*. Paderborn, 1986, S. 139-162 (ebenfalls in W. FABER: *Für eine zeitgerechte Erwachsenenbildung. Gesammelte Aufsätze 1974-1989*. Bamberg, 1990, S. 97-113).
- «Das Lernen der Leute vom Land. Einige Forschungsergebnisse zur Lebenssituation, Bildungsbereitschaft und Bildungsverhinderung», in E. FRAHM/W. HOOPS (Hg.): *Dorfentwicklung*. Tübingen, 1987, S. 175-187.
- «Gegenwartsfragen und Zukunftsperspektiven ländlicher Erwachsenenbildung», in *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 35. Jg. 1989, S. 88-93.
- *Geschichte des Verbandes Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands*, Band 1 (hrsg. vom Verband Ländlicher Heimvolkshochschule Deutschlands), Hermannsburg, 1991.
- FABER, W./DIECKHOFF, K.: *Lebenslagen und Bildungsinteressen in Landgemeinden. Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen der Katholischen Kirche und der VHS*. Bamberg, 1990.
- FABER, W./VOGES, W.: *Elternarbeit auf dem Land*. München, 1979.
- FASTNACHT, H.: «Modellprojekt Gaienhofen», in *Garten + Natur. Zeitschrift für Landschaftsarchitektur, Planung, Gestaltung, Entwicklung*, 101. Jg. 12/1991, S. 21-25.
- FUNK, H./KASCHUBA, G.: «Setzen Frauen neue Maßstäbe? - Für einen Perspektivwechsel in der Regionalforschung», in *PRO REGIO*, 15/1994, S. 4-13.
- GAASCH, K./KUHN, W./EMMERLING, A.: *Geschichte des Verbandes Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands, Band 2: Ländliche Heimvolkshochschulen vor der Gründung des Verbandes* (hrsg. vom Verband Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands), Hermannsburg, 1991.
- GRUNDLAGEN DER WEITERBILDUNG: *Thema: Regionalisierung*, 3. Jg., H. 3, Neuwied, Juni 1992.
- HAHNE, U.: «Endogene und eigenständige Entwicklung - Ein Paradigmenwechsel regionaler Entwicklungspolitik?», in *PRO REGIO: Zeitschrift für Provinzarbeit und Eigenständige Regionalentwicklung*, Nr. 1/2 (1989), S. 10-12.
- HASSELBORN, M./NIEHUIS, E.: *Politische Erwachsenenbildung in Landgemeinden*. Heidelberg, 1976.
- HAUPTMEYER, C.-H. u.a. (Hg.): *Annäherungen an das Dorf. Geschichte, Veränderung und Zukunft*. Hannover, 1983.
- HERRENKNECHT, A.: «Für eine neue Kultur der Dörfer», in *Allmende*, 26/27, Baden-Baden, 1990, S. 39-53.
- HOMMERDING, R.: «Ländliche Erwachsenenbildung», in *Lexikon der Pädagogik*

