

Radio y Educación de Adultos



SUMARIO

EDITORIAL

- Educación no Formal y Educación de Adultos .. 2

NOTICIAS - ECCA 3

OPINIÓN

- Problemática de la Educación no Formal.
Myriam Bacquellaine y Erik Raymaekers 5

INFORMES

- Aula Abierta ECCA. Una experiencia de educación de adultos no formal. *Angel Fierro* 12
- El profesor en la Educación a Distancia, visto por Morris Sammons. *Javier Campos* 15
- Cataluña: La Educación de Adultos pasa a depender de Bienestar Social. *Alfons Formariz* 16

DOCUMENTOS

- Documento base para la elaboración de una normativa general de la Educación de Adultos (Borrador del MEC) 18

DE OTRAS FUENTES

- Dimensión no formal de la Educación de Adultos. Informe sobre congresos, asociaciones, libros, artículos. *M. del Carmen Palmés* 23

ENCUENTROS

- Europa unida por la promoción del voluntariado. Congreso Europeo sobre voluntariado en la ayuda a domicilio. *Esther Socorro* 29

LIBROS Y REVISTAS 31

NOTICIAS 33

AGENDA 34



10 BOLETÍN
CUATRIMESTRAL
ECCA
enero - abril 89

Radio y Educación de Adultos

BOLETÍN CUATRIMESTRAL ECCA Nº 10

ENERO - ABRIL 1988

DIRECTOR: Luis Espina Cepeda. **REDACTOR JEFE:** Oscar Medina Fernández. **CONSEJO DE REDACCIÓN:** Gregorio Armas Puente, Angel Fierro Dominguez y Maria del Carmen Palmés Pérez.

ESPAÑA, Canarias: José A. González Dávila, Raimundo Gutierrez del Moral, Margarita López Sánchez y Angel Prieto Linio. **Almería:** María del C. Berenguer. **Badajoz:** María J. Micharet. **Cáceres:** Montserrat Lajas. **Córdoba:** Pedro Ríos. **La Coruña:** José C. Bellido. **Granada:** Antonio Gálvez. **Jaén:** Ildelfonso Zafra. **Lugo:** Jesús Dominguez. **Madrid:** J.M. Ríos. **Málaga:** Ernesto Campos. **Murcia:** Mary Paz Cremadez. **Palma de Mallorca:** Catalina Llinás. **Sevilla:** Rosa Béjar León. **Pontevedra:** María Eugenia Alfaya.

ARGENTINA: Nora Alvarez (CISE) y Angel Castellano (D. BOSCO). **ECUADOR:** Natacha Campana (IRFEYAL, Guayaquil), Chavica Bravo de Vallejo (IRFEYAL, Quito). **VENEZUELA:** Iván Lemus (IRFA, Caracas). **BOLIVIA:** Fernando Pérez (IRFA, Santa Cruz). **COSTA RICA:** Alicia Padilla Naranjo (ICER, San José). **URUGUAY:** María de Luján González Tornaría.

SECRETARIA: Blanca Nieves González Frias. **DIAGRAMACIÓN:** María Rosa Halaby Ascaso, José Rubén González Rodríguez y Rosario Alemán Delgado. **TALLER DE REPROGRAFIA** de Radio ECCA.

PRECIOS: Nºsuelto: 350 ptas. Año: 1.000 ptas. Fuera de España: Nºsuelto: 5 dólares. Año: 15 dólares.

PRODUCCIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SECRETARÍA: Radio ECCA, Apdo. 994, 35080 Las Palmas de Gran Canaria. ESPAÑA. **EDITA:** RADIO ECCA. Dep. Legal: G.C 31-1986. ISSN: 0213-4969

Educación no Formal y Educación de Adultos

En los últimos años hemos asistido a un espectacular desarrollo de la Educación no Formal. Este crecimiento queda justificado, en el caso concreto de la Educación de Adultos por varias razones: a) El sistema escolar actual no está respondiendo a las nuevas necesidades de la población y se hace, por tanto, indispensable un complemento del mismo. b) Los métodos de Educación no Formal, así co-

como su estructura, programación y posibilidades organizativas resultan más flexibles para convertirse en una auténtica segunda oportunidad. c) Los costos son inferiores a los del sistema escolar, llegando incluso a bajar sustancialmente en el caso de utilizar sistemas de enseñanza a distancia.

Sirva este número de la revista Radio y Educación de Adultos para hacer una reflexión sobre este tema. A ello dedicamos varias secciones. Un artículo de fondo de Myriam Bacquellaine y Erik Raymackers plantea los grandes temas que hoy se debaten en torno a la ENF. Un informe de Angel Fierro describe el conjunto de realizaciones que en el campo de la ENF ha desarrollado Radio ECCA a lo largo de sus más de veinte años de historia. Finalmente otro informe de María del Carmen Palmés hace un breve recorrido por los congresos, libros, artículos y asociaciones que directamente se ocupan de la ENF.

Si bien es verdad que necesariamente no coincide Educación de Adultos y Educación no Formal, es cierto que tienen mucho en común y tal vez, en el futuro la E.A. se vaya aproximando más aún a este modo más flexible y funcional de concebir la educación. En el momento actual en el que, en España, se está planteando el papel que debe jugar la E.A. en la reforma del sistema educativo, los educadores de adultos recibirían con agrado y satisfacción que la futura ley se articulara desde un análisis acerca del profundo significado que tiene la ENF y su relación directa con los objetivos de la Educación de Adultos.

Conferencia de prensa internacional convocada por la UNESCO y el Grupo Internacional de Trabajo para la Alfabetización (GITA)

En Las Palmas de Gran Canaria, el 2 de marzo de 1989 se celebró en los locales de Radio ECCA una conferencia de prensa internacional para dar a conocer 1990 como AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACIÓN. Ese mismo día se celebraban conjuntamente otras tantas ruedas de prensa sobre el mismo tema en veintiseis capitales de países, entre otros Amán, Nueva Delhi, Yakarta, México, Moscú, Nueva York, Santiago, Sao Paulo, Praga, París, Tokio, Managua, Copenhague.

En el acto de Las Palmas estuvieron presentes Don Fernando Ainsa, funcionario de la sede central de la UNESCO en París, especialmente comisionado para este acto; María Rosa Falgás Casanovas, vicepresidenta de la Oficina Europea de Educación de Adultos y miembro de la Federación Española de Educación de Adultos (FAEA) y del GITA; estuvieron presentes igualmente Doña Úrsula García Luzardo y Doña Nieves López Ortega, dos de las personas que han aprendido a leer y escribir con Radio ECCA; Don Pedro Sánchez Bordón aportó también su testimonio como uno de los voluntarios que trabajan en ECCA en favor de la alfabetización. La presentación del acto corrió a cargo de Don Luis Espina Cepeda, director de Radio ECCA. A lo largo del acto se fueron recibiendo diferentes llamadas y telegramas de apoyo por parte

tanto de las autoridades políticas como de personajes populares.

El Grupo Internacional de Trabajo para la Alfabetización (GITA) fue fundado en octubre de 1987 para coordinar los esfuerzos de 100.000 Organizaciones No Gubernamentales (ONG), en orden a asegurar el éxito del Año Internacional de Alfabetización. La iniciativa principal para la constitución del GITA provino del "Consejo Internacional de Educación de Adultos", organismo que desde Toronto dinamiza la acción de las ONG de todo el mundo.

El GITA fue reconocido por el Comité Permanente de las Organizaciones No Gubernamentales de la UNESCO en diciembre de 1988. Sus metas incluyen incrementar la percepción del público acerca de la alfabetización, fortalecer las redes de alfabetización y crear nuevas redes, promover un "Gran Debate" sobre la naturaleza del problema y su solución, y promover la investigación y la evaluación.

La meta global del GITA es asegurar que el Año Internacional de la Alfabetización tenga un impacto positivo a nivel de base entre los practicantes y alumnos involucrados en la alfabetización en el mundo entero.

Los objetivos que la ONU y la UNESCO se proponen alcanzar este Año Internacional de la Alfabetización son los siguientes:

1. Incrementar la actividad de los Gobiernos en la lucha contra el analfabetismo y el analfabetismo funcional, con el intento de llegar a eliminar este problema.

2. Sensibilizar más a la opinión pública sobre el alcance, así como sobre los medios y condiciones para erradicarlo.

3. Acrecentar la participación popular en la aportación de esfuerzos para luchar contra el analfabetismo.

4. Fortalecer la cooperación y la solidaridad entre los Estados en la lucha contra el analfabetismo.

5. Intensificar la cooperación, tanto entre las diversas entidades

dependientes de la ONU como entre las organizaciones no gubernamentales (ONG) o intergubernamentales, en pro de la lucha contra el analfabetismo.

6. Aprovechar el Año Internacional de la Alfabetización para lanzar el plan de acción encaminado a erradicar el analfabetismo antes del año 2000.

Esta rueda de prensa de carácter internacional, celebrada en esta misma fecha en veintiseis ciudades de todo el mundo, pretende ser un prelanzamiento de todas las acciones que en 1990 se puedan poner en marcha, un anuncio del ya inmediato Año Internacional de la Alfabetización y una convocatoria a la colaboración de todos -Gobiernos, Organizaciones No Gubernamentales, Voluntarios- puedan prestar al reto tan urgente de la alfabetización.

Durante el acto se presentó el mensaje de Federico Mayor Zaragoza, director general de UNESCO: *"Hoy, 2 de marzo, la cuenta irreversible ha empezado. Faltan menos de diez meses para el comienzo del Año Internacional de la Alfabetización. El año 1990 representa una oportunidad única para llamar la atención de la opinión mundial hacia uno de los problemas más vitales de esta época, cuyas consecuencias son inmensas, dado la creciente cantidad de personas en el mundo que no saben leer ni escribir. Hoy, los adultos analfabetos suman cerca de 900 millones. El plazo del año 2000, fijado desde hace tanto tiempo para erradicar el analfabetismo, se acerca a grandes pasos. Cada año, cada mes, cada día, cuenta. En nombre de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, convoco con un sentimiento de especial urgencia, a los maestros y los educadores, a los dirigentes políticos y religiosos, a los periodistas, a los empresarios y a los sindicalistas, a las organizaciones que, de una u otra forma trabajan en favor del desarrollo, y a los jóvenes y mujeres: que todos se movilicen para hacer frente al in-*

gente desafío al analfabetismo. Al unir sus fuerzas con las de quienes ya trabajan en el Año Internacional de la Alfabetización, ayudarán a la comunidad a alcanzar uno de sus objetivos más importantes: el derecho a la Educación.

Voluntarios para alfabetizar

Radio ECCA durante este año ha puesto en marcha una experiencia que se utiliza también en otros países en el campo de la Educación de Adultos: voluntarios para alfabetizar. El número de estos voluntarios que se han decidido a ayudar desinteresadamente a los analfabetos es de 45. El conjunto de los voluntarios presta ayuda en su aprendizaje a un total de 188 alumnos. En el próximo número de este boletín se incluirá un amplio informe sobre esta experiencia.



ECCA Andalucía: tratamiento didáctico del Estatuto de Autonomía

La Revista de Educación NEXO, que edita la Delegación de Educación y Ciencia de Almería con el patrocinio del Monte de Piedad y Caja de Ahorros de esta provincia, muestra en su número 10, dentro del apartado ESTUDIOS Y EXPERIENCIA, los resultados de una encuesta realizada a 360 adultos que siguieron el Curso del Estatuto de Andalucía de Radio ECCA.

El análisis de los resultados se realiza a través de un Cuestionario de 10 preguntas en las que se reflejan aspectos que van desde la calidad del material impreso a la valoración personal del Curso, pasando por cuestiones relativas al horario de emisión, duración de las clases, calidad técnica de las grabaciones, grado de profundización, etc.

Para un elevado porcentaje de los encuestados el Curso sobre el Estatuto de Andalucía les ha servido para conocer suficientemente su comunidad, así como el funcionamiento de las instituciones que la rigen.

Premios a la actividad de Radio ECCA en Palma de Mallorca y Jaén

La Consellería de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, concedió a Radio ECCA de

Palma, el pasado 30 de noviembre, en un acto académico celebrado en el Auditorium de Palma y presidido por la Consellera de Cultura Doña María Antonio Munar, el premio "Francesc de Borja Moll" en reconocimiento a su labor en el impulso y divulgación de la lengua y cultura catalana.

Desde nuestros principios, hace ya 11 años, el Centro ECCA de Palma, ha impartido clases de lengua y cultura catalana con el sistema de enseñanza ECCA.

Se pueden contabilizar en más de 10.000 alumnos, las personas que en estos años se han iniciado y perfeccionado en catalán con nuestro sistema de enseñanza. Destacamos entre ellos gran número de maestros que gracias a Radio ECCA han podido reciclarse.

Por otra parte en la tercera edición de los premios "Joaquín Guichot" de investigación convocado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, la segunda mención especial ha sido otorgada al equipo de profesores de ECCA en Jaén por el trabajo "Espacio y arquitectura musulmana y gótico-mudéjar del Jaén Medieval". Este mismo trabajo ha obtenido también el primer premio en el concurso "Jaén y sus monumentos" convocado por el Ayuntamiento de Jaén.

Problemática de la Educación no Formal

MYRIAM BACQUELAINE Y ERIK RAYMAEKERS

Reproducimos parte del documento que ha sido publicado en "Cuaderno de Información", número 10, 1987. Según los autores las experiencias de Educación no Formal (ENF) no permiten mantener más que un optimismo prudente puesto que todavía no son precisamente los más desfavorecidos quienes se están beneficiando de la ENF.

1. La emergencia de la educación no formal.

En el curso de los últimos quince años, los países en desarrollo han visto la multiplicación de programas de formación fuera del sistema escolar institucionalizado.

Esta expansión puede relacionarse con el interés manifestado al principio de los años 70 por parte del mundo científico y político, así como por las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, por un modo de educación que se consideraba un complemento indispensable al sistema escolar actual, o un sustituto potencial a este sistema en su conjunto.

Estos programas de formación extraescolares seguirían objetivos no identificados por la escuela y satisfacerían las necesidades reales de las poblaciones concernidas por los mismos. Su flexibilidad (la breve duración de la formación, la diversificación de los métodos pedagógicos, el recurso a los medios locales, tanto humanos como materiales...) permitiría alcanzar a las capas de la población excluidas del proceso escolar. Además serían menos costosos financieramente que la escuela actual, contribuyendo de forma más apropiada a satisfacer las necesidades de un desarrollo endógeno. Estos argumentos a favor de los programas extraescolares en realidad se refieren ante todo a las insuficiencias identificadas en la institución escolar y denunciadas por los críticos de la misma.

Efectivamente, el papel de la escuela en su calidad de instrumento del desarrollo, incluso económico, se ha visto seriamente puesto en tela de juicio, en particular a finales de los años 60. La insuficiencia de sus estructuras, métodos, contenidos y objetivos, su costo elevado, tanto financiero (hasta 30% del presupuesto nacional en algunos países) como humano (formación de

docentes, descuido de la escolarización en las zonas rurales y de las capas socioeconómicas desfavorecidas en general), su bajo rendimiento, la demanda creciente consecutiva a la presión demográfica, la escasez de recursos financieros, lo inadecuado de los recursos humanos, representan argumentos que contribuyen a poner en tela de juicio el monopolio detentado por el sistema escolar en la formación de las fuerzas vivas de las jóvenes naciones, así como la validez del objetivo de escolarización elemental universal que muchos países se habían fijado entre 1960 y 1962 (Conferencias de Karachi, Beyrouth, Addis Abeba y Santiago). Esta corriente de críticas se ha visto acentuada en las obras siguientes: "The world educational crisis: a systems analysis", publicado por P. Coombs en 1968; "Mundo sin escuelas" de I. Illich en 1970; y "Pedagogía del Oprimido" de P. Freire en 1972.

Este interés por una educación "no escolar" dio lugar a una abundancia de experiencias, en particular entre 1940 y 1980, como atestiguan las publicaciones de este período relativas fundamentalmente a estudios de casos.

Tal el caso de la educación tradicional endógena, como por ejemplo la educación autóctona africana, la cual, antes del período colonial, se hacía cargo del conjunto de la joven generación y que en la actualidad

sigue formando a los niños, con frecuencia la mayoría, que la escuela no siempre puede recibir. También los programas de alfabetización de adultos iniciados en la India alrededor de los años 20.

En 1947, se recurrió por primera vez a la radio como vehículo de una educación de base destinada a la población rural en Colombia. Este modelo, Radio Sutatenza (establecido dentro del marco de la Acción Cultural Popular - ACPD)

"Complemento indispensable al sistema escolar actual, o un sustituto potencial a este sistema en su conjunto, estos programas seguirían objetivos no identificados por la escuela y satisfacerían las necesidades reales de las poblaciones, permitiría alcanzar a las capas de la población excluidas del proceso escolar, serían menos costosos".

inspiró a continuación numerosas experiencias de enseñanza a distancia.

2. El concepto de la educación no formal.

Si el concepto de la educación escolar está relacionado con una realidad que todos pueden delimitar sin ambigüedad alguna, el concepto ENF como tal no siempre es objeto de unanimidad con respecto a la realidad a que se refiere, a pesar de todas las tentativas de esclarecimiento de las que ha sido objeto.

Lo complejo del campo abarcado por la ENF, demostrado por la riqueza de las formas que la misma puede adoptar, así como por la dificultad de establecer los límites exactos entre la EF y la ENF, explica la multiplicidad de definiciones que se atribuyen al concepto de ENF.

Dichas definiciones, con frecuencia establecidas a partir de un número restringido de casos estudiados, generalmente sólo representan aspectos de dicha complejidad. El resultado puede ser que las características atribuidas a la educación no formal pueden no ser más que propiedades parciales estrechamente vinculadas a un contexto específico y, por consiguiente, difícilmente generalizables al campo de acción global de la ENF.

La imprecisión del concepto de ENF se ve consolidada además por la reivindicación parcial de ciertos conceptos tales como los de educación permanente, educación de adultos, alfabetización funcional, enseñanza a distancia..., a veces utilizados como sinónimos de la ENF.

A esto debe añadirse también que no hay unanimidad con respecto a la selección del término "educación no formal", dado que algunos le reprochan, por ejemplo, que se trata de un descriptivo negativo que puede dar a entender que las actividades así denominadas no tienen ni norma, ni estructura, prefiriéndose en tal caso el término "no escolar" (Kleis y otros, 1973) o quizá "extraescolar" ("out-of-school"). Sin embargo, esta última denominación, según otros autores, no logra abarcar el conjunto de las actividades de la ENF, puesto que un cierto número de programas se desarrollan en las escuelas, después del horario habitual (Coombs, Prosser y Ahmed, 1973). Puede considerarse, asimismo, que la utilización del término "no formal" para designar toda actividad educativa fuera del sistema escolar no refleja la realidad, ya que en algunos países, en particular socialistas tales como la República Popular de China, Cuba y la República Popular Democrática de Corea, existen programas educativos que constituyen verdaderas ramificaciones formales paralelas al sistema educativo existente de carácter clásico. H. Bholá (1983) propone que estos programas paralelos se designen con el término "educación formal de sustitución".

Algunos autores han tratado de aclarar el concepto de educación no formal mediante la elaboración de tipolo-

gías. Las mismas revisten esencialmente dos caracteres: o buscan la clasificación de las actividades dependientes del conjunto del campo educativo constituyendo entonces la ENF una de las categorías, o buscan la clasificación de las actividades de la ENF misma dentro del conjunto del campo educativo no formal.

Una de las tipologías más conocidas perteneciente al primer tipo es sin duda alguna la elaborada por P. Coombs, R.C. Prosser y M. Admed (ICED, Connecticut) dentro del marco de un estudio de los programas de ENF destinados a satisfacer las necesidades de los niños y jóvenes no escolarizados de zonas rurales (Coombs, Prosser & Ahmed, 1973). Dicho sistema imagina la educación como un continuum y una infraestructura de tres categorías basadas en el criterio del grado de formalización de los aprendizajes.

Educación informal: es el proceso por excelencia de toda una vida y a través del cual cada persona adquiere actitudes, valores, capacidades y saber mediante la experiencia cotidiana, las influencias educativas y los recursos de su medio ambiente, es decir, de su familia y de los vecinos, de su trabajo y de sus distracciones, de la plaza pública, de la biblioteca y de los medios de transporte público.

Educación formal: es el sistema educativo con estructuras jerárquicas y grados cronológicos que va de la escuela primaria a la universidad y que comprende, además de los estudios académicos generales, toda una variedad de programas especializados y de instituciones de formación técnica y profesional a tiempo completo.

Educación no formal: es toda actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido, que funcione independientemente o como parte importante de una actividad más amplia y destinada a servir a clientelas y objetivos de educación identificables.

La definición de la ENF propuesta dentro del marco de esta tipología es interesante por su concisión y por su carácter suficientemente amplio para abarcar un importante número de actividades. No obstante, puede reprocharse a la tipología misma que considera los tres modos de aprendizaje como entidades independientes, cuando pueden existir simultáneamente, por ejemplo en una clase, situación formal por excelencia (Laballe, 1982) e incluso superponerse (como es el caso de la educación tradicional, la cual según esta tipología debería depender a la vez de lo informal y de lo no formal). Asimismo, puede reprochársele que considera la educación tan pronto como un proceso, tan pronto como una institución, cuando puede ser uno y otra (Lé Thán Khôi, 1985). Hay que señalar también la articulación de estas tres categorías alrededor de la escuela, reconocida implícitamente como el modelo educativo dominante.

Más allá de la batalla de términos, de definiciones y de tipologías, el interés de estos esfuerzos de conceptualización es el de revelar que el campo de la educación no

formal es diversificado y dinámico (véase la tendencia a la formalización de los programas de la educación no formal cuando se institucionalizan) y de que muchos de los programas educativos en realidad son formas híbridas de la educación formal y no formal, incluso informal, que no se dejan aislar totalmente en una u otra de las categorías definidas. Esto explica evidentemente la dificultad de establecer una delimitación clara entre estas diferentes formas de aprendizaje.

3. Los estudios de casos y los inventarios.

Los estudios de casos, cuya colección más importante es sin duda alguna la constituida por el ICED, ocupan un lugar importante en las publicaciones. Esencialmente descriptivas, salpicadas con observaciones de los autores, pocas de ellas incluyen verdaderas evaluaciones (sobre todo cualitativas) de las experiencias analizadas. Por otra parte, estos trabajos ponen de relieve las dimensiones pedagógicas de los programas estudiados, lo que podría llevar a considerar que toda experiencia fructuosa puede transferirse a cualquier medio, como si el éxito fuese independiente del contexto sociopolítico y económico en que se inscribe (Bock & Papagiannis, 1976). Es evidente que la ausencia casi total de estas dimensiones "extrapedagógicas" dificultan mucho la comparación de las experiencias descritas.

En lo concerniente a los inventarios sistemáticos en un espacio educativo delimitado, son muy pocos. Además de los inventarios parciales efectuados dentro del marco de estudios sectoriales y relativos a ciertas gamas de actividades específicas (formación y salud, formación-empleo...), se ha llevado a cabo algunos esfuerzos de recuento más completos. Por ejemplo, a principios de los años sesenta el CEDEN (Centro para el Desarrollo de la Educación No-Formal), de Colombia, emprendió la recopilación de un inventario a nivel nacional (IPE, 1985). En Ruanda se efectuó una tentativa similar en la misma época (citado por Furter, 1984). A principios de los años ochenta se trató de establecer inventarios en Botswana, Camerún, Lesoto, Mauritania (RAMPS Project, Allemano, 1981) y en el Brasil (citado por Furter, 1984). Los obstáculos encontrados a lo largo de la elaboración de estos inventarios se deben particularmente a la multiplicidad de los agentes organizadores de los programas de formación (diferentes ministerios, organizaciones no gubernamentales, organizaciones internacionales,...), a la dificultad de delimitar las actividades a enumerar y a la falta de archivos sistemáticos en los países concernidos (poca información sistemática reunida con respecto a las experiencias pasadas y en curso).

Todos estos estudios permiten, sin embargo, extraer ciertas tendencias generales relativas a los objetivos buscados, a los grupos de población tenidos en mira y a los modelos de programas más difundidos en la

región.

4. Los objetivos de los programas de educación no formal.

En numerosos casos, los objetivos atribuidos a los programas de ENF reflejan una visión sectorial del desarrollo y el vínculo con el contexto socioeconómico y cultural en el cual se insertan no siempre se percibe. Esto suele tener por resultado una tendencia al esparcimiento de pequeñas acciones aisladas, en particular en el caso de programas establecidos por organizaciones no gubernamentales (Guéneau, 1986), pero también por las organizaciones internacionales que han institucionalizado esta visión sectorial.

En las regiones rurales se encuentran pocos programas que busquen proporcionar una formación de base, es decir, una formación que integre la adquisición de competencias prácticas de acuerdo con las necesidades del desarrollo rural, a un conocimiento teórico mínimo indispensable. La mayoría de los programas se concentran en objetivos específicos en campos limitados y sus vínculos mutuos en un mismo territorio son inexistentes.

De este modo, numerosos programas reducidos siguen un objetivo perteneciente al campo de la salud o de la agricultura sin establecerse un vínculo entre estos dos sectores. Si bien existen programas de alfabetización en la mayoría de los países, la postalfabetización no se organiza sistemáticamente (están previstas muy pocas estructuras de mantenimiento a través de una prensa rural, de una biblioteca lugareña...).

La mayoría de los programas atañen aparentemente a la formación profesional y, en particular, agrícola. Dichos programas, cuya calidad a veces deja que desear (formación de animadores, determinación de las necesidades reales de la población...), no abordan más que a una fracción de la clientela potencial (Coombs & Ahmed, 1974).

De esta suerte, las zonas rurales, descuidadas con respecto a la formación escolar, tampoco parecen estar bien atendidas en el campo de la educación no formal.

En las zonas urbanas, los programas están más bien centrados en el desarrollo de las competencias exigidas por el sector moderno (industrial y comercial); pueden estar provistos de una estructura muy formal (instructores diplomados, verificación de las capacidades...) y, en general, los organizan los poderes públicos en asociación con los empleadores.

La determinación de los objetivos de los programas de ENF plantea el problema de la identificación de las necesidades reales de las poblaciones señaladas, en particular en el ambiente rural en donde parecería que un cierto número de programas se establecería sobre la base de necesidades más hipotéticas que reales. En efecto y particularmente dentro del marco de los proyectos de las organizaciones no gubernamentales,

la fase de formulación de los programas no alcanza en absoluto a las poblaciones que, incluso si han sido previamente consultadas, ven sus aspiraciones nuevamente interpretadas por los expertos, que son, la mayoría de las veces, elementos extranjeros al medio en el que desarrollan los programas (Guéneau, 1986). Este desconocimiento del medio... puede dar lugar a una resistencia por parte de la población a la que se destina el programa (RAMS, 1981; Belloncle, 1984).

5. Los destinatarios.

Los adultos constituyen con toda probabilidad el destinatario más frecuentemente señalado. Sin embargo, las mujeres, desfavorecidas con respecto a la institución escolar, también aparecen desfavorecidas frente a la ENF. No participan mucho en los programas de alfabetización (por motivos socioculturales y de responsabilidad familiar...); frecuentemente están confinadas a actividades consideradas femeninas (por los expertos de los proyectos) tales como la cocina, la costura, la economía doméstica...; se descuida su papel de productora agrícola (salvo en los proyectos de cultivo de hortalizas) y su papel de madre educadora de la generación siguiente no se toma muy en cuenta.

Aunque una importante proporción de niños, que llega hasta el 80% en algunos países, no va a la escuela primaria, puede constatarse que se les consagran muy pocos programas de educación no formal "de compensación", como si este grupo sólo pudiese ser atendido por la institución escolar. En cuanto a los niños en edad preescolar, benefician indirectamente de los programas destinados a las madres (en algunos países hay escuelas de párvulos, pero están previstas como una preparación para la escuela primaria y se encuentran en los sectores urbanos).

Los programas de formación general y profesional destinados a los jóvenes no escolarizados son escasos y, si los hay, con frecuencia no están adaptados a las necesidades (Coombs, Prosser & Ahmed, 1973); los programas agrícolas en particular alcanzan más bien al campesino "medio" que al agricultor "pequeño" (Guéneau, 1986) y, en las zonas urbanas, son las capas medias y algunos grupos de obreros especializados los que se benefician de estas formaciones, ya que las poblaciones que residen en las zonas periurbanas pocas veces son alcanzadas por la educación no formal (Furter, 1984).

"Contrariamente a lo que se cree en general, los grupos más desfavorecidos con respecto al sistema formal no son los que se benefician necesariamente del sistema no formal".

6. Los costos de la ENF.

El costo de la ENF es difícil de evaluar, de manera que se carece de datos sistemáticos y fiables en este sector.

Esto se debe a diversas razones, en particular a la diversidad de las fuentes de financiamiento. Si un programa puede depender totalmente de un ministerio (como es el caso de la alfabetización de los adultos, que en general es financiado a partir del presupuesto del Ministerio de Educación), en la mayoría de los casos los programas son parcialmente financiados por un ministerio u otro (salud, agricultura...) y/o financiados por organizaciones internacionales y no gubernamentales. Por otra parte, el cálculo de la contribución de la asistencia exterior al financiamiento de la ENF tampoco es fácil, porque frecuentemente la ENF se sitúa debajo de diferentes dominios de intervención que no se reconocen como educativos en el sentido estricto.

Otra dificultad se debe al hecho que el costo de la ENF no puede traducirse únicamente en términos de subsidios financieros. Efectivamente, una de las características de la ENF es precisamente que se basa en los recursos locales existentes (humanos y materiales). Así es como se recurre a instructores voluntarios, en lugar de a personal diplomado remunerado por su función y también a la utilización de locales y terrenos existentes (la formación no tiene lugar en un lugar determinado creado a estos fines). Es evidente que un cálculo del costo directo o indirecto de la ENF debería tener en cuenta estos factores.

A título indicativo, un estudio efectuado en Colombia relativo a 432 proyectos de ENF, ha revelado que los fondos asignados a la educación no formal correspondían a aproximadamente un tercio de los asignados a la enseñanza primaria en el presupuesto nacional, cifra nada desdeñable. En cuanto al nivel de las remuneraciones de los animadores, el mismo era notablemente inferior en conjunto al de las remuneraciones de los docentes del sistema escolar y el número de voluntarios era superior al de los asalariados (Sweet Morales, 1983).

Algunos autores invocan la necesidad de aplicar el análisis costo-beneficio a la educación (Psacharopoulos & Woodhall, 1985). Si bien es cierto que una comparación de costos entre la educación formal y la educación no formal sería conveniente sin duda alguna, no debe olvidarse que la técnica del análisis costo-beneficio no es ni con mucho un instrumento mágico que permite la identificación sin ambigüedad del sistema educativo más eficaz o más rentable. Está ante todo el hecho que gran cantidad de los beneficios de la ENF son difíciles de determinar, o de medir y de traducir en términos monetarios. Por consiguiente, no pueden entrar en el análisis de la relación técnica costo-beneficio (Merret, 1966). Por otra parte, la identificación del beneficio cuantificable presupone una base de comparación sea nacional, sea internacional.

Pero lo que se aplica a un proyecto o a un país, no necesariamente se aplica a otro (Balogh & Strecten, 1963).

7. Los recursos de la ENF.

Si bien el recurso a personal de formación voluntario, a media jornada, que no percibe remuneración por su labor y no diplomado (como es el caso de los miembros de una comunidad), frecuentemente se presenta como una de las grandes ventajas de la ENF sobre la EF, debe constatar que el recurso a este tipo de personal plantea un número de problemas. Se ha comprobado que en el caso de numerosos programas, los "voluntarios" son los maestros de escuela primaria a los que se atribuyen responsabilidades suplementarias (en particular la alfabetización de adultos), sin aumentar sus remuneraciones.

Con respecto a la participación voluntaria de la comunidad, la misma no es, ni mucho menos, evidente: tal líder local se opondrá a un programa porque considerará al personal de formación procedente de su comunidad como detentores de poder rivales (Belloncle, 1986), o tales artesanos se negarán a compartir sus conocimientos, salvo mediante remuneración, aduciendo que no desean contribuir a la formación de competidores.

Por encima del problema vinculado a la movilización de los recursos locales, se plantea el de la disponibilidad misma de dichos recursos (humanos y materiales) en las zonas más desfavorecidas (Evans, 1981).

Estas dificultades, que pueden disminuir el impacto de la ENF, plantean el problema de tomar en cuenta las necesidades reales y no hipotéticas de las poblaciones concernidas y de la integración de dichos programas en el contexto socio-cultural propio del medio en el que se desarrollan.

Otro recurso que es tema de discusión es la contribución financiera de las personas que benefician de los programas de formación. La justificación que se da es que, además del apoyo financiero que comporta a programas que con frecuencia no disponen de fondos importantes, este autofinanciamiento estimula la motivación de los participantes. Cabe preguntarse si

dichos argumentos son legítimos si se considera que el sistema formal acapara del 20 al 30% del presupuesto nacional para formar una minoría a la que no se le pide contribución alguna directa. Cuando se supone que la ENF se dirige a los que quedan excluidos de la escuela,

en general los más desfavorecidos, ¿no se corre el riesgo de alejarlos de dichos programas? Sin embargo, convendría mencionar que algunos programas han resuelto dicho problema sustituyendo la contribución financiera por un intercambio de servicios (el artesano se compromete a poner sus conocimientos al servicio de la formación a cambio de su propia alfabetización, por ejemplo).

8. La contribución de la ENF al desarrollo.

La idea de que la ENF es necesariamente útil al desarrollo -y que representa la solución alternativa al sistema formal- parece estar muy difundida aunque

faltan los datos sistematizados para apoyar dicha afirmación.

La mayoría de las evaluaciones, cuando las hay, se preocupan ante todo de medir en qué medida se han alcanzado los objetivos a corto plazo (ante todo los cuantitativos) y los objetivos más cercanos a los perseguidos por los programas escolares (leer, escribir, calcular). Con respecto a los métodos de evaluación aplicados, los mismos parecen ser muy similares a los empleados en el sistema formal.

La evaluación del impacto de estos programas a más largo plazo (más allá del período cubierto por la formación) no es muy frecuente, de manera que no se encuentran muchas respuestas a preguntas tales como si las personas formadas han desempeñado realmente el papel que se esperaba de ellas en el desarrollo colectivo, si se han llevado a la práctica las innovaciones agrícolas, o si se ha reducido el éxodo rural. Es evidente que la falta de evaluación de dichos programas, y por empezar, el hecho de que no se los ponga en tela de juicio, impide su mejora y lleva a que se repitan sin cesar los mismos errores.

También sería interesante conocer los motivos por los cuales se practican poco estas evaluaciones. Pueden emitirse varias hipótesis, a saber, los instructores no están preparados para la evaluación, los promotores no tienen interés en practicar evaluaciones a largo plazo,

"El costo de la ENF no puede traducirse únicamente en términos de subsidios financieros, una de las características de la ENF es precisamente que se basa en los recursos locales existentes (humanos y materiales). Se recurre a instructores voluntarios, en lugar de a personal diplomado remunerado por su función y también a la utilización de locales y terrenos existentes. Es evidente que un cálculo del costo directo e indirecto de la ENF debería tener en cuenta estos factores".

los programas caen en el olvido cuando los proveedores de fondos cesan sus contribuciones financieras, la fase de evaluación no se concibe como parte integrante del programa y, como consecuencia, faltan medios financieros y humanos para garantizar el seguimiento de todos los programas; y las autoridades centrales no siempre prevén las estructuras de apoyo de la fase ulterior al programa mismo tal como la postalfabetización (prensa rural, biblioteca lugareña...) o acceso a créditos para favorecer el autoempleo. Este último aspecto puede explicarse por el hecho de que no se toman en cuenta los programas de ENF en particular en la planificación de la educación, y en general en los planes de desarrollo socioeconómico.

9. La articulación de la EF y de la ENF.

"Las consecuencias nefastas de la dispersión de recursos con frecuencia escasos, la duplicación de los esfuerzos y la pérdida de eficacia de las acciones educativas, debido a la superposición de actividades y a los inevitables desequilibrios resultantes" (Furter, 1984) hacen cada vez más necesaria una coordinación eficaz entre el sistema escolar y las actividades de educación no formal.

No obstante, la coexistencia de ambas "redes" de educación que evolucionan independientemente la una de la otra parece ser aún lo normal en la mayoría de los países en vías de desarrollo. Salvo algunos modelos establecidos en un contexto particular de revolución (Cuba, China y República Unida de Tanzania), no hay ninguno satisfactorio de integración armoniosa a nivel nacional de los recursos de la EF y de la ENF. Los intentos de articulación con frecuencia revisten un carácter puntual -en ocasión de un proyecto piloto limitado en el tiempo y en el espacio- o sólo prevén el posible vínculo institucional en un campo particular.

La articulación puede adoptar el aspecto de un puente tendido entre las dos redes que trata de reintegrar en el sistema escolar a aquellos que han quedado excluidos y que han adquirido conocimientos fuera del mismo (véase el programa de homologación y equivalencia en las Filipinas, la certificación de las aptitudes profesionales en Costa Rica y Colombia). En realidad, este enfoque subordina la ENF a la EF, y por consiguiente no pone de ninguna manera en tela de juicio el sistema escolar mismo, como tampoco presenta una alternativa real, al no tener finalidad propia. Por consiguiente, no resuelve los problemas vinculados al sistema escolar y no conlleva una verdadera reasignación de los recursos.

El vínculo más visible establecido entre el sistema escolar y la ENF consiste, en muchos países, en la inserción dentro del Ministerio de Educación de un departamento encargado de la educación de los adultos y de la alfabetización en particular, sin que por ello haya una verdadera interacción entre ambos sistemas. La influencia de la EF sobre la ENF sigue siendo evi-

dente también en este caso, la formación de adultos se apoya en la participación del personal docente después de su horario de trabajo oficial, utiliza los locales que han dejado libres los estudiantes, los directores de escuela presiden los comités de alfabetización, etc.

Con respecto a la participación de la comunidad, considerada como un recurso importante de la ENF, la misma se limita frecuentemente, dentro del marco de la ENF, a labores de ejecución tales como la construcción y la refección de los edificios escolares.

Las obras referentes al tema a menudo mencionan las posibilidades mal explotadas de compartir entre la ENF y la EF los equipos, los recursos humanos, los métodos y los contenidos. Más allá de todas estas posibilidades teóricas, a veces concretadas en una u otra experiencia limitada, sería conveniente buscar la razón por la cual se descuidan estas posibilidades, es decir, cuáles son los obstáculos que se oponen a estas interacciones.

Una planificación integrada de la EF y de la ENF encontraría probablemente los tres obstáculos básicos siguientes: la coordinación de actividades que no incumben únicamente el Ministerio de Educación, el mantenimiento del carácter flexible de los programas de ENF, y la salvaguardia de la participación local en su concepción (IIPE, 1984). Estos tres puntos ponen evidentemente en tela de juicio la planificación de la educación tal y como se practica actualmente y, en particular, su carácter centralizado y centralista. Suponen que la planificación adopte un carácter intersectorial, que las responsabilidades se distribuyen a los diferentes niveles administrativos, pero también al nivel de las agencias que organizan las actividades educacionales y que el papel de la comunidad local sea reconocido en el proceso de la toma de decisiones (IIPE, 1985).

Además, una articulación de la EF y de la ENF requeriría una organización previa del campo educativo no formal. Efectivamente, las actividades que lo componen generalmente se sitúan sin tomar en cuenta una coordinación con los programas existentes, de manera que, lejos de formar un conjunto coherente, el campo de la educación no formal aparece más bien como un vasto mosaico cuyos elementos tienen relaciones de sustitución, de complementariedad, pero también de competencia, incluso de oposición. Una organización de tal índole debería tratar de responder mejor a las necesidades de la población y apoyarse en un inventario previo de las actividades educativas no formales. Este inventario, como lo señala el IIPE (1984), sólo sería la primera etapa de un proceso, siendo la segunda la comparación de las posibilidades de instrucción con las necesidades con el fin de juzgar en qué medida aquellas son adecuadas.

En realidad una colaboración positiva entre la EF y la ENF supondría en primer lugar que las mismas sean percibidas como formas diferentes de un conjunto más

vasto constituido por la educación, cuya función es atender a las necesidades de la sociedad.

Finalmente, una articulación de la EF y de la ENF no debería tampoco perder de vista las posibilidades ofrecidas por la educación autóctona, que sigue siendo aún para muchos la única forma educacional que llegarán a conocer.

10. Conclusiones.

Si la ENF ofrece en principio una solución atractiva para ciertos problemas vinculados a la insuficiencia de la institución escolar, su realización concreta a través de múltiples experiencias no permite más que un optimismo prudente.

Sería indispensable evaluar rigurosamente (tanto en términos cualitativos, como en términos cuantitativos) los resultados obtenidos por estas experiencias por una parte y estudiar los factores responsables de los fracasos por otra.

Además, el estudio de los obstáculos que se plantean a una integración real de la EF y de la ENF permitiría superar la fase de la factibilidad teórica indicada en las obras al respecto. Basándose en los estudios de las reformas intentadas dentro del marco de la enseñanza formal en algunos países (ruralización de la escuela, introducción de los trabajos productivos, formación preprofesional), es posible formular algunas hipótesis con respecto a los obstáculos que se presentan a esta tentativa de integración. El mayor de ellos es probablemente la recompensa social, real para algunos y supuesta para la mayor parte, recompensa que se considera otorgada por la escuela. Efectivamente, la escuela funciona como un instrumento de reproducción de una minoría que no tiene ningún interés en la democratización de la misma (mediante la acogida del mayor número a través de una modificación de los contenidos). Una supresión del carácter formal de la escuela sería una amenaza para los privilegios que confiere la escuela actual a esa minoría. En cuanto a

los grupos a los que la ENF se dirige en principio (los excluidos de la escuela), los mismos siguen considerando la escuela (y los diplomas que otorga) como la promesa de un mayor bienestar social y financiero, a pesar de que la situación actual desmiente un tanto esta idea (desempleo de los graduados). A partir de ese momento, todo modelo que se aleje del modelo escolar clásico es considerado como "una formación descalificada". Otro factor de bloqueo probablemente emana de la actitud del personal docente que mira toda modificación de la estructura escolar (recurriendo a un personal no diplomado, mediante la introducción de trabajos prácticos) como un ataque contra su status de funcionario, a veces ya precario.

Más allá de estos obstáculos, sería inútil considerar que la ENF constituye un remedio universal que lleva consigo los gérmenes de un cambio y, en particular, de la mejora de las condiciones de vida de la mayoría. Este cambio no puede llevarse a cabo solo a través de la educación. Supone una voluntad política real de llevarlo a cabo, así como un cambio estructural socio-económico profundo (una mejor distribución de las riquezas). Ello significa que sería ilusorio sostener que la educación pueda ser una fuente importante de desarrollo, a no ser que la acompañe un importante programa de autoempleo que garantice la utilización de las competencias creadas. En el caso de la ENF, en particular, se trata de prever y de planificar las inversiones (con frecuencia en el mundo rural), de practicar una política fiscal y una política de precios que no desaliente al que haya aprendido con el fin de mejorar y -dado que la ENF declara dirigirse a los más desfavorecidos- de estimular una política de crédito que permita precisamente a los más desfavorecidos aplicar los conocimientos adquiridos. Debe admitirse que dichas condiciones pocas veces son satisfechas en el momento de establecerse los programas de ENF. Así, la ENF sin una política de cambio en muchos campos, posiblemente tenga solo un impacto bastante superficial.

RADIO ECCA
Apartado 994
35080 Las Palmas de Gran Canaria
ESPAÑA

Precio: nº suelto: 350 ptas. Año: 1.000 ptas.

Fuera de España: nº suelto: 5 dólares. Año: 15 dólares

Forma de pago: Cheque adjunto ; Giro postal

D/Dña. _____

Domicilio: _____

Localidad: _____

Provincia: _____ C.P. _____ Tfno.: _____

Aula Abierta ECCA

Una experiencia de educación de adultos no formal

ANGEL FIERRO

Introducción.

Todos coincidiremos en que hoy no se puede pensar en la educación de adultos como simple tarea compensatoria de una escolaridad primaria no realizada o insuficiente. Generalmente se acude, y seguro que tendremos que seguir haciéndolo, a esa compensación como algo necesario. Sin embargo la Educación de Adultos es algo más que eso.

Las exigencias de la vida moderna justifican que la educación de adultos sea una tarea permanente, no reducible a las estructuras formales de la escolarización, sino que por el contrario supera el marco de la concepción tradicional de la educación y abarca todos los campos de la cultura. Deben ofrecerse simultáneamente actividades de educación formal y no formal que respondan conjuntamente a la multiplicidad de motivaciones y necesidades de la población adulta.

I. El Aula Abierta.

Prácticamente desde sus comienzos, hace ya 24 años, Radio ECCA ha desarrollado actividades educativas organizadas que se sitúan fuera del sistema educativo ordinario y que se dirigen a un público concreto con fines específicos de aprendizaje. Realmente a partir de 1980 estas actividades se han multiplicado, contándose en la actualidad con un número importante de cursos y talleres (Aula Abierta) que responden a múltiples y variadas motivaciones: estar mejor informado; obtener una formación para el trabajo; comprender mejor y de

sempañar más perfectamente el propio papel en el trabajo, en la casa o en la familia; o simplemente llenar de una forma amena y provechosa el tiempo libre. Los más distintos públicos -padres e hijos, profesores y estudiantes, empresarios y trabajadores...- pueden encontrar en el Aula Abierta una ocasión para el ocio y el estudio. Queda claro pues que los cursos del Aula Abierta, en ECCA, se sitúan dentro del campo de la llamada educación "no formal", que no pretenden la obtención de un título oficial sino el perfeccionamiento personal o profesional en materias de especial interés para los adultos.

II. Cursos del Aula Abierta.

El Aula Abierta cuenta con más de 40 cursos distribuidos en grupos temáticos: Psicología, Pedagogía, Idiomas, Comercio y Contabilidad, Higiene y salud, Socio-laboral, Religión y Hobbies. Unos cursos son de larga duración, con orientación presencial semanal y entrega periódica del material impreso; y otros, son de corta duración, de temas más específicos, monográficos, y en los que el material impreso se entrega al alumno de una sola vez.

Los cursos de entrega periódica son actualmente 10: 3 de inglés, 2 de Contabilidad y Cálculo Comercial, 2 de Escuela de Padres y 3 de la Lengua y Cultura de Baleares.

● INGLÉS. Tiene como destinatarios a quienes se inician en el

aprendizaje de este idioma y a quienes quieran perfeccionarla. En la producción de estos cursos ha colaborado el British Council. Cada uno se compone de 36 semanas y se imparte a razón de tres clases de media hora a la semana.

● CONTABILIDAD Y CÁLCULO COMERCIAL. Está dirigido a todos los que desean aprender contabilidad e iniciarse en el cálculo comercial. Cada uno de los dos cursos se compone de 32 semanas y en cada una se imparten tres clases de 30 minutos.

● ESCUELA DE PADRES. En estos cursos se ponen al servicio de los padres y educadores los conocimientos de ciencias como la Psicología, la Sociología, la Antropología, etc. en aquellos aspectos relacionados con la educación y el desarrollo humano. Están estructurados en 5 módulos cada uno que se imparten durante 20 semanas, con media hora de duración cada clase.

● LENGUA Y CULTURA DE BALEARES. Se dirige a quienes quieran iniciarse o perfeccionar estudios de la lengua y cultura de esta zona de España. Se compone de 12 quincenas, los dos primeros cursos, con 6 clases de media hora cada una, y de 8 quincenas el tercero, también con seis clases de media hora cada una.

Los cursos de entrega única son actualmente 32. Unos son relativamente cortos y otros de mediana duración. En algunos casos su orientación es obligadamente presencial; en otros, opcionalmente presencial; y en otros, por correspondencia.

En el siguiente cuadro se recogen las particularidades de cada uno.

III. Metodología.

La metodología empleada para la impartición de estos cursos es la creada por ECCA: el uso sincronizado de la clase grabada (radio o cassette), el soporte escrito (material impreso) y la orientación personal, en la mayoría de los casos, presencial. Sin perder su carácter tridimensional, ni siquiera la sincronización entre los tres elementos, en el Aula Abierta el método ha sido perfeccionado y adaptado a los distintos ámbitos de motivación extrínseca que el profesor Jaime Sarrañana plantea: promoción social, adaptación profesional y resolución de problemas concretos.

Tanto el material impreso como la clase, tienen elementos propios que le caracterizan. Sin embargo, el tercer elemento, la orientación, perfectamente conjugado con los anteriores elementos, es lo que justifica una metodología, si no distinta, sí propia y renovadora.

La propia índole del curso determina también el tipo de orientación del mismo. En los cursos de larga duración, los alumnos están siempre vinculados a un "Centro de Orientación" fijo, atendido por un profesional especializado, cuyo papel es múltiple: entrega el material

para la siguiente/s semana/s, orienta pedagógicamente al alumno, le soluciona cuantas dificultades se le hayan podido presentar durante la semana, explica los puntos más oscuros de las materias vistas en la semana, corrige los ejercicios realizados, realiza evaluaciones en presencia y, sobre todo, ejerce como elemento motivador y estimulante del alumno.

En los cursos de entrega única,

CURSOS	Nº CLASES	ORIENTACIÓN
709 Comunicación	5	Reuniones de grupo
710 Animadores de Grupo	4	Reunión presencial
711 Plan General de Contabilidad	20	Por correspondencia
712 Rendimiento Escolar	6	Por correspondencia
713 Educar en la Fe	6	Reuniones de grupo
714 Contabilidad Analítica	20	Por correspondencia
715 Fotografía	24	Prácticas presenciales
716 Análisis de Balances	20	Por correspondencia
717 Consolidación de Balances	20	Por correspondencia
718 Constitución Española	8	Por correspondencia
719 Salud I	10	Reuniones presenciales
720 Técnicas Comerciales	40	Reuniones presenciales
721 Ortografía	44	Por correspondencia
724 Pareja y matrimonio	5	Reuniones presenciales
725 Estimulación Precoz	8	Reuniones presenciales
726 Técnicas de Evaluación	20	Por correspondencia
727 Trabajo y Legislación Laboral	20	Reuniones presenciales
728 Manipuladores de Alimentos	10	Por correspondencia
729 English for Spanish Speakers - BBC	20	Por correspondencia
730 Estatuto de Auton. de Extremadura	5	Por correspondencia
731 Salud II	10	Reuniones presenciales
732 Comunidad Europea	10	Por correspondencia
733 Programación Escolar	20	Por correspondencia
734 Historia de Canarias	20	Por correspondencia
735 Grabación ECCA	36	Reuniones presenciales
736 Constitución Española y Estat.A. de Canarias	13	Por correspondencia
737 Estatuto de Autonomía de Andalucía	8	Por correspondencia
738 El francés de cada día	20	Por correspondencia
739 El IVA	7	Por correspondencia
741 Consumo	20	Reuniones de grupo
742 Animación sociocultural	10	Por correspondencia
743 Técnicas de venta	20	Reuniones presenciales
744 Talleres "El Consumo en la escuela"	10	Reuniones presenciales
745 Curso Básico de Cooperativismo	6	Por correspondencia
746 Curso da Lingua Galega	45	Por correspondencia

la orientación es similar a la anterior, en presencia o por correspondencia. En ningún momento durante el curso se pierde el contacto periódico con el alumno; aún por correo se le orienta y se trata de solucionar los problemas que se le vayan presentando. Si el curso es de adaptación profesional o trata de solucionar problemas concretos, que merecen de conocimientos específicos y puntuales, se recurre al profesional especializado como en

los cursos de larga duración; sin embargo, cuando se trata de cursos de promoción social, cada alumno aporta sus experiencias para que surja la interacción enriquecedora. La convivencia que se genera advierte que muchos problemas son comunes, que es posible aprender de la experiencia de los demás. En este grupo de cursos la orientación no está pensada para "aprender cosas", ni siquiera para aclarar conceptos estudiados en las clases,

sino para traer estas teorías a los casos prácticos y a la vida concreta de los vecinos. Para cumplir esta tarea los alumnos se organizan en pequeños grupos, que se reúnen también con carácter semanal por comunidades, barrios o municipios; de esta manera el grupo se erige en elemento reforzador inmediato y lugar de intercambio de información y vivencia.

IV. Alumnos.

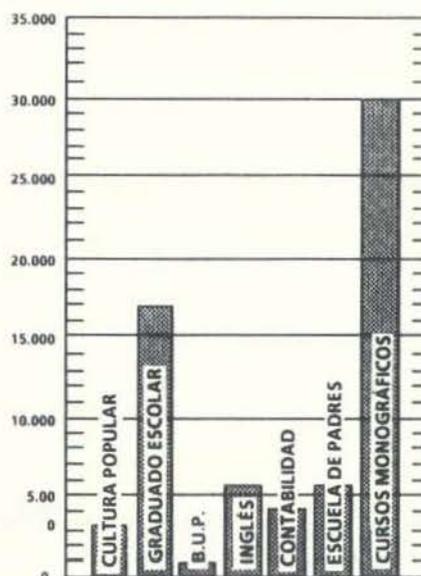
El alumnado de Aula Abierta está formado en su inmensa mayoría por personas mayores de 18 años, que trabajan y no disponen de tiempo libre. Suelen ser padres, educadores, pequeños comerciantes, administrativos, amas de casa, estudiantes, etc., de clase social media-baja, y preferentemente mujeres.

El número de alumnos que se matricula cada año en el Aula Abierta pone de relieve el auge que ha tomado la "educación no formal". Sólo en el pasado curso se matricularon en Canarias 47.337 adultos: 17.238 en los cursos no académicos de entrega periódica y 30.099 en los cursos de entrega única. Si comparamos estas cifras con los adultos que accedieron a nuestros cursos de enseñanza establecidos de manera general: alfabetización, básicos o bachillerato durante el mismo período -21.322- se comprueba claramente que la tendencia de la demanda del público adulto está claramente definida hacia estos cursos de mediana y corta duración en su mayoría que, sin valor académico, satisfacen necesidades y carencias de carácter muy inmediato.

En el siguiente cuadro se puede comprobar la evolución del alumnado en el Aula Abierta, en los siete últimos años.

81-82	10.099
82-83	15.675
83-84	17.870
84-85	25.168
85-86	25.604
86-87	40.492
87-88	47.337

Asimismo en el gráfico siguiente se la proporción existente entre los diferentes cursos ECCA, y donde una vez más se refleja una mayor apetencia de los adultos hacia los cursos no académicos.



A modo de conclusión, este informe pone de manifiesto cómo los cursos que actualmente conviene ofrecer a la población adulta no se pueden reducir exclusivamente a las enseñanzas supletorias. Una apta concepción de la educación de adultos, tiene que abrir su oferta a los otros y muy diversos campos de interés de la población adulta. En ECCA, así se viene haciendo, con notable éxito de alumnos y rendimiento educativo, gracias en gran parte a la flexibilidad del sistema de enseñanza utilizado, para acomodar los cursos a las necesidades de la sociedad.

El profesor en la Educación a Distancia, visto por Morris Sammons

JAVIER CAMPOS

Se presenta a continuación un extracto de la conferencia que el profesor MORRIS SAMMONS expuso en el Congreso Internacional celebrado en la Universidad estatal de Pensilvania, en 1988.

Hay una nueva corriente ideológica que aboga por la supresión del profesor en la Educación a Distancia. Se basa esta teoría en dos puntos principalmente: Primero, la gran importancia que los medios técnicos de comunicación y enseñanza tienen y que hacen innecesaria la relación entre el profesor y el alumno, pues estos medios facilitan grandemente la adquisición de conocimientos y su seguimiento sin necesidad de intermediarios.

El segundo punto de esta corriente está basado en la necesidad de promocionar al estudiante autosuficiente o independiente de tal manera que sea el mismo estudiante el que planifique y realice su trabajo en la adquisición de conocimientos.

Esta teoría en sus dos puntos básicos es defendida por Paul Inglis en su *"Heuristic for developing autonomus learning"* e igualmente por Garrison y Bayton en *"Beyond independence in distance education"*, aunque estos últimos, más atemperadamente, buscan el equilibrio entre los elementos que conforman la educación a distancia. Entre otras observaciones comentan que la autonomía del estudiante es solo una parte de la interacción compleja de los elementos del proceso de enseñanza y dicha autonomía debe ser controlada aunque no señalan cómo ni por quién.

M. Sammons, analizando estos dos puntos, establece algo que parece tan elemental, pero que ni Inglis ni Garrison ni Bayton aclaran. ¿Cómo es posible que un estudiante sea no sólo autosuficien-

te sino totalmente independiente, como define esta nueva corriente? Tal cosa no es posible por diversas razones que van desde la elección-oferta de estudios, método a seguir, pautas de trabajo, selección de material, búsqueda de información, definición de contenidos, objetivos, actividades, comprobación del éxito en la adquisición de conocimientos, etc... y sobre todo que los conocimientos adquiridos no sean erróneos o, a lo largo del proceso, tomen un camino que disperse la atención cuando no lleven a unas conclusiones equivocadas.

Estos items aquí citados no demuestran que "el profesor a distancia ha muerto" ¡larga vida al independiente en educación a distancia!, como P. Inglis llega a proclamar en su libro. Todos los puntos arriba nombrados hacen imprescindible la presencia real del profesor a distancia y de un equipo que lo apoye en la organización de su trabajo. Porque como señala Sammons la educación a distancia tampoco puede ser tenida como una mera adaptación de la presencial a los medios de comunicación y trabajo usados en la enseñanza a distancia.

Tampoco se puede olvidar el papel del intermediario que realiza el profesor entre la sociedad, con sus conceptos aceptados, y el estudiante que aunque forme parte de esa sociedad no conoce o domina los conceptos de ella.

Ahora bien la presencia del profesor en esta modalidad de enseñanza no está reñida con la promoción y el favorecimiento de la independencia o autosuficiencia del estudiante en una serie de activida-

des y/o en la búsqueda de información.

Sobre el citado punto de los medios técnicos que harían innecesaria la figura del profesor, Sammons, casi redundando en lo ya expresado, indica la necesidad demostrada del profesor. Muchas instituciones, económicamente fuertes, han realizado programas de educación a distancia en los que intervienen sofisticados medios técnicos con ánimo de hacer innecesaria la presencia del tutor. Estos programas han tenido un bajo rendimiento cuando no un fracaso porque en la puesta en marcha de ellos se ha visto que numerosas consultas, dificultades y "callejones sin salida" hacen imprescindible la consulta y guía del profesor que tiene que atender a estas situaciones; y aún cuando este profesor sólo sugiere dónde y cómo buscar la solución al problema presentado su actuación rompe el esquema de la corriente o metodología defendida por P. Inglis y otros que a priori no admiten esta intervención aunque no ofrecen tampoco alternativa.

Como conclusión M. Sammons confirma la "presencia" del profesor en la educación a distancia tanto si se utilizan o no, los medios técnicos más sofisticados; la "presencia" del profesor en la elaboración y desarrollo de un programa de educación a distancia como a su vez la defensa de cauces para promover la autosuficiencia en la adquisición de conocimientos por parte del estudiante siempre que estas actividades vayan tuteladas directamente o indirectamente por una guía especializado o profesor.

Cataluña: La Educación de Adultos pasa a depender de Bienestar Social

ALFONS FORMARIZ (AEPA)

Tras las elecciones autonómicas de la primavera pasada, el Gobierno de la Generalitat de Catalunya decidió crear el Departamento de Bienestar Social, que asumía las competencias sobre Educación de Adultos por decreto del día 1 de agosto.

A partir de este momento se dividieron las posturas entre los partidarios de ejercer presiones para que la Educación de Adultos volviera a depender de Educación y los que defendimos una aceptación -crítica, provisional y condicionada- de la nueva situación. AEPA (Associació d'Educació Permanent d'Adults de Catalunya) adoptó finalmente esta última postura, después de más de un debate y tras una asamblea en la que se expusieron las razones a favor y en contra que resumimos a continuación. En este artículo seguimos en gran parte la línea argumental de la editorial de la revista de AEPA, PAPERS, que en su número 11 de diciembre de 1988 daba cuenta de la postura colectiva adoptada.

Anteriormente, en las III JORNADAS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE CATALUNYA, celebradas durante el mes de marzo, ya nos habíamos pronunciado por una ordenación de la E.A. dependiente de Presidencia y, en consecuencia, no vinculada prioritariamente a Educación. ¿Por qué a Presidencia? Queríamos subrayar el sesgo escolar que le da su vinculación a Educación, o el de entretenimiento cultural desde una hipotética vinculación a Cultura o la unidireccional relación con el mercado de trabajo si dependiera de Trabajo, etc. Creíamos que desde Presidencia adquiriría una dimensión nueva y se subrayaría su carácter global.

Situación anterior: Dependencia de la Consejería de Educación.

En el marco del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, la E.A. había llegado a techo, techo no modificable a nuestro entender en la situación actual. Desde el momento de las transferencias de competencias en el año 81 en que, según parece, la Generalitat no recibió con agrado el traspaso de la E.A., posiblemente por su historial reivindicativo, sus actuaciones no habían tenido nunca un norte definido y

finalmente la habían dejado sin ningún tipo de identidad administrativa: no existía un Servicio específico de E.A. y un proyecto de programa no llegó a recibir la aprobación definitiva. Dependientes las escuelas de adultos de la inspección y de los curriculum de EGB, congelada prácticamente la plantilla en los últimos años, reservado el acceso al tamiz de las oposiciones de EGB sin ninguna especificidad, sin política en la cuestión de las edificaciones, sin planificación, sin programas de reciclaje y formación del profesorado, hemos sido para el Departamento de Educación de la Generalitat una especie de resistente forúnculo desagradable aparecido en su extremidad. Con este panorama, ¿a alguien puede extrañarle que no nos haya dolido demasiado abandonar una casa en la que siempre hemos sido tratados como extraños y en la que muchos nos hemos agotado en el intento de modificarla?

En el haber del Departamento de Educación durante estos últimos años hay que reseñar a nuestro entender fundamentalmente tres aspectos: haber clarificado la situación administrativa de las escuelas y de los maestros de adultos, haber asumido la necesidad de la creación de una comisión interdepartamental e interinstitucional amplia para tratar el tema de la E.A. y haber iniciado la elaboración de un borrador de Ley de Educación de Adultos, acogiendo muchos de los planteamientos que AEPA había defendido.

Situación nueva: Dependencia de Bienestar Social.

¿Qué ventajas pueden obtenerse de la creación del Departamento de Bienestar Social y de la adscripción al mismo de la E.A.? Hay una respuesta evidente y resaltable dada la coyuntura política de Catalunya. Por primera vez en materia de E.A. existe una decisión política, que consideramos importante, y que cuestiona a fondo las inercias académicas adquiridas. Necesariamente concentra el esfuerzo del movimiento de E.A. no tanto en obtener un lugar bajo el sol, cuanto en la orientación de la sombra, aspecto este mucho más importante y que plantea la siguiente alternativa: ¿ha de ser la E.A. un complemento humanitario en un "Es-

tado de la Beneficiencia" o la E.A. ha de ser un elemento imprescindible en una "Sociedad del Bienestar"? ¿Departamento de Beneficiencia, por tanto, o Departamento de Bienestar?

En contraposición con la situación anterior, ahora ya se ha creado una estructura administrativa de un cierto rango, por primera vez existen presupuestos específicos (aunque no suficientemente clarificados por la ausencia de una planificación previa), comienza a haber proyectos concretos (aunque puedan partir más de una concepción propagandística de la política, que de un compromiso suficiente con las necesidades de la mayoría).

Inconvenientes y ventajas de la nueva situación.

En Catalunya, ¿desde dónde es más posible hoy pensar en una Educación Básica de Adultos que conecte con los temas ocupacionales o con aspectos socio-culturales, desde el estático Departament d'Ensenyament o desde un Departament de Benestar de nueva creación y con el apremio de subrayar su importancia? Nosotros mantenemos que es más fácil desbloquear estos y otros temas desde el nuevo Departamento. Por ejemplo la necesidad de crear y concebir los Centros de Adultos como polivalentes-globales, o la conveniencia de que existan en los mismos equipos multi-profesionales. O la cuestión del acceso a la E.A. a través de vías diferentes a la de las oposiciones de EGB. Y hasta asuntos más propios del sistema educativo como una educación media para adultos o la preparación de las pruebas para mayores de 25 años, tienen entre nosotros más probabilidad de ser abordadas hoy que hace un año.

Los argumentos en contra son serios y parten de una constatación importante: hasta el momento no se nos han explicado públicamente los motivos que han inducido a este trasvase de competencias (el decreto correspondiente se limita al aspecto administrativo, obviando cualquier declaración de intenciones), abonando así dos hipótesis plausibles. Primera, que la E.A. ha pasado de una concepción compensatoria dentro del sistema educativo a una concepción caritativa, lo cual ciertamente no es muy halagüeño. Refuerza esta hipótesis el hecho de que tan sólo la educación básica de adultos haya sido transferida manteniendo en sus respectivos departamentos los campos ocupacionales y culturales. Segunda, que la E.A. puede ser utilizada como un elemento de penetración partidista en los barrios y pueblos de Catalunya.

Estos argumentos tienen evidentemente peso, pero nosotros estamos convencidos de que vale la pena co-

rrer el riesgo por lo que tiene de revulsivo de todo tipo de somnolencias adquiridas. Y en E.A. cualquier inercia invalida un proceso histórico. En segundo lugar, creemos poder esperar que las contradicciones que engendraría la instrumentación de cualquiera de las dos hipótesis o de las dos a la vez, provocaría suficiente oposición en los sectores sociales y profesionales implicados. Finalmente, entrar desde la E.A. en el debate sobre la sociedad del bienestar permitiría enfocar la propia E.A. desde una perspectiva mucho más amplia y enriquecedora.

Los objetores como sujetos responderían fundamentalmente a tres categorías, aunque siempre sea peligroso resumir, pues evidentemente existen numerosas e importantes matizaciones. Por un lado, la oposición política; por otro las federaciones de enseñantes de las centrales sindicales que al igual que AEPD no han sido consultadas en el proceso; y algunos sectores de los maestros de adultos que se sienten incómodos en la nueva situación, al pasar de una posición vivida como estable y conocida a una nueva marcada por los interrogantes de todo tipo.

Que la oposición política se oponga, es por suerte y, a veces, por desgracia una especie de tautología. Para ella y los sindicatos, como reflejo de la sociedad, también la E.A. ha consistido en algo minoritario y marginal, y poca preocupación por cambiar la situación habían demostrado cuando estábamos en el Departament d'Ensenyament. El hecho del cambio de Departamento ha actuado en parte como revulsivo, lo cual ya es un hecho en sí positivo. No obstante, con las secciones de enseñantes de los sindicatos debemos convenir que en el cambio no debe haber merma de los derechos laborales anteriores, y con todos debemos buscar cómo organizar la E.A. mirando los intereses globales de la sociedad, de la mayoría de la sociedad, que tiene unos niveles culturales muy deficitarios. Al menos este pretende ser el punto de mira de nuestra Asociación de Educación de Adultos.

Éramos y somos conscientes de que las vinculaciones orgánicas a un Departamento u otro dan idea de la orientación, del prejuicio con que se contempla la E.A. desde la Administración, pero no determinan su puesta en práctica, sino que ésta viene fundamentalmente marcada por la voluntad política que subyace a cualquier decisión administrativa y por la consciencia social existente. En consecuencia, es importante debatir las dependencias orgánicas de la E.A., aunque al mismo tiempo haya que conseguir que la sociedad -instancias públicas y tejido social- comprendan la importancia del tema como elemento básico de una sociedad globalmente de progreso.

Documento base para la elaboración de una normativa general de la Educación de Adultos (Borrador)

Este borrador, realizado por el MEC en diciembre del 87, aporta la visión que en su día tenía el Ministerio de Educación en orden a la futura regulación de la Educación de Adultos.

Con su publicación en esta revista ampliamos la panorámica de los diferentes proyectos de ley de Educación de Adultos que venimos publicando en este tiempo en que se está debatiendo la reforma del sistema educativo.

PREÁMBULO.

La Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto, regula en los artículos 43, 44 y 45 las enseñanzas para adultos y en el artículo 91 dice que los centros públicos que impartan exclusivamente esas enseñanzas "... tendrán la estructura adecuada a su finalidad concreta en la forma que en cada caso se establezca por el Ministerio de Educación y Ciencia..."

Asimismo, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, y en particular en sus artículos 1, 2, 11.2, 15, 27.1, 35, 41.3, Disposición adicional 2 y Disposiciones finales 1 y 2, establece un nuevo marco de evolución para la Educación de Adultos, en tanto que ésta es un ámbito básico más del sistema educativo español.

Consecuentemente con esta base legal y siguiendo la línea de reforma y transformación del sistema educativo, el Ministerio de Educación y Ciencia está procediendo al establecimiento de un modelo de Educación de Adultos que contribuya a la creación de un nuevo tejido social dentro del marco de la Educación Permanente y en el sentido que internacionalmente se recomienda, de forma que pretenda una doble finalidad: Garantizar la plena realización de la persona y favorecer su participación en el desarrollo socioeconómico y cultural.

Para ello, esta modalidad educativa tendrá como objetivo fundamental proporcionar a la población adulta una formación integral de carácter educativo básico, ocupacional, cultural y cívico desde una triple perspectiva:

- El desarrollo personal
- La participación social
- El mundo laboral.

Todo ello supone desarrollar una política de Educación de Adultos (integrada en la política educativa general y en políticas sociales, culturales y económicas), que equilibre la desigualdad educativa, potencie el desarrollo cultural, eduque para la participación social y forme a los ciudadanos para su inserción sociolaboral, teniendo presente el ritmo de las transformaciones del tejido económico en recomposición.

Por otra parte, la amplitud del campo de la Educación de Adultos en su concepción actual, y el número prácticamente ilimitado de potenciales beneficiarios, hacen imprescindible la colaboración y coordinación efectivas de las demás administraciones públicas, en particular la municipal, y de aquellas instituciones públicas y privadas que lleven a cabo iniciativas de carácter social y desarrollo comunitario.

Por tanto, se hace necesaria una normativa general que regule este ámbito educativo.

En consecuencia:

PRIMERO: DEL NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS.

1.1.- El nuevo modelo de Educación de Adultos supone y exige una concepción y organización distintas en cuanto a la unidad espacial de referencia. En lo sucesivo será el proyecto de base territorial y no el centro o aula de adultos, quien asumirá el protagonismo principal atendiendo las necesidades reales y demandas específicas de un determinado ámbito geográfico (Distrito Educativo): comarca, municipio, barrio,...; adscribiendo a este proyecto la totalidad de recursos humanos y materiales disponibles a este fin.

1.2.- En este sentido los proyectos de base territorial deberán servir para:

1.2.1.- Estimular la colaboración y coordinación institucional entre las administraciones públicas (centrales, autonómicas, provinciales y en especial las locales) así como con todas aquellas entidades de titularidad pública o privada y organizaciones sociales que tengan competencias o lleven a cabo actividades de carácter social, cultural y de desarrollo en el distrito.

1.2.2.- Impulsar, dinamizar y potenciar el desarrollo socio-cultural y económico del distrito educativo a través de programas formativos que propicien el logro de objetivos de desarrollo individual y social, facilitando así la transformación de la comunidad en la que se actúa.

1.3.- Los distintos proyectos de base territorial, en esta necesidad de coordinación, se articularán en un PLAN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS que deberá ir cubriendo progresivamente toda la extensión geográfica de la provincia.

1.4.- Para ello, las respectivas Direcciones Provinciales de los distintos Ministerios con competencias educativas, culturales, sociales y de desarrollo, en coordinación con otras Instituciones Públicas (Comunidades Autónomas, Diputaciones, Ayuntamientos), Instituciones Privadas, y organizaciones sociales, bien a través del marco legal pertinente, o bien a través de los oportunos convenios, posibilitarán y potenciarán la elaboración y el desarrollo de dichos proyectos, aportando sus recursos humanos, materiales y de infraestructura.

SEGUNDO: DE LOS CENTROS, AULAS Y ACTUACIONES DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS DEPENDIENTES DEL MEC.

2.1.- Los centros de titularidad pública cuyas actividades tengan por objeto la formación de las personas adultas tendrán la denominación de Centros de Educación para Adultos, siempre que consten de tres o más unidades.

2.1.1.- Tendrá la denominación de Aula de E.A., toda actividad que con carácter permanente, tenga el mismo objetivo de formación de adultos, con la adscripción de uno o dos profesores.

2.1.2.- Se denominará Actuación de E.A. a aquella actividad o actividades, de carácter temporal, desarrolladas por la Administración Educativa directamente, o a través de un Centro de E.A.

2.2.- Los Centros de E.A. existentes y los que se creen a tal fin serán las Unidades Básicas de la administración educativa dentro del marco del proyecto de base territorial.

2.3.- Cuando en un mismo distrito educativo existan una o más aulas o actuaciones de E.A., pero no un centro, o cuando existan conjuntamente todos ellos, formarán globalmente una misma Unidad Básica, sin embargo, cada uno de ellos conservará su propia especificidad.

2.4.- A través de todos ellos (Centros, Aulas y Actuaciones), se desarrollarán actividades orientadas hacia:

2.4.1.- Formación básica instrumental, que posibilite a aquellos jóvenes y adultos que carecen de conocimientos mínimos, su incorporación a otros procesos formativos, según sus necesidades e intereses.

2.4.2.- Formación profesional/ocupacional permanente orientada al trabajo: iniciación, actualización, recualificación, reconversión y renovación de los conocimientos y destrezas de tipo laboral.

2.4.3.- Formaciones específicas que conduzcan a través de itinerarios formativos distintos a los del sistema educativo reglado, al acceso a las titulaciones vigentes, básicas y medias.

2.4.4.- Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas o para la participación social.

2.4.5.- Formación para el desarrollo personal que permita la adaptación a la sociedad en que se vive, propicie la liberalización individual y social y estimule la creatividad en la vida cotidiana.

2.5.- En consecuencia, los actuales centros públicos de Educación de Adultos deberán tener presente en lo que se refiere a su organización los siguientes principios:

2.5.1.- Tener como ámbito de actuación el distrito educativo en el que se encuentren ubicados.

2.5.2.- Ser elementos dinamizadores del distrito en colaboración con otras instituciones, públicas y privadas, y con los grupos sociales, coordinándose entre sí con el fin de adecuar los programas educativos y formativos a las necesidades del medio y rentabilizar recursos humanos y materiales en el marco del proyecto de base territorial.

2.5.3.- Tener como base de actuación un conjunto de programas educativos en el marco del proyecto de base territorial, en el cual deberán integrarse.

2.5.4.- Cooperar con sus recursos humanos y materiales a la realización y desarrollo de dicho proyecto.

2.5.5.- Reorientar la E.A. hacia programas de actuación cuyo objetivo sea proporcionar una formación integral de carácter educativo básico, ocupacional, cultural y cívico.

2.5.6.- Adaptar las actividades que constituyen su proyecto educativo a las necesidades de los grupos a los que van encaminadas dichas actividades.

2.6.- En todo caso, la organización de estos centros permitirá desarrollar todas las actividades del proyecto integrado de base territorial, teniendo presente la especificidad de la población adulta, haciendo a su vez especial hincapié, con acciones específicas, en los jóvenes y adultos que aún no han podido ser útiles a la sociedad con un trabajo productivo.

En este sentido, los centros de E.A., funcionarán ajustando su calendario y horario de actividad a las necesidades de la población y según la normativa que establezca su Reglamento de Régimen Interno.

TERCERO: DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DEPENDIENTES DEL MEC.

3.1.- La estructura organizativa de los centros de adultos en lo que se refiere a sus órganos de gobierno, composición, proceso electivo y funciones se desarrollará y regulará oportunamente conforme a la disposición final -2-, de la L.O.D.E. y disposiciones finales 1 y 2 del real Decreto 2376/85 del 18 de diciembre por los que el Ministro de Educación y Ciencia podrá dictar cuantas disposiciones sean precisas para lo dispuesto en el artículo 41 de la citada L.O.D.E.

CUARTO: DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS PROYECTOS DE BASE TERRITORIAL.

4.1.- Deberá definirse asimismo la estructura organizativa de los proyectos de base territorial. Para ello una vez regulada la elección, composición y funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros de adultos y conforme al artículo 35 de la L.O.D.E. por la que se autoriza a los poderes públicos para poder establecer consejos de ámbitos territoriales así como dictar disposiciones necesarias para su organización y funcionamiento, deberá procederse al establecimiento de CONSEJOS DE BASE TERRITORIAL, (comarca, localidad, barrio, etc), como órganos de decisión, coordinación y participación dentro de los diferentes distritos educativos.

4.2.- Estos CONSEJOS TERRITORIALES deben entenderse como órganos colectivos cuya función principal sea la de dinamizar, potenciar y coordinar las actividades formativas, culturales y de desarrollo de una comarca, localidad, barrio...

A pesar de su carácter interinstitucional, asumirá globalmente las funciones que por separado tuviera cada integrante, sin que ninguno pierda su especificidad.

4.2.1.- Dentro del seno de este Consejo Territorial existirá un Claustro de Profesores o Equipo Polivalente, integrado por todos los educadores que desarrollen su actividad educativa y formativa en el proyecto.

4.3.- En estos CONSEJOS TERRITORIALES se integrarán respectivamente:

- Representantes de las Administraciones Locales del territorio.
- Representantes de la Administración educativa a través de los órganos unipersonales de los centros de Educación de Adultos.
- Representantes de otras administraciones sectoriales con presencia en el territorio e implicados en el proyecto.
- Representantes de otras instituciones públicas o privadas, asimismo implicadas.
- Representantes de las organizaciones sociales.
- Representantes de los educadores de adultos.
- Representantes de los propios usuarios a través de sus diferentes asociaciones.

4.4.- Entre las funciones de este Consejo Territorial, pueden señalarse:

4.4.1.- Ser el instrumento básico de dinamización de la vida educativa, sociocultural y económica de la población adulta.

4.4.2.- Realizar un diagnóstico del distrito educativo, previo sondeo, prospección e inventario de necesidades de formación, de programas educativos y formativos en curso y de recursos utilizables para la formación.

4.4.3.- Elaborar un proyecto integrado de Educación de Adultos, enmarcado en el desarrollo global de la comunidad (de barrio, local,

comarcal), que de respuestas a las necesidades reales y demandas específicas de su población, mediante programas plurales, concretos y operativos.

4.4.4.- Habilitar locales, gestionar los medios materiales y coordinar los recursos humanos para el desarrollo de dicho proyecto.

4.4.5.- Seleccionar y proponer a las Instituciones o Entidades coparticipantes, el personal docente, monitores y colaboradores, no dependientes del MEC, para adscribirlos al proyecto correspondiente.

4.4.6.- Seguimiento y evaluación del propio proyecto y de su coordinación con el respectivo plan provincial y en su caso, regional.

4.4.7.- Elevar a la respectiva Comisión Provincial, informe favorable o no, del profesorado funcionario del MEC, adscrito al Proyecto para su posible nombramiento como Propietario Definitivo.

QUINTO: DE LA COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.

La reforma de la educación de adultos en nuestro país plantea la necesidad de que exista una Comisión de ámbito nacional como cauce de participación de todos los sectores afectados en la programación general y desarrollo de la nueva Educación de Adultos que propicie la adecuación de las condiciones existentes en ésta y recomiende medios para mejorar su proceso de reforma formulando propuestas a las administraciones competentes, surgidas del debate y acercamiento de posiciones de análisis entre representantes de posiciones tan diversas.

Oportunamente se regularán por parte de la administración educativa las líneas básicas de la composición y competencias de ésta Comisión Nacional, así como su ubicación o no dentro del seno del Consejo Escolar de Estado.

SEXTO: DE LOS PLANES PROVINCIALES DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS Y SU ESTRUCTURA ORGANIZATIVA.

6.1.- El hecho de que los diferentes proyectos de base territorial deban a su vez articularse en un PLAN PROVINCIAL de Educación de Adultos, plantea la necesidad de creación de un Órgano de carácter provincial que articule, impulse y asesore los diferentes proyectos y sea asimismo el nexo entre éstos, la administración educativa y el resto de administraciones, instituciones y organizaciones sociales.

6.2.- Este órgano, que podría denominarse COMISIÓN PROVINCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS, estaría compuesto por:

- Director Provincial del MEC que actuaría como Presidente.
- Jefe de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial del MEC.
- Coordinadores Provinciales de los programas de Educación de Adultos y Formación Profesional.
- Un representante de los servicios Pedagógicos y Administrativos de la Dirección Provincial del MEC.
- Un representante de cada una de las diferentes Consejerías de la Comunidad Autónoma, que puedan implicarse en el Plan Provincial de E.A. por las características de sus competencias, o de cada una de las respectivas Delegaciones Territoriales.
- Un representante de la Diputación Provincial. (Solo en Comunidades Autónomas pluriprovinciales).

- Un representante de la Dirección Provincial de Trabajo y Seguridad Social.

- Un representante de la Dirección Provincial del INEM.

- Un representante de las Direcciones Provinciales de cada uno de los distintos Ministerios implicados en el mencionado Plan Provincial, (Agricultura, Sanidad y Consumo, Cultura, Justicia...)

- Un representante de la Federación Provincial de Municipios o si ésta no existiese, un representante de los municipios implicados en proyectos de base territorial, elegido entre ellos.

- Un representante de cada una de las organizaciones sindicales, con presencia en las Juntas de Personal o con implantación mayoritaria en la provincia.

- Dos representantes del Profesorado dependiente de la Dirección Provincial, del MEC elegidos por este colectivo, que volverán a elegirse cada dos años.

- Dos representantes de Asociaciones de Adultos que desarrollen su actividad en torno a proyectos de base territorial.

Cuando se considere conveniente y mediante propuesta razonada de alguno de los miembros, podrá proponerse la integración en este órgano de otros representantes de entidades que colaboren de alguna forma con los proyectos mencionados.

6.3.- Los cargos de Vicepresidente y Secretario de esta Comisión, serán designados por elección entre los integrantes, considerándose a los no elegidos como Vocales.

SÉPTIMO: DE LAS FUNCIONES DE LAS COMISIONES PROVINCIALES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS.

7.1.- Esta Comisión Provincial tendrá como funciones prioritarias:

7.1.1.- Potenciar la elaboración y el desarrollo de los proyectos de base territorial en todo el ámbito de la Provincia.

7.1.2.- Articular los diferentes proyectos en el Plan Provincial de Educación de Adultos.

7.1.3.- Aprobar anualmente el Plan Provincial de Educación de Adultos así como el correspondiente Plan Provincial de Formación de los educadores, presentado por la Coordinación Provincial de E.A., y elevarlos a la Administración competente.

7.1.4.- Servir de nexo entre estos proyectos, la administración educativa y el resto de administraciones, instituciones y organizaciones sociales, coordinando esta relación.

7.1.5.- Promover la colaboración de personas físicas, jurídicas e instituciones.

7.1.6.- Posibilitar recursos humanos, económicos, materiales y de infraestructura necesarios para llevar a cabo la diversidad de actuaciones que puedan suponer los diferentes proyectos de la provincia.

7.1.7.- Facilitar la creación y dinamización de la infraestructura de recursos, documentación e información, y la difusión de estudios y experiencias para el mejor desarrollo de los proyectos integrados de base territorial.

7.1.8.- Realizar el seguimiento y evaluación del propio plan y de su coordinación con otros planes provinciales y en su caso, regionales y/o de carácter estatal.

7.1.9.- Resolver el concurso provincial para la adscripción del profesorado a los diferentes Centros, Aulas y Actuaciones de E.A. dependientes del MEC y elevar a la Comisión Nacional su definitiva resolución.

OCTAVO: DE LA COMISIÓN PERMANENTE PROVINCIAL.

8.1.- Este órgano provincial podrá funcionar en Pleno y en Comisión, por lo que dentro de esta comisión provincial se constituirán diferentes comisiones de trabajo con diferentes objetivos específicos de actuación.

8.1.1.- En este sentido, será preceptivo el funcionamiento de una Comisión Permanente, integrada por:

- Director Provincial del MEC o persona en quien delegue, que actuará como presidente.

- Coordinadores Provinciales del MEC de los programas de E.A. y F.P.

- Un representante de la Dirección Provincial del INEM.
- Un representante de la F.P. de Municipios o de los Ayuntamientos implicados en el Plan Provincial.

- Un representante de cada una de las organizaciones sindicales con mayor incidencia en las diferentes ramas de producción a nivel provincial.

- Uno de los dos representantes del profesorado en el Pleno de la Comisión Provincial.

Como Secretario actuará el mismo que hubiese sido elegido para serlo de la Comisión Provincial en pleno.

8.2.- Serán funciones específicas de esta Comisión Permanente:

8.2.1.- Ejecutar los acuerdos de la Comisión Provincial.

8.2.2.- Elaborar la Memoria Anual a través del seguimiento técnico, estadístico, económico, etc. del Plan Provincial.

8.2.3.- Realizar el seguimiento del Plan Provincial de Formación de los Educadores de Adultos.

8.2.4.- Resolver el Concurso Provincial y Proponer al Pleno de la Comisión, el Profesorado que ha de adscribirse a los diferentes Centros, Aulas y Actuaciones de E.A., dependientes del MEC.

8.2.5.- Cuantas otras le sean encomendadas por la Comisión Provincial.

8.3.- En lo referente a otras Comisiones de Trabajo surgidas de la Comisión Provincial, podrán integrarse en ellas representantes de otras Administraciones y entidades públicas y privadas, siempre que la naturaleza de los temas de trabajo así lo aconseje, mediante propuesta razonada de alguno de los integrantes de la Comisión en pleno.

NOVENO: DEL PROFESORADO DEL MEC EN EL NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS Y DE LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL MISMO PARA SU ADSCRIPCIÓN A LOS DISTINTOS PROYECTOS DE BASE TERRITORIAL.

9.1.- Las peculiaridades de este nuevo modelo de E.A., exige que la provisión de profesorado que ha de llevar a efecto este tipo de trabajo educativo y formativo con la población adulta, sea realizada a través de nuevos métodos de selección, adscripción y nombramiento del mismo. Por todo ello:

9.1.1.- Los profesores funcionarios del MEC, adscritos a los Centros, Aulas y Actuaciones de E.A., podrán pertenecer a los Cursos de:

- Maestros de Enseñanza Primaria.
- Profesores Enseñanza Secundaria.

9.2.- Anualmente y en la misma fecha en que se proceda a la convocatoria de los Concursos de Traslados para el personal docente dependiente del MEC, las respectivas Comisiones Provinciales de E.A., abrirán concurso restringido para proceder a la adscripción del Profesorado de Enseñanza Primaria, con nombramiento definitivo en E.A., que desee cambiar su destino, a las vacantes provinciales y para su integración en los diferentes proyectos territoriales.

9.2.1.- También anualmente y durante el mes de marzo, el MEC abrirá concurso público de méritos, (según baremo), para proceder a la adscripción del profesorado a las vacantes provinciales resultantes del concurso anterior y para su integración en los diferentes proyectos territoriales en que participan los centros, aulas y actuaciones de E.A. del MEC.

9.3.- En dichas convocatorias se incluirán:

- Número de vacantes, ubicación y ámbito de actuación.
- Cualificación y descripción de las mismas.

- Baremo de puntuación mediante el cual se realizará la selección de los aspirantes.

9.4.- El MEC fijará asimismo el procedimiento a seguir para la selección del profesorado, preceptivamente según los criterios que a continuación se especifican y de acuerdo con el baremo que queda reflejado en el Anexo I:

- Experiencia profesional en programas, actuaciones y servicios especiales en E.A., sin que deban tenerse en consideración la situación administrativa del profesor ni el tipo de centro o proyecto en que ha desarrollado su actividad.

- Perfil profesional del solicitante adecuado a las peculiaridades de la E.A. e idoneidad para el puesto de trabajo solicitado.

- Características del proyecto educativo presentado, en sus aspectos:

- Adaptación al medio y necesidades de la población sobre la que se pretende actuar.

- Estar enmarcado dentro de un programa de trabajo en equipo, actuación global y de colaboración interinstitucional.

- Calidad de los objetivos propuestos a nivel pedagógico, educativo, y de desarrollo sociocultural y comunitario.

- Méritos profesionales del solicitante contemplados desde un doble aspecto:

- Adecuación para desempeñar el trabajo en E.A. (Formación, perfeccionamiento, especialización, innovación,...)

- Titulaciones acreditadas, cursos de perfeccionamiento y otras actividades de carácter general.

9.5.- La Comisión Permanente Provincial realizará una preselección de candidatos y siempre que lo estime oportuno, entrevistas personales con los solicitantes a fin de realizar matizaciones sobre el contenido de los proyectos presentados, o como método para adjudicar una vacante determinada caso de que hubiera sido solicitada por varios solicitantes con los mismos méritos y puntuación.

9.6.- Resuelta por la Comisión Provincial de E.A. la preselección en el concurso provincial, ésta elevará propuesta de nombramiento a la Comisión Nacional, que a su vez trasladará esta propuesta a la Dirección General del Personal del MEC, antes del 30 de abril inmediato siguiente, para que proceda a la resolución definitiva.

DÉCIMO: DE LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA EN E.A. DEL PROFESORADO DEPENDIENTE DEL MEC.

10.1.- (opción "a").- Los profesores seleccionados que no estuvieran con anterioridad en situación de Propiedad Definitiva, obtendrán nombramiento de Propietarios Definitivos con temporalidad de dos cursos y sin pérdida de la plaza de origen, si la tuviera. Al cabo de los cuales y previo informe favorable del Consejo Territorial correspondiente, (o del Consejo del Centro caso de no existir el anterior), la C.P.D.E.A., elevará propuesta de nombramiento de Propietario Definitivo, con pérdida en su caso, de la plaza de origen.

10.1.- (opción "b").- Los profesores seleccionados que no estuvieran con anterioridad en situación de Propiedad Definitiva, obtendrán nombramiento de Propietarios Definitivos.

10.2.- Los profesores definitivos pertenecientes a la plantilla del "Programa de Educación Permanente de Adultos", establecida por Resolución de 6/10/73, (BOE del 17), y los que son por aplicación del Artículo i de la O.M. de 23/11/81, (BOE del 2 de diciembre), así como los que hayan alcanzado la propiedad definitiva, según el apartado anterior, podrán obtener cambio de destino, participando en el oportuno concurso provincial, según apartado 9.2 de esta normativa, siempre que hayan permanecido al menos dos cursos completos en el mismo destino.

UNDÉCIMO: DE LAS FUNCIONES, DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL PROFESORADO FUNCIONARIO DEL MEC EN EL NUEVO MODELO DE E.A.

Evidentemente una sola persona no puede ni debe reunir todos los perfiles que exige la nueva Educación de Adultos. Sin embargo debe entenderse al Educador de Adultos como un profesional dotado de los conocimientos, métodos y técnicas necesarias para tener la capacidad de:

- Realizar con eficacia y coherencia distintas actividades según los diferentes programas formativos.
- Actuar como docentes, animadores y dinamizadores sociales.

En este sentido el profesorado del nuevo modelo de E.A. deberá ser capaz de llevar a cabo una amplia gama de funciones, según las necesidades de cada una de las diferentes posibilidades del proyecto al que estén adscritos.

11.1.- Entre estas funciones cabe destacar como prioritarias:

11.1.1.- Realizar las tareas que le son propias como profesional de la educación de adultos.

11.1.2.- Actuar como miembro de un equipo polivalente para que este pueda asumir las variadas funciones que exige la puesta en funcionamiento de un proyecto de base territorial que pretenda dar respuesta a las necesidades de la población, es decir, ser capaz de asumir la necesidad de planificar, orientar, tutelar y actuar como agentes de desarrollo comunitario.

11.1.3.- Participar en la planificación, realización y evaluación del respectivo Plan Provincial, como integrante del colectivo de educadores de adultos de la provincia.

11.2.- Se considerarán a su vez, como derechos y obligaciones los siguientes:

11.2.1.- Participar en la elaboración de los respectivos proyectos adaptándolos a las características del entorno, en el seguimiento y adecuación periódica de los mismos, así como en su evaluación final.

11.2.2.- Participar en la organización y ejecución de todas las actividades necesarias para el mejor desarrollo de los mismos, trabajando en equipo en el ámbito del proyecto de barrio, local, comarcal, etc.

11.2.3.- Desarrollar las funciones que tengan adscritas en el proyecto o encomendadas por los respectivos Consejos Territoriales y Comisiones Provinciales.

11.2.4.- Participar en las jornadas iniciales de Planificación y finales de Evaluación del Plan Provincial.

11.2.5.- Participar en las actividades de formación del profesorado previstas en el Plan Provincial de Formación.

11.2.6.- Adecuar su horario y jornada laboral a las necesidades de la población en la que desarrollen su trabajo.

11.2.7.- Estar acogidos al régimen de dedicación exclusiva.

DUODÉCIMO: DEL PROFESORADO NO FUNCIONARIO DEL MEC.

12.1.- Dentro del ámbito de cada uno de los proyectos de base territorial y junto al colectivo de profesores funcionarios pertenecientes al MEC, desarrollarán actividades educativas y formativas todas aquellas personas, funcionarios de otros Ministerios e Instituciones Públicas o no funcionarios, que tengan o adquieran la capacitación adecuada para trabajar en esta modalidad de enseñanza y cuya aportación se considere necesaria para el mejor cumplimiento de los objetivos previstos.

12.2.- Este profesorado tendrá la consideración de:

12.2.1.- Monitor: Profesionales funcionarios o con contrato de Instituciones y Entidades Públicas o Privadas que intervienen en el proyecto mediante convenio o acuerdo interinstitucional.

12.2.2.- Colaborador: Profesionales que a título individual, con o sin remuneración, participan en diferentes actividades contempladas en los respectivos proyectos.

12.3.- En cualquier caso este profesorado desarrollará su función docente o formativa en coordinación con el resto de profesores funcionarios del MEC y pertenecerá como miembro de derecho al respectivo Claustro o Equipo Polivalente del consejo Territorial.

DISPOSICIONES ADICIONALES.

PRIMERA: Oportunamente se desarrollarán mediante O.M. los apartados referentes a:

- Estructura Organizativa de los Centros de Educación para Adultos, en lo referente a composición, proceso electoral, elección y funciones de sus Órganos de Gobierno.
- Estructura Organizativa de los Proyectos de Base Territorial, en lo referente a definición, composición y funciones de sus órganos de Decisión y Gestión.
- Desarrollo Curricular, Titulaciones, Homologación con Formación Profesional.

SEGUNDA: Se regulará oportunamente la situación de aquellos profesores que mediante propuesta razonada de la Comisión Provincial a la Dirección General de Personal del MEC, y con audiencia del interesado, pueden darse de baja en el Centro, Aula o Actuación de E.A. por no adaptarse a las características y exigencias especiales de este ámbito educativo, sin que ese cese tenga carácter de sanción.

DISPOSICIONES DEROGATORIAS.

Quedan derogadas expresamente las O.M. (s) siguientes:

- O.M. de 26-07-73, sobre creación del programa de E.P.A. y regulación con carácter provisional del desarrollo de estas enseñanzas.
- O.M. de 14-02-74, en su apartado 2.
- O.M. de 23-11-81, sobre establecimiento de un régimen de administración especial para los centros de E.P.A. a nivel de EGB.
- O.M. de 29-04-86, por la que se modifica la anterior.

Dimensión no formal de la Educación de Adultos

Informe sobre congresos, asociaciones, libros, artículos

MARÍA DEL CARMEN PALMÉS

Con esta sección se ofrece un informe sobre diversas publicaciones relacionadas con el tema de la educación no formal, así como una relación de instituciones y colectivos, con actividades en el campo de la Educación no formal.

La dimensión no formal de la Educación de Adultos, se ha visto, sucesivamente, rechazada y en franca oposición a la dimensión formal. Del mismo modo se ha visto aclamada y considerada como una panacea frente a todos los problemas que se plantean en el sistema educativo formal, cuestionada por inviable... Podríamos afirmar que los años sesenta fueron el decenio de la educación formal frente a la no formal, los años sesenta la década de la educación no formal y que son los años ochenta, el período en el que, por un lado, se cuestiona seriamente la viabilidad y justificación de la educación no formal y, por otro, el tiempo en el que se busca afanosamente la integración entre ambas dimensiones de la Educación de Adultos.

Congresos.

En cualquier congreso de Educación de Adultos, la dimensión no formal de la misma es siempre un tema a tratar; sirva de muestra los reseñados a continuación:

- La ponencia presentada bajo el título "Interacción entre la educación formal y la educación no formal" en la Conferencia de París de octubre del 82, que organizaba el International Council for Adult Education (ICAE), analiza con rigor los avatares sufridos por la educación no formal en los países desarrollados, en vías de desarrollo en los marcos rural y urbano, problemas de financiación...

- En el encuentro de Sesto Fiorentino, celebrado en Florencia, Italia, organizado por Peuple et

Educación no formal, algunas definiciones

"... Una actividad educativa organizada y sistemática, fuera del sistema formal establecido, actuando por separado, o bien, como un rasgo importante de alguna actividad -es decir- que atañe unos públicos y unos objetivos identificables..." (Philip Coombs, 1973).

"... La educación de adultos mediante metodologías no formales se materializa fuera del marco institucional convencional, de modo que la comunicación educativa no se constriñe exclusivamente a la presencia física de profesores y alumnos en un mismo local y a unas horas prefijadas para todo el periodo..." (Jaime Sarramona López, 1982).

"... Educación no formal o actividades educativas organizadas que se sitúan fuera del sistema educativo ordinario y que se dirigen a un público concreto con fines específicos de aprendizaje..." (Ramón Flecha, 1984).

"... Toda actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido, que funcione independientemente o como parte importante de una actividad más amplia y destinada a servir clientelas y objetivos de educación identificable..." (Coombs, R.C. Prosser y M. Ahmed, 1973).

"... Todas aquellas actividades educativas deliberadas, no llevadas por el sistema clásico de escolarización..." (Marvin Granstaff, 1974).

"La educación no formal es cualquier empresa educacional, intencionada y sistemática -normalmente fuera de la enseñanza tradicional- cuyos contenidos, horarios, criterios de admisión y otros componentes del sistema, son seleccionados y/o adaptados para determinados estudiantes, colectivos o situaciones, en orden a mejorar el aprendizaje y a minimizar las dificultades del sistema..." (Russel J. Kelis, Charles L. Lang, John R. Mietus y Fia T.S. Tiapula).

Culture a instancias de ICAE, en mayo del 83 se reúnen por tercera vez, distintas instituciones del área para estudiar la problemática de la Educación de Adultos en los países mediterráneos; y es la educación de adultos no formal, uno de los problemas que se señalan como de más urgente solución en el campo de la Educación de Adultos -concretamente son doce los problemas relacionados y la educación no formal ocupa el número siete... Se analizan, además, las situaciones en los distintos países y las soluciones aportadas.

- La Oficina Europea de Educación de Adultos convoca un congreso sobre Educación Básica de Adultos en St. Andrews, Escocia, julio del 83 y en él se pretendió ofrecer una panorámica sobre lo que se estaba haciendo en Educación Básica de Adultos en los países europeos. Hubo una ponencia temática inicial y dos sesiones de trabajo de grupos sobre dos aspectos fundamentales de la Educación Básica de Adultos: los contextos en los que se desarrolla (dentro del sistema educativo formal, en grupos de educación no formal, en lugares de trabajo...) y la preparación de agentes para esta modalidad educativa (voluntarios, profesores con dedicación parcial o completa...).

- Es también la Oficina Europea de Educación de Adultos quien organiza la Conferencia Internacional de Pistoia en junio del 84, sobre el papel de las "Autoridades locales y regionales en el campo de la Educación de Adultos" y en la que se señala un objetivo prioritario, el que "la educación no formal debe ser desarrollada, superando la distancia que ahora la aleja de la educación formal..." Objetivo que pasará a ser asumido por los doscientos participantes provenientes de quince países, a modo de conclusión de la Conferencia.

- Ramón Flecha, en el Seminario Interprovincial ECCA celebrado en Cáceres, en abril del 85, presentó una ponencia-reelabora-

Características de la Educación no formal

1. Nos debe permitir (la enseñanza no formal) llegar a los grupos y a los individuos que no están en condiciones de recibir la información o sentir próxima la posibilidad de participar en las actividades sociales organizadas.

2. Nos debe permitir que afloren las inquietudes, necesidades, visiones del mundo "latentes".

3. Nos debe permitir crear las condiciones adecuadas para que sean posibles procesos de educación más específicos.

4. Nos debe permitir cohesionar los grupos en torno a los objetivos definidos.

5. Nos debe permitir la conexión de los grupos articulados con sus objetivos de proyección social.

6. Nos debe permitir recoger con facilidad las propuestas emergentes y alternativas.

7. Nos debe permitir la interrelación entre los distintos grupos sociales.

La enseñanza no formal la concebimos, finalmente, muy capaz de jugar el papel de realizar el diagnóstico global de una comunidad, establecer los criterios de intervención, evaluar los procesos, etc. La concebimos como la síntesis de todo el trabajo social, en cuyo contexto se inserta la educación formal, la formación profesional y el desarrollo productivo.

En este sentido sigue siendo la gran vocación de las UU.PP. Es algo muy distinto a la "liberal education".

José Luis Aguilera Luna. "Dimensión no formal de la Educación de Adultos" en Radio y Educación de Adultos nº 8 (1988), págs. 12 - 14.

ción de las conclusiones psicopedagógicas de las I Jornadas Estatales de Educación de Adultos con el título "Cuestiones Psicopedagógicas de la Educación de Adultos" y en ella expone que: en educación de adultos "... deben ofrecerse simultáneamente actividades de educación formal y no formal, que respondan conjuntamente a la multiplicidad de motivaciones que lleva a la participación...".

- El Bureau Europeo para la Educación de Adultos, en colaboración con la organización francesa *Peuple et Culture*, celebró en la ciudad de Toulouse (Francia) en ju-

nio del 87, una conferencia sobre la educación de adultos y los cambios de promoción de empleo en Europa bajo el título genérico de "La Educación de Adultos en un mercado de trabajo en transformación" y en el que sesenta representantes de distintos países de Europa se propusieron como uno de sus cinco objetivos, "... Destacar la contribución de la educación de adultos -tanto no formal y liberal como formal- a la creación de programas diferentes que provoquen cambios a nivel local, regional y nacional; al desarrollo de iniciativas locales de creación de

empleo y, como consecuencia, a la preparación para nuevas formas de producción y nuevas cualificaciones, en lugar de preparar para trabajos existentes..."

Libros y revistas.

- AHEMD, M (1975): *The economics of non-formal education: resources, costs and benefits*. New York. Preager.

- ASIAN PROGRAMME OF EDUCATIONAL INNOVATION FOR DEVELOPMENT. (1979): *Linking formal and non-formal programmes*. Bangkok. Regional Office for Education in Asia and Oceania.

- AXINN GEORGE, H. (1976): *Non-formal education and rural development*. Michigan. Michigan State University.

- AXINN GEORGE, H. (1974): *Program of Studies in Non-formal education*. Michigan. Michigan State University.

- BHOLA, H.S.: *La educación no formal en perspectiva*. PERSPECTIVAS. Vol. 13, nº 1. París. (UNESCO).

- BOCK, J.C.; PAPAGIANNIS, G.J. (1976): *The demystification of non-formal education*. Amherst. Center for International Education. School of Education, University of Massachusetts.

- BREMBECK, C.S.; GRANDSTAFF, M. (1973): *Non formal education as an alternative to schooling*. Michigan.

- CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL (CEDEN) (1977): *Los agentes educativos en la educación no formal*. Bogotá, Colombia, CEDEN.

- CERVANTES VILLARRREAL, MARGARITA (1980): *El papel de la educación no formal en la Organización económica campesina: Sistematización y seguimiento de un Proyecto Promocional*. Michigan. Michigan State University.

- COOMBS, P.H., AHMED, M. (1974): *Attacking rural poverty how non formal education can help*. Bal-

Metodologías "no formales" y el papel del profesor

Las metodologías "no-formales" son especialmente adecuadas para la educación de adultos puesto que tal educación demanda de contenidos aplicativos a la realidad e intereses del grupo estructurados de manera interdisciplinaria, y donde el profesor tiene más la tarea de facilitador del aprendizaje que la de informador sistemático. El adulto demanda de sistemas didácticos que permitan la individualización de material apropiado a su mentalidad y de convivencia intensa con otros miembros de la colectividad en que vive. Por todo ello la metodología didáctica que se aplique ha de ser abierta y flexible para responder a las indicadas necesidades. Los textos impresos y los medios de comunicación de masas tienen su papel específico, por cuanto permiten la individualización y suponen una fuente motivadora.

Jaime Sarramona López "Educación de Adultos por metodología no formal." *Educación*. Revista de la Sección de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (1982), págs. 49 - 59.

timore. The Johns Hopkins University Press.

- FORDHAM, P. (1980): *Participation, learning and change: Commonwealth approaches to non-formal education*. London. Commonwealth Secretariat.

- GILLETTE, A.L. (1977): *Beyond to non-formal fashion: towards educational revolution in Tanzania*. Massachusetts. University of Massachusetts.

- GRANDSTAFF, MARVIN (1974): *Michigan Program of Studies in non-formal Education*. Michigan. Michigan State University.

- HERNÁNDEZ PULIDO y J. RICARDO (1978): *Contribución de los educadores no enseñantes al proceso educativo no formal: La experiencia de las Misiones Culturales en México*. París, Francia, UNESCO.

- LA CRUZ R. ROLANDO (1977): *Análisis teórico de la educación no formal*. Lima. Perú.

- LAWSON, MALCOLM (1972): *Non-formal education in the United States An Annotated Biblio-*

graphy. Michigan. Michigan State University.

- NIEHOFF, RICHARD O (1977): *Non formal education and the rural poor*. Michigan. Michigan State University.

- PERRATON, HILARY (1982): *Alternative routes to formal education, distance teaching for school equivalency*. Baltimore. The Johns Hopkins University Press.

- RAMÍREZ DE ARELLANO MOURGUES, JULIO D. (1976): *Aportes al debate sobre educación no formal*. Santiago, Chile, SEDECOS.

- SHEFFIELD, J.R.; DIEJOMAOH, V.P. (1972): *Non formal education in Africa development*. New York. African American Institute.

- SWEET MORALES, F.X.: *Aspectos del financiamiento de la educación no formal*. Perspectivas. Vol. 12 nº 1. París (UNESCO).

- UNESCO: *The planning of non-formal education*. 1082800. PRPLE 30. 7, Place de Fontenoy 75700 París. Francia.

- UNESCO: *Non-formal Edu-*

cation and Education. 1016598 ETDDA 15.

- UNESCO: *Education non formelle et politiques: Les cas du Ghana et du Senegal*. 2016591. ETDDA 35.

Se puede obtener una amplia bibliografía sobre educación no formal escribiendo a:

Information Center on Non-Formal Education.
Institute for International Studies in Education
513 Erickson Hall
Michigan State University
East Lansing, Michigan 48824
- 1034 USA
Tfno. (517) 355 - 5522

Instituciones, colectivos.

Europa.

- Federación de Asociaciones de Educación de Adultos (FAEA). c/ Terminillo, 32 duplicado; 50010 Zaragoza. Tfno.: 976 / 33 98 23 y 33 26 38. *Agrupación a todas las asociaciones de Educación de Adultos en España. Pronto se publicará un boletín informativo sobre E.A.*

- Federación Española de Universidades Populares. Modesto de Lafuente, 63 - 2º. 28003 - MADRID. España.

- Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia (ANCED). Mendivil, 8 - Apartado 14.138- Madrid - 18. España. Tfno.: 2 51 00 69. *Asociación que acoge a centros privados y cuyos objetivos principales son la protección y salvaguarda de los derechos de todos sus miembros.*

- Centro de Cultura Popular y Promoción Femenina. Alfonso XI, 4, 6º D. Madrid - 14. España. *Directora, Lola Burrillo. forman monitoras o animadoras culturales e imparten formación formal y no formal en centros existentes en una treintena de provincias españolas.*

- Federación de Universidades Populares de Austria. Weintranbengasse 13. 1020 Wien, Austria. *La federación de Universidades Populares austriaca es una institución que implica cada*

Programas o sectores programáticos

- *Las múltiples ofertas realizadas bajo rótulos como: ecología, protección del medio ambiente, problemas energéticos.*

- *También, los así llamados "temas abiertos", como pueden ser reuniones con "método de trabajo variable" y sin determinación del tema a tratar.*

- *Cursos prolongados y profesionalmente cualificados, en cuyos exámenes finales se presuponen conocimientos en economía y sociología.*

- *La inclusión sistemática y de carácter didáctico de una información sobre el país en los cursos de idiomas.*

- *Planteamiento de problemas sociales en los cursos de formación sanitaria o cultural.*

- *Tratamiento de los problemas sociales de la racionalización del trabajo y la transformación técnicas en los cursos de perfeccionamiento técnico-industrial o comercial.*

- *Participación en los programas especiales y en los proyectos de la Oficina de parados y obreros extranjeros.*

- *Finalmente, actividades especiales: exposiciones, "semanas", informaciones, excursiones o viajes de estudio con temática política.*

Junto a esta enumeración -realizada desde el punto de vista de los contenidos y de los sectores especializados- es posible encontrar cada vez más elementos de formación y actividad política en el campo de los métodos de trabajo, las formas de comunicación o la intervención de competencias sociales que, a primera vista, no parecerían de carácter político.

Klaus Meisel y Albert Pflügel, "Formación pública de adultos y participación social en la República Federal de Alemania" en "Entre líneas" nº 2 (1987), págs. 15 - 24.

año a más de millón y medio de personas adultas en sus actividades educativas.

- Peuple et Culture. 130, Rue de Rivoli - 75001 París - Francia. Tfno. (1) 296 14 71. *Gran institución nacional, muy semejante a un Ministerio de Cultura, que actúa a nivel nacional y por las asociaciones regionales que tiene constituidas. Quiere valorar todo lo que pueda contribuir a la formación de una verdadera ciudadanía. Trabajan más en la educación no formal que en la formación formal.*

- UNESCO. 7, Place de Fontenoy, 75700 París. Francia. *Las pu-*

blicaciones de la Unesco en materia de ENF son numerosas, pero puede consultarse preferentemente la serie "Informes/estudios" de la División del Estudio del Desarrollo, la colección "Etudes et documents de l'éducation", las publicaciones de la División de las Estructuras, Contenidos, Métodos y Técnicas de la Educación, así como la serie "Notes, comments..." publicada en cooperación con el UNICEF.

- Oficina Europea de Educación de Adultos. (Director: Willian Bax). Nieuweweg, 4, P.O. Box 367, 3800AJ Amersfoort, Holanda. Desde 1953 agrupa a Asociaciones

no gubernamentales Nacionales y a Instituciones locales, regionales y nacionales. Organiza Conferencias sobre temas y edita un Boletín para los miembros, Newsletter. Enlaza con el ICAE.

- Asociación Italiana de Educación de Adultos (AIDEA). Via di Parione, 7-50123. Florencia. Italia. Esta asociación agrupa educadores e instituciones de educación de adultos alrededor de la cátedra de educación de adultos de Florencia.

- Società Umanitaria. Via Macomer, 26. Cerdeña. 09100 Cagliari. Tfno. 66 40 59. Esta sociedad es una agrupación cultural que desarrolla los valores del cine.

- Asociación Portuguesa para la Cultura y la Educación Permanente (APCEP), Rua S. Domingos à Lapa nº 111, 3º. Tf. 60 96 38, 1200 Lisboa, Portugal. Asociación surgida en Portugal al salir del Gobierno el Partido Socialista, movida por las personas que iniciaron una política abierta de educación de adultos. Se presenta con "personalidad jurídica independiente de los poderes constituidos, de los partidos políticos y de las organizaciones religiosas, con el objetivo fundamental de la promoción de la educación permanente y el desarrollo cultural, en orden a la instauración en el país de un "nuevo orden educativo". Admite y fomenta diversos "medios, formas e instituciones educativas, escolares y extraescolares, formales y no formales".

- Commonwealth Secretariat, Marlborough House. Pall Mall. London SW1Y 5HX, Reino Unido. El Commonwealth Secretariat ha publicado informes de conferencias organizadas en diferentes regiones del mundo. Los mismos tratan de las experiencias sobre ENF realizadas en los Estados del Commonwealth y están disponibles en la "Publications Section" de la Secretaría.

- National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). 19B de Monfort Street. Leicester Le1 7 GE. Reino Unido. Tfno.:

0533 55 14 51. Organización para la cooperación, desarrollo e investigación de la enseñanza de adultos. Proporciona a los interesados: libros, monografías, conferencias y cualquier tipo de informe relacionado con la educación de adultos.

- Asociación Alemana para Educación de Adultos. División para Cooperación Internacional. Rheinalle 1 - 5300 Bonn 2, República Federal alemana. Tf. 0228/355061. La Asociación agrupa a once asociaciones de estados federales, que integran 900 Universidades Populares, con más de 4.000 sucursales en toda Alemania. La División para la Cooperación Internacional publica una revista y mantiene proyectos de Educación de Adultos muy concretos en África, Asia y Latinoamérica.

- Swedish International Development Authority (SIDA). Education Division, S - 105 25 Stockolm, Suecia. El SIDA ha publicado una serie titulada "Education division documents" sobre estudios de casos en el campo de la ENF. Dichos documentos pueden obtenerse en la dirección indicada.

- Oficina Internacional de Educación - OIE. Case postale 199, 122 Ginebra 20, Suiza. El Centro de documentación de la OIE cuenta con una serie de obras y estudios relativos a la ENF.

- UNICEF. Palais des Nations 1211 Ginebra 10, Suiza. Las publicaciones del UNICEF en materia de ENF son numerosas también y tratan esencialmente de la madre y del niño. La revista "Carnets de l'enfance" informa regularmente sobre estudios de casos en el campo de la ENF.

América.

- Center for International Education. University of Massachusetts. 285 Hills House South. Amherst, Massachusetts 01003. Estados Unidos de América. Dicho Centro publica una serie de estudios sobre ENF (monografías), una colección titulada "Issues in non formal education", así como las

"Technical notes". Todas estas publicaciones pueden obtenerse en la dirección indicada.

- International Council for Educational Development (ICED). P.O. Box 217. Essex Connecticut 06426, Estados Unidos de América. Desde 1968 el ICED ha publicado una colección importante de estudios de casos relativos a experiencias realizadas en Asia, en África y en América latina. Dichos documentos pueden obtenerse directamente en el ICED.

- Instituto de Educación Continua (Continuing Education Institute Inc., CEI). 33 Ship Avenue. Tf. (617) 396-8817. Medford. MA 02155. Estados Unidos de América. Un grupo de educadores de adultos ha constituido este Instituto para ofrecer cursos a las empresas para la formación del personal. Imparten los cursos en los locales de las empresas o en sus propios locales. Ofrecen cursos formales y no formales.

- Office for International Networks in Education and Development (INET). College of Education, 237 Erickson Hall, Michigan State University, East Lansing, Michigan 48824 - 1034, Estados Unidos de América. El INET divulga los numerosos documentos publicados por dicho centro y publica un boletín sobre la educación que incluye una bibliografía anotada. También desempeña la función de red de intercambio de documentos en el mundo, respondiendo a toda solicitud de información.

- Consejo Internacional para Educación de Adultos (ICAE). 29 Prince Arthur Ave. Toronto, Ontario. M5R 1 B2. Canadá. Tf.: (416) 924-6607. Grupo voluntario y no gubernamental, incluye asociaciones en más de 80 países, además de mantener contactos con grupos nacionales e internacionales. Las actividades centrales del CIAE consisten en: investigación, cursillos, defensa de los intereses de los educadores, intercambio de informaciones... y trabaja a través de reu-

niones, seminarios, mesas redondas (a nivel internacional); estudios comparativos internacionales sobre problemas importantes, contactos entre organizaciones y publicaciones. La publicación principal es "Convergencia", revista trimestral en inglés que ofrece un foro internacional para discutir e intercambiar experiencias sobre las cuestiones fundamentales en educación de adultos.

- Secretariado de Desarrollo Cultural. Ministerio del Consejo Ejecutivo. Tfo. (418) 643-5791. 875, Grande-Allè Est - Edifice II, 2º étage. Quebec GIR 4y8. Canadá. Una Comisión de Estudio sobre la Formación de Adultos del Gobierno de Quebec ha elaborado un Informe sobre la Educación de Adultos ("Learning: A voluntary and responsible action, Statement of a comprehensive policy for adult education"), que ofrece las bases y aún un posible texto legal para una reglamentación de la educación de adultos.

- Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER). Secretaría Ejecutiva de ALER. Avda. Atahualpa 427. Casilla 4639A. Quito - Ecuador. Agrupa a todas las instituciones de enseñanza radiofónica de América Latina y ofrece a todas ellas servicios de asesoramiento y coordinación a través de tres líneas fundamentales: capacitación, comunicación documentación e investigación evaluación.

- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Casilla 6257 - Santiago 22 - Chile. CEAAL es un organismo regional para América Latina del E: Está domiciliado en Chile y el Secretario General es Francisco Vio Grossi. Agrupa a asociaciones nacionales, asociaciones regionales y personas, interesadas en la promoción de la educación de adultos, entendida como "toda acción o reflexión humana destina-

da a comprender la realidad para transformarla". Lleva adelante programas regionales de: a) Capacitación de la mujer (Rosa Paredes); b) Capacitación de comunidades indígenas (César Picón); c) Investigación participativa; d) Investigaciones en Educación de Adultos; e) Educación popular; f) Centro de Documentación; y g) Carta Mensual, que llega a unos 600 educadores de adultos latinoamericanos.

- Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE). Academia de Humanismo Cristiano. Brown Sur 247, Santiago 11 - Chile. Tfn. 746656. El PIIE integra a "investigadores y capacitadores de diferentes profesiones y especialidades". Estudia la interrelación entre la carencia de educación y la marginalidad social y económica. Tiene tres áreas de investigación y de trabajo: a) Educación y estructura social; b) la Cultura de la Escuela; c) Educación Popular. En estas áreas ofrece cursos para universitarios y para post-graduado).

- Cooperación Integral para el Desarrollo Cultural y Social. (CODECAL). Apartado Aéreo 20439, Carrera 21 nº 56-33. Tfno.: 2495050. Bogotá. Colombia. Es un Centro que produce e imparte cursos, sobre todo para dirigentes de comunidades. No buscan los alumnos, sino que son invitados cuando alguna institución ya ha convocado a los alumnos para que se les imparta el breve cursillo de CODECAL.

- Centro al Servicio de la Educación Popular (CESAP). San José del Ávila a San Isidro. Apartado 4240. Tfno. 81 38 85. Caracas 1010 A. Venezuela. Centro de Educación no formal que pretende animar la formación de grupos populares y brindar a estos grupos populares heterogéneos cursos de formación. Se pretende la formación como un proceso, y no como una transmisión de contenidos.

Asia.

- Asociación Indica de Educación de Adultos. Shafig Memorial. 17-B, Indraprastha Marg. Nueva Delhi - 110002. India. Representante del ICAE en India. Agrupa muchas instituciones y muchas actividades.

- Centro Cultural de Asia para la UNESCO ("Asian Cultural Centre for Unesco", ACCU). No 6, Fukuromadú - Shinjuku-ku. Tokyo. 162 Japón. Institución cultural de iniciativas heterogéneas (publicaciones, cursos, producciones...), con 80% del presupuesto del gobierno japonés, 8% de la Unesco y 12% de ayudas no oficiales.

- Oficina regional de la Unesco para la Educación en Asia y el Pacífico. P.O. Box 1425. Bangkok 10550. Tailandia. Esta Oficina regional publica, dentro del marco del APEID (Asian Programme of Educational Innovations for Development), informes de seminarios sobre las experiencias llevadas a cabo con respecto a la ENF en los países asiáticos.

África.

- Departamento de Educación de Adultos. Ministerio de Educación Nacional. República de Guinea Bisau. Freire, que actuó varios años como consejero de este Departamento y de su Campaña de Alfabetización, lo hizo famoso en el mundo. La Campaña, con todo, no obtuvo los resultados prácticos esperados: se quería alfabetizar en portugués, idioma no hablado por el pueblo; los materiales impresos no sirvieron, etc. Ahora trabajan en una "alfabetización selectiva", usando los idiomas nativos, en contraposición al intento de "alfabetización masiva" anterior.

Europa unida por la promoción del voluntariado

Congreso Europeo sobre voluntariado en la ayuda a domicilio
ESTHER SOCORRO

Este Congreso Europeo sobre "Voluntariado en la Ayuda a Domicilio", se celebró en Madrid del 26 al 29 de octubre de 1988, organizado por la Plataforma para la Promoción del Voluntariado en España y patrocinado por VOLONTEUROPE -Comité para la Promoción de la Acción Voluntaria en la CE- con la colaboración del Ministerio de Asuntos Sociales -Dirección General de Acción Social e Instituto de la Juventud- y la ONCE.

El número de congresistas inscritos sobrepasó los doscientos, pertenecientes a diferentes países europeos: Holanda, Gran Bretaña, Italia, Francia, Bélgica, Portugal y España (la mayoría).

Por parte del Centro de Educación de Adultos a Distancia, Radio ECCA, asistió Esther Socorro Alonso.

Objetivos del congreso.

El congreso analizó tres temas principales: recoger y analizar la evolución que la Ayuda a Domicilio con participación de Voluntarios ha tenido en el ámbito europeo y español; delimitar el campo de trabajo y áreas de intervención de los Voluntarios en la Ayuda a

Domicilio, así como de la especificidad de su metodología de trabajo como complementó de los profesionales; servir de marco a personas e instituciones implicadas en el tema a nivel europeo y nacional como forma de transmisión de conocimientos e intercambio de experiencias, para así conocer mejor la realidad actual.

Contenido de las ponencias.

- PONENCIA 1ª: "Situación actual del Voluntariado en Europa". Intervención de Ms. Liebje Honkendijk. Secretaria de Volonteurope. Ponencia inaugural, que permitió captar un panorama amplio y general de la situación actual del Voluntariado en la Ayuda a Domicilio en toda Europa, refiriéndose, fundamentalmente, a los diferentes tipos de Voluntarios que existen en Europa: Tradicionales, Profesionales Voluntarios, Iniciativas locales, la Autoayuda y Movimiento para el Cambio.

- PONENCIA 2ª: "Voluntariado en la Ayuda a Domicilio. Áreas de intervención". Fue expuesta por D. Jesús Camarero García, Consejero Técnico del INSERSO.

CONFERENCIA EUROPEA DE VOLUNTARIADO EN LA AYUDA A DOMICILIO

MADRID - ESPAÑA. 26 al 29 de Octubre de 1988.

CONFERENCE EUROPEENNE SUR LE VOLONTARIAT ET L'AIDE A DOMICILE
MADRID - ESPAGNE. 26, 29 Octobre 1988

EUROPEAN CONFERENCE: «VOLUNTEERS, CARE IN THE COMMUNITY»

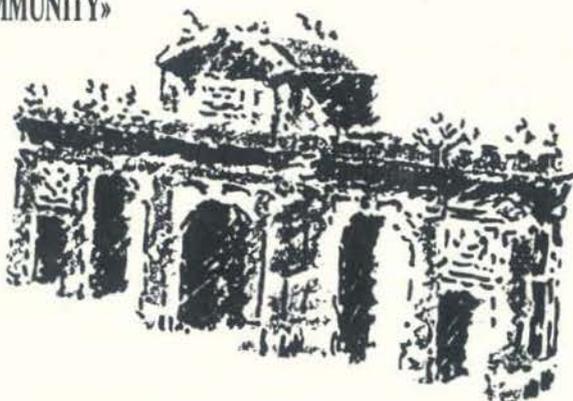
MADRID - SPAIN. 26, 29 October 1988.

ORGANIZADO; ORGANISÉ; ORGANIZATE BY:



PLATAFORMA PARA LA PROMOCION
DEL VOLUNTARIADO EN ESPAÑA

PATROCINADO POR
PATRONNÉ POUR
PATRONISED BY
VOLONTEUROPE



Desde la perspectiva que le permite abarcar su cargo, dio una visión dilatada de los servicios voluntarios en España, haciendo hincapié en la imposibilidad de delimitar el campo de acción del voluntario y el profesional.

- PONENCIA 3ª: "*Familia y entorno en el Voluntariado y la Ayuda a Domicilio*". Por D. Ricardo de León y Egúés, de los Servicios Sociales de la Diputación Foral de Navarra. El ponente hizo una exposición sobre la evolución de la familia, destacando el hecho, cada vez más frecuente, del aumento de familias de un solo miembro, evidenciándose la tendencia a vivir en soledad. La familia, ha pasado a ser de una sociedad de producción a una sociedad de consumo. Destaca el fomento del individualismo, que dificulta la solidaridad, con lo que la soledad y falta de asistencia a las personas solas, aumenta. Concluye destacando la necesidad del voluntariado en la Ayuda a Domicilio, allí donde la administración no llegue, a fin de hacer menos difícil la vida de las personas solas, en ocasiones con precariedad económica.

- PONENCIA 4ª: "*Promoción y formación del Voluntariado en la Ayuda a Domicilio en Inglaterra*". Intervención de Mr. Foster Murphy del Volunter Center de Londres. Se extiende en el campo que abarca el trabajo voluntario. Pasa luego a referirse a la instrucción del Voluntariado, considerando que cada institución ha de imprimir su "marca propia", trazando la forma que crea más idónea para la preparación y mantenimiento de "sus voluntarios".

- PONENCIA 5ª: "*Voluntariado en la Ayuda a Domicilio en Holanda*". Expone Ms. A Bruning. Ms. Bruning desarrolló un proyecto de Ayuda a Domicilio a enfermos terminales llevado a cabo en 1986, señalando la dureza que supone acometer una acción de este tipo, pero que gracias a la acción solidaria del Voluntariado, se pudo llevar adelante y constituyó una experiencia muy positiva. De hecho, ahora mismo, hay un grupo de treinta Voluntarios llevando la misma tarea y están muy satisfechos. Se desean que su trabajo sea modesto, discreto y nunca de competencia con los profesionales.

- PONENCIA 6ª: "*Voluntariado en la Ayuda a Domicilio en Inglaterra*". Ms. Tessa Hardinf, National Council for Voluntary Organisations. Londres. Se dio, en esta exposición, una imagen muy desoladora de la Ayuda Voluntaria en Inglaterra. No se ve con claridad el espacio para encajar este tipo de ayuda, ya que las responsabilidades estatales están muy repartidas. Se refirió luego a los servicios voluntarios que se están prestando actualmente: tercera edad, personas mayores con situaciones confusas, servicio de cenas para asiáticos, asesoría a grupos de voluntarios que quieran organizarse, programa de transportes comunitarios con conductores voluntarios para minusválidos, etc.

- PONENCIA 7ª: "*Proyecto Aids.Budy (Ayuda a enfermos terminales de Sida)*". Intervención de Mr. Arthur Akkermans. Amsterdam. Se pone de manifiesto, como característica fundamental de esta acción, la gran

identificación entre enfermos y Voluntarios. El Voluntario es un amigo (Budy) para el enfermo, disponible a cualquier hora.

- PONENCIA 8ª: "*Reflexiones sobre Voluntariado en la Ayuda a Domicilio*". Por Mr. Joos Koorporal, miembro de la Plataforma de Voluntariado de Holanda. Señala el ponente, que el trabajo voluntario busca un reconocimiento. Destaca la igualdad de importancia del trabajo realizado por el voluntario y el profesional, sin jerarquización. Expuso, seguidamente, una escala de segmentos en los que se lleva a cabo un trabajo de servicios a la comunidad, incluyendo el trabajo del Voluntariado, dando características de cada uno de ellos.

- PONENCIA 9ª: "*Promoción y formación del Voluntariado en la Ayuda a Domicilio*". Ms. Marijke Besteman. Asistente Social. Holanda. Exposición resumida de un proyecto de Ayuda a Domicilio con Voluntarios a enfermos terminales, entrando en la descripción de los procedimientos de captación, formación y mantenimiento del Voluntariado.

Valoración del Congreso.

La asistencia a este Congreso Europeo ha servido para conocer y clarificar una serie de aspectos sobre el voluntariado, tales como: se debe ampliar el campo de acción del Voluntariado en la Ayuda a Domicilio; el Voluntario presta un servicio humanitario y no lucrativo a la sociedad; el Voluntario es el ciudadano que detecta, colabora y denuncia, si procediera, situaciones en las que se necesita la Ayuda a Domicilio; el Voluntario no supe los servicios del responsable de turno -administración, profesional- ni compite con nadie, sólo trata de hacer un trabajo complementario que es diferente y tan valioso como los demás; el Voluntario no es "mano de obra barata"; es muy importante la formación del Voluntariado, que debe conocer bien las características de la organización que le acoge y la tarea a realizar; el Voluntariado es fluctuante, poco estable; el Voluntariado necesita ser motivado, etc.

Un asunto no aclarado y muy debatido, con opiniones enfrentadas, fue el de la conveniencia o no, de legalizar la actividad voluntaria. Los no partidarios alegan la "pérdida de su espontaneidad"; los partidarios dicen que "ayudaría a potenciarlo".

También, la asistencia a este Congreso, ha ofrecido la oportunidad de conocer más a fondo el Trabajo Voluntario a través de múltiples y variadas experiencias, sobre todo en este aspecto de la Ayuda a Domicilio, modalidad en la que Radio ECCA ha iniciado en este curso una Experiencia dentro del campo de la Alfabetización; así como el poder confrontar y constatar diferentes aspectos del mismo: captación del Voluntariado, formación, mantenimiento, etc.

Toda la documentación referida a este Congreso - Memoria, Documentos, Publicaciones- se encuentran depositadas en el Archivo de Documentación de Radio ECCA.

Appreciating Adults Learning:

From the Learners' Perspective

Edited by David Boud and Virginia Griffin

DAVID BOUD - VIRGINIA GRIFFIN: *Appreciating Adults Learning. From the learner's Perspective.* Kogan Page 120 Pentonville Road. London N1 9 JN, 1987, 248 págs.

Muchos libros sobre el tema "¿cómo aprende la gente?" se han escrito desde el punto de vista de los enseñantes y de los psicólogos. En contraste, este libro está más interesado en la experiencia de los mismos adultos desde su perspectiva de discentes y refleja lo que es importante para ellos y lo que sienten sobre sus propias experiencias y sus más significativas impresiones.

En cuatro diferentes secciones aparecen distribuidos los dieciséis capítulos escritos por distintos autores y en la introducción los autores dan las razones por las que defienden la importancia del enfoque del libro, la perspectiva del que aprende:

- solo se aprende si los conocimientos son accesibles y tienen significado para el discente
- si el discente conoce experiencias similares a las suyas las entenderá y hará más efectivo su aprendizaje
- para los docentes es importante conocer el punto de vista de la gente a lo que ayudan y ver las cosas desde ese enfoque.

En resumen, el libro ayudará a los educadores de adultos a enterarse mejor de la importancia que tiene

la perspectiva del discente en la enseñanza y les hará más sensitivos a las necesidades de sus alumnos.

ALAN ROGERS: *Teaching Adults.* Open University Press. Milton Keynes MK 11 1 BY England 1986, 198 págs.

Este libro sobre Enseñanza de Adultos intenta contemplar en sus diez capítulos todo lo que de común y de diferente tienen las diversas formas de la Educación de Adultos: cursos avanzados de instrucción en instituciones formales, situaciones de aprendizaje informal, etc.

Se basa en más de veinticinco años de experiencias prácticas en educación de adultos en una extensa variedad de contextos y surge como recopilación del material que ha utilizado el autor al impartir cursos de entrenamiento a enseñantes de distintos países y a otros profesionales relacionados con este mundo del adulto.

Parte del contenido lo resumimos a continuación:

1. Las definiciones.
2. Los estudiantes adultos.
3. El aprendizaje.
4. Objetivos.
5. El grupo.
6. Los roles y el maestro.
7. La enseñanza: contenido y métodos.
8. Bloques de aprendizaje.
9. La evaluación.
10. La participación.

El libro no contiene solo algunos principios teóricos sino un práctico examen de los mismos y se recomienda que quien lo vaya a leer conteste antes a ciertas cuestiones previas acerca de:

- propósito del curso que voy a impartir
- duración del curso y temporalización de reuniones de grupo
- los alumnos, ¿quiénes y cuántos son?
- el grupo, ¿dónde y a qué hora se reúne?

Se supone que ese lector posible está implicado en el tema.

IAN WINFIELD: *Learning to teach practical skills. A Sulf instruction Guide. Secon Edition.* Kogan Page Ltd. London 1988, 130 págs.

Este libro intenta ayudar a maestros, instructores y entrenadores en la industria, educación y recreación, especialmente a los que no han tenido experiencias previas sobre autoinstrucción. Contiene, como el título

indica, una variedad de consejos sobre el aprendizaje de los conocimientos más prácticos y es una primera aproximación al tema. Paso a paso da instrucciones y aclara explicaciones con experiencias de primera mano.

Es una edición revisada que contiene dos nuevos capítulos con respecto a la primera. Tras la introducción algunas ideas que aparecen en los siete capítulos del libro son:

- Hay que cambiar las actitudes y aprender a usar los principios y reglas de la autoinstrucción, compartiendo conocimientos y aprendiendo a ser instructores de los demás.

- Entre instructor e instruido debe establecerse un contacto basado en el mutuo entendimiento y respeto que será fundamento para el éxito de la relación.

- Al hablar de la naturaleza de nuestros conocimientos de cada día analiza lo que significa el término "skill" - conocimiento- y alude a la necesidad de examinar los sentidos que se usan, el papel del cerebro,...

- Una buena instrucción depende de una adecuada preparación y examen previo del objetivo o análisis de la tarea. También depende del nivel de comunicación logrado entre los que protagonizan el acto de la instrucción y no debe olvidarse adaptar la instrucción a las características de los que están aprendiendo.

La educación a distancia en Asia y en el Pacífico ("Distance Education in Asia and the Pacific")

Informe de un Seminario Regional sobre Educación a Distancia celebrado en Bangkok, Tailandia, del 23 de noviembre al 3 de diciembre de 1986, Asian Development Bank

(P.O. Box 789, Manila, Filipinas), Volumen I, 546 páginas; Volumen II, 745 páginas, Manila 1987.

La Educación a Distancia (ED) recibe tratamiento de ciencia desarrollada, autónoma y bien organizada en estos dos volúmenes, que presentamos. El Seminario Regional que dio origen a estos dos volúmenes fue fruto de la colaboración entre el Banco Asiático de Desarrollo, que publica la obra, la Universidad Abierta "Sukothai Tammathirat" de Tailandia y la Oficina Regional de la Unesco de Bangkok.

Los dos volúmenes hacen públicos los documentos de trabajo presentados en aquel Seminario. El primer volumen recoge las ocho ponencias, que sirvieron de base a todas las actividades, además de una sucinta crónica resumen de todo el Seminario, junto con las conclusiones y la relación de asistentes. El segundo volumen incluye los detallados informes recogidos sobre la situación de la EA en la práctica totalidad de los países de Asia y del Pacífico: India, Indonesia, Pakistán, Corea, Tailandia, Australia, Butón, Burma, Fiji, Hong Kong, Japón, Malasia, Nueva Zelanda, Nueva Guinea, Filipinas y Sri Lanka.

La obra no es sólo un informe casi exhaustivo sobre las actuales realizaciones de EA en los diversos países orientales, sino que ofrece también resúmenes, puntos de vista y generalizaciones de interés para todo el que mantenga algún tipo de relación con la EA. Las ocho ponencias configuran un tratado completo de la más importante problemática relacionada con la EA: definiciones, aplicación a los diversos tipos de enseñanzas, descripción de las diversas tareas que hay que realizar en la EA, características de los diversos medios técnicos que se pueden utilizar para establecer contacto con los alumnos, estudio de los costes, etc., etc.

Particular interés para el lector occidental tiene el riquísimo resumen de lo que es la EA (40 páginas), ofrecido en la ponencia del ex-rector de la Open University británica, Ralph Smith, el único no oriental entre todos los ponentes.

Al convocar esta actividad, y al publicar estos primorosos volúmenes (que hace llegar gratuitamente a todo el que los solicite), el Banco Asiático de Desarrollo dice perseguir lo que seguramente constituye la mejor defensa de la Educación a Distancia en todo el mundo, "un medio y una tarea para buscar mejores oportunidades educativas para la población menos privilegiada".

Índice Bibliográfico de la Educación, nº 4, octubre 1988. Centro Anaya de Investigación (Josefa Valcárcel 27, 28027 - MADRID)

Esta publicación especializada tiene carácter trimestral y pretende ofrecer una información exhaustiva de lo que las revistas españolas y extranjeras publican sobre temas educativos. La información está ordenada en diecisiete epígrafes. Uno de estos epígrafes está dedicado a "Educación Permanente y Empleo" y otro a "Medios de Enseñanza", pero no hay ningún epígrafe específico ni para la Educación de Adultos, ni para la Educación a Distancia. Se añaden ricos índices de autores, y por materias, además de los seminarios completos de las revistas consideradas más interesantes. La suscripción a los cuatro números anuales de esta publicación cuesta 9.500 pesetas en 1989.

Biblioteca Básica de Educación de Adultos

Por iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (O.E.I.), el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (C.E.A.A.L.) y la Editorial Popular se ha puesto en marcha una iniciativa que sin duda repercutirá en beneficio de la Educación de Adultos. Se trata de la creación de una línea editorial centrada en los temas de Educación de Adultos: la Biblioteca Básica de Educación de Adultos, Educación Popular y Animación Sociocultural. El objetivo es reunir en una colección los aportes fundamentales de la experiencia práctica y de la reflexión teórica de la E.A. de nuestra área idiomática. En principio la colección tendría tres grandes bloques: 1º) Instrumentos para la acción; 2º) Orientaciones y reflexiones teóricas; 3º) Materiales y experiencias pedagógicas. Inicialmente se prevé la publicación de unos 50 volúmenes monográficos para lograr el objetivo propuesto, con una periodicidad de 10 volúmenes al año a partir de 1989. Entre las características técnicas de la colección se señala los libros que, salvo excepciones, tendrán un formato de 14 x 21 cms. con una extensión aproximada de unas 144 páginas. Los promotores de la iniciativa manifiestan su deseo de acoger sugerencias y propuestas que puedan hacer diferentes colectivos y personas.

"Sólo para adultos". Boletín informativo de la F.A.E.A.

Con el objetivo de "conseguir una vía de comunicación a nivel es-

tatal sobre el tema de la Educación de Adultos" ha aparecido el número cero del boletín informativo de la Federación de Asociaciones de Educación de Adultos (FAEA). Se trata de un número previo al primero que ha tenido una difusión solamente a nivel de los colectivos federados, para evaluarlo y elaborar una filosofía de contenido común a todos los educadores de adultos.

En este número cero se comunica cuáles son las secciones que podría tener el boletín:

- "Interno": espacios dedicados a todos los asuntos internos de la FAEA.
- "Portada": temas centrales de actualidad.
- "Documentos": escritos elaborados por la FAEA o suscritos por la FAEA.
- "Bureau": espacio para todos los temas referidos a la Oficina Europea de Educación de Adultos.
- "Breves": asuntos de interés que aparezcan en el BOE y noticias cortas.
- "Formación": es un espacio en el que se dará a conocer los cursillos, jornadas de trabajo etc. que sobre Educación de Adultos se realicen en el mundo.

El Consejo de Redacción del boletín solicita todo tipo de sugerencias para que el boletín salga a gusto de todos.

Los profesores de adultos de ECCA celebran esta iniciativa que, como bien dice el Consejo de Redacción, está llamada a convertirse en una revista de actualidad en torno a la Educación de Adultos.

Material didáctico para neolectores

The Asian Cultural Centre for Unesco (ACCU), organización no gubernamental establecida en Tokio en 1971, ha publicado un libro guía para la producción de materiales didácticos destinados a neolectores.

La elaboración de este libro se ha llevado a cabo como respuesta a la necesidad manifestada por los participantes en los dos seminarios de trabajo desarrollados en 1983 y 1984 organizados por dicha institución.

Además del libro guía, mencionado anteriormente, hemos recibido un modelo del material didáctico que utiliza ACCU con los neolectores. Este material está integrado por libros, cassettes, juego de cartas, posters, láminas y comics que recogen una determinada situación social problemática, así como una propuesta de solución.

Para más información dirigirse a:

Nº 6 Fukuromachi, Shinjuku - ku,
TOKYO, 162 JAPAN
Teléfono: + 81 - 3 - 2 - 269 - 4435
Cable: ASCUL CENTRE TOKYO
TOKYO 269 - 4510
Tele - Fax: Tokyo 269 - 4510.



Diploma de Graduado en Educación a Distancia

El South Australian College, de Estudios Superiores, en Australia, ha puesto en marcha, con consentimiento de su Gobierno, un Programa encaminado a la obtención del Diploma de Graduado en Educación a Distancia que puede ser seguidos por personas no residentes en Australia.

El Programa está dirigido a todos aquellos que, de cualquier forma, estén relacionados con la Educación a Distancia: ejecutivos, profesores, diseñadores de cursos, asesores de gobierno, tutores, medios de comunicación, educadores de comunidad, etc. y que sean graduados.

La duración del programa es de dos años a tiempo de estudio parcial y con un horario flexible. Puede ser seguido a distancia, usando todas las formas de comunicación.

El precio de la matrícula es de \$A6,800 (\$US 4,800) con condiciones de pago a establecer.

Para una mayor información dirigirse a:

Ian Mitchel
Head of the School of Advanced Studies in Education
South Australian College of Advanced Education
Holsbrook Rd., Underlate
South Australia, 5032
AUSTRALIA

La fiesta de la Primavera en las escuelas de Adultos de Cataluña

Como en años anteriores las Escuelas de Adultos de Cataluña

celebran la fiesta de la Primavera. Se trata de un encuentro, organizado cada año por una de las escuelas, en el que se reúnen todos los alumnos adultos de la región. Este año se celebra el 7 de mayo, con un programa de actividades que va desde un pregón de fiesta, degustaciones de sardinas, danza, grupos de animación, muestras y exposiciones, hasta visitas a museos, teatro, música, poesía, bailes, etc. Toda una experiencia de Animación sociocultural promovida por la Asociación de Educación de Adultos (AEPA) de Cataluña.

Designing Open and Distance Learning Systems and Materials

Este es el título de un curso de entrenamiento intensivo de tres semanas para dirigentes del aprendizaje abierto y a distancia.

Se desarrollará en el Instituto de Tecnología Educativa (Open University) desde el 25 de septiembre hasta el 13 de octubre de 1989.

A través de la participación activa en sesiones de trabajo y con la ayuda de expertos se estudiará el diseño de sistemas, estrategias y procesos de producción que son fundamentales en el aprendizaje a distancia.

Información:
Ellie Chambers, Deputy Director IET,
The Open University
Milton Keynes MK 7 - 6 AA
United Kingdom.

Television Production for Education and Development

Desde el 7 de agosto hasta el 27 de octubre, la Open University - BBC Milton Keynes organizan un curso que pretende ayudar a analizar el contexto, el papel, el poder y la responsabilidad de la TV y que sirve de entrenamiento para usar los multi-media en la educación a distancia poniendo énfasis en la práctica.

Información:
Colin Robinson Director of EDTV
BBC Milton Keynes
The Open University Production Centre
Walton Hall
Milton Keynes MK 7 6 BH
England.

Otros cursos programados:

- 10 abril - 2 junio: *Producers*. BBC Radio Training.
- 5 a 30 junio: *Trainers*. BBC Radio Training.
- 3 a 28 julio: *Writing and Evaluating Distance Learning materials*. The Open University.

La AECS (Asociación de Escuelas de Correspondencia de Europa) invita a la Conferencia de Primavera de 1989 que se celebrará en La Haya el mes de mayo (10 - 12).

El programa lleva por título *Estrategias de éxito en la educación a distancia para los noventa*. La orientación y la diferenciación del mercado, las innovaciones tecnológicas (experiencias), los media y la educación a distancia serán la temática a tratar en diferentes sesiones.

Más información:
Ms. Annemarie Mulder
Disksen opleidingen
Parkstraat 25 6828 JC Arnhem
The Netherlands.

Curso sobre "La Educación a Distancia en países en desarrollo".

Durante cuatro meses, desde el 10 de abril hasta el 28 de julio de 1989, se celebrará en Londres este curso que persigue analizar problemas educativos y determinar métodos apropiados de solución para los mismos dentro del aprendizaje a distancia. De manera más práctica que teórica se estudiarán los aspectos del diseño y la edición del material impreso haciendo uso de la experiencia colectiva de los participantes.

Para más información dirigirse a los organizadores:

1. Department Secretary
Department International
and Comparative Education
University of London Institute of
Education
20 Bedford Way, London
WC1H0AL, England.
2. Information Officer
International Extension
College
Office D, Dale's Brewery,
Gwydir Street,
Cambridge CB1 2LJ, England.

Conferencia sobre Educación de Adultos organizada por la AAACE

En la primera semana del próximo mes de octubre se celebrará en Atlantic City, New Jersey, la Conferencia sobre Educación de Adultos que organiza la Asociación Americana para la Educación Continua y de Adultos. El tema: "Adult Education... The chance of a lifetime" sugiere que se incluirán dentro de programa propuestas en torno a "las oportunidades" ofreciendo a los adultos nuevos medios que

le lleven a mejorar su propia vida.
La dirección de la AAACE es:
1112 Sixteenth Street N.W.
Suite 420, Washington DC 20036

Meeting in Finland Seminar.

¿Qué son los derechos humanos?
¿Cuáles son las responsabilidades y oportunidades de los educadores de adultos en la promoción de los derechos humanos? Estas cuestiones y el tema "Educación de los derechos humanos como un componente integral de la Educación para la paz" son las ideas que se trabajarán en el Seminario que se desarrollará desde el 11 hasta el 17 de junio de 1989 en Tampere, Finland.

Los interesados pueden dirigirse a: Timo Toivaiainen.

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö
Museokatu 18A 00100 Helsingki

III Encuentro Iberoamericano de Educación a Distancia.

Organizado por la Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia y la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, se va a celebrar en San José de Costa Rica (abril, 18 - 21) este encuentro sobre "La planificación, producción y evaluación del material didáctico en el sistema de educación a distancia".

Para contactar con el coordinador de este encuentro se puede escribir a la Oficina de Relaciones Públicas.
Apartado 474 - 2050. San Pedro de Montes de Oca. San José. Costa Rica.

Apoyo al estudiante en la educación a distancia.

El título completo de esta Conferencia Internacional, organizada conjuntamente por el Consejo Internacional para la Educación a Distancia y por la Open University británica es "Interacción e Independencia: Apoyo al estudiante en la educación a distancia y en el aprendizaje abierto". La Conferencia tendrá lugar del 19 a 22 de septiembre de 1989, en Downing College, Cambridge, Inglaterra, y está dirigida a reductores de cursos a distancia y a todos los directivos de las estructuras organizativas de la enseñanza a distancia. Hay una matrícula de 260 libras, limitada a 80 participantes.

Para más información: Alan Tait, Open University, Cintra House, 12 Hills Road, Cambridge CB2 1PF, Gran Bretaña.

Cómo ayudar al estudiante a aprender a distancia.

Este va a ser el tema de la V Conferencia Anual sobre Educación a Distancia, que se va a celebrar en Madison Wisconsin, Estados Unidos, del 8 al 10 de agosto de 1989. Esta conferencia nacional dedicará alrededor de cuarenta sesiones a la relación tecnológica enseñanza-aprendizaje, en la enseñanza a distancia.

Para más información: Universidad de Wisconsin - Madison, Despacho 264: Teacher Education Building, 225 Mills Street, Madison WI 53706, Estados Unidos. Tfno. 608/262 86 11.

La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario

Durante este curso 88-89 Radio ECCA imparte un curso de Animación Sociocultural dirigido a los trabajadores sociales, educadores, asociaciones y entidades. La Animación Sociocultural quiere dar respuesta a una de las necesidades más sentidas de nuestra sociedad que ha sufrido, en los últimos años, una profunda transformación en sus estructuras sociales y en sus demandas culturales