- (Ergänzungsband). Freiburg, 1964, S. 428-430.
- «Möglichkeiten und Chancen der Erwachsenenbildung auf dem Lande», in *Volkshochschule im Westen*, Jg. 1966, S. 271-274.
- HUMMELBRUNNER, R.: «Regionalisierung in der Erwachsenenbildung. Anforderungen aus der Sicht der Regionalentwicklung», in *Grundlagen der Weiterbildung*, 3. Jg., H. 3 (juni), 1992, S. 154-156.
- JAGENLAUF, M.: «Ansatz und Erfolg der aufsuchenden Bildungswerbung (FÖVUX) in Schweden», in *Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung*. Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg (PAE), Nr. 11, juni 1981, S. 6-12.
- «Erweiterte Regionale Erwachsenenbildung in zwei Regionen der Steiermark (Österreich)», in *Grundlagen der Weiterbildung*, 2. Jg. 1991, H. 4, S. 219-220.
- JAGENLAUF, M./WURR-FELDMANN, K.: «Erweiterte Regional Erwachsenenbildung. Ansatz, Ergebnisse und Wirkungen eines Modells zur regionalen Weiterbildungspolitik», in *Grundlagen der Weiterbildung*, 3. Jg., H. 3 (juni), 1992, S. 127-129.
- KIRCHNER, W.: «Hauptanliegen der modernen Erwachsenenbildung auf dem Lande», in *Das Forum*, IV, Jg., H. 4, 1964, S. 11-17.
- KLEMM, U.: «Plädoyer für eine gemeinwesenorientierte Provinzarbeit - oder: Annäherung an eine neue Land-Andragogik», in *Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung. Ausgabe M für Mitarbeiter*, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle für die Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg (PAE). Nr. 19. Februar 1986, S. 16-25.
- «Provinz als Herausforderung. Programatische Notate zur ländlichen Erwachsenenbildung», in *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 4/1991 (b), S. 88-95.
- (Hg.): *Brennpunkte ländlicher Erwachsenenbildung. Neue Wege für die 90er Jahre*. Frankfurt a. M., 1992.
- *Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung. Eine Perspektive für den ländlichen Raum - Konzeption, Praxis, Diskussionsstand*. Frankfurt/M., 1995.
- KLEMM, U.; FAHRBACH-GANSKY, B.: «Kampagnenarbeit. Ein Weiterbildungsmodell zwischen Aktion und Reflexion», in *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 14. Jg., Hg. 2, juni 1991, S. 16-17.
- KRAUSNICK-HORST, R.: *Die Zukunft der Volkshochschulen - Aufgaben in der Region*. Volkshochschulverband Baden-Württemberg, Stuttgart o. J., 1992.
- MAGEL, H.: «Dorferneuerung in Bayern - Sorge um das menschliche und außermenschliche Leben», en *Praxis der Naturwissenschaften - Biologie*, 41, Jg., H. 2/41, 01-03-1992, S. 27-29.
- «Neue Strategien und Instrumente der ländlichen Entwicklung», en *Politische Studien; Sonderheft*, 1 (1994), S. 40-58.
- MODERNE GEMEINDE, Schwerpunkt: *Stiefkind Erwachsenenbildung*, H. 6, juni 1965.
- NUISSL, E.: «Bildung und Kultur», en NUISSL, E.; SIEBERT, H.; WEINBERG, J. (Hg.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 23, juni 1989, S. 4-10.
- PECCEI, A. (Hg.): *Zukunftschance Lernen*. Club of Rome. Bericht über die 80er Jahre. Wien/Zürich/Innsbruck, 1979.
- PÖLLINGER BRIEFE, Mitteilungen der Arge Region Kultur, Schwerpunkt: *Dokumentation der Fachtagung Zwischen Regionalisierung und Regionalentwicklung. Regionalberatung, Weiterbildung und Kulturarbeit im ländlichen Raum*, Nr. 43/44 1994/95.
- PRO PROVINCIA INSTITUT (Hg.): *Eigenständige Regionalentwicklung. Pro Provincia Materialien*, Heft Nr. 3, Boxberg-Wölchingen, 1994.
- PRO REGIO: *Zeitschrift für Eigenständige Regionalentwicklung*. Boxberg-Wölchingen, 1989 ff.
- ROGGE, K. I.: «Perspektiven für das Gemeinwesen: Lernen vor Ort», in NUISSL, E. u.a. (Hg.): *Literatur- und Forschungsreport*, Nr. 27, juni 1991, Frankfurt a. M., 1991, S. 27-37.

- «Gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit: Lernen vor Ort», en *NaSch-Nachbarschaft und Schule. Zeitschrift für Community Education, Essen*, Nr. 3, diciembre 1992 (a), S. 3-7.
- «Lernen vor Ort. Anmerkungen zu einer 10jährigen Auseinandersetzung mit gemeinwesenorientierten Bildungsansätzen», in *PÄDEXTRA*, dez. 1992 (b), S. 23-25.
- ROHRMOSER, A.: «Kultur in der eigenständigen Regionalentwicklung», in VHS LANDKREIS KASSEL (Hg.): *Dorf: Sozial- und kulturpolitisches Handlungsfeld. Dokumentation einer Fachtagung am 8. und 9. Mai 1992 in Nieste*. Kassel/Wolfhagen, 1994, S. 22-42.
- SCHAFFER, F. (Hg.): *Innovative Regionalentwicklung. Von der Planungsphilosophie zur Umsetzung*. Augsburg, 1993.
- SCHMUCK, G.; WOLF, B. S. T.: «Die ländlichen Heimvolkshochschulen Deutschlands», en *Hessische Blätter für Volksbildung*, 40. Jg., 1990, H. 3, S. 216-228.
- SCHWENCKE, O. (Hg.): *Eine Zukunft für unsere Dörfer. Kolloquium zur Europäischen Kampagne für den ländlichen Raum* (Loccumer Protokolle 12/1987) Loccum 2. Auflage 1988.
- SINKWITZ, P. (Hg.): *Ländliche Soziologie deutschsprachiger Länder* (Schriftenreihe des Bundesministers für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten, Reihe A, Heft 330), Münster-Hiltrup, 1986.
- SULZBERGER, W.: «Gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit», in *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*, Jg. 1978, Nr. 4, S. 100-102.
- VOLKSHOCHSCHULE IM WESTEN, Themenschwerpunkt: *Erwachsenenbildung im ländlichen Raum*, 31. Jg. 1979, H. 5 (oktober) Köln, 1979.
- VHS LANDKREIS KASSEL (Hg.): *Leben und Lernen in der Region. Dorfentwicklung und ländliche Erwachsenenbildung. Dokumentation der Fachtagung im Rahmen der Kulturentage der hessischen Volkshochschulen am 14.06.1991*. Kassel, 1992.
- VOLKSHOCHSCHULVERBAND BADEN-WÜRTTEMBERG e.V. (Hg.): *Plan für den Ausbau der Volkshochschulen in Baden-Württemberg II*. Stuttgart, 1980.
- WERDER, L. von: *Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürgernahen Pädagogik*. Weinheim/Basel, 1980.
- WURR-FELDMANN, K. u. a.: «Aufsuchende Bildungswerbung - EREB», in AUTONOME PROVINZ BOZEN (Hg.), a.a.O., 1992, S. 61-64.

(Traducción: José García Pac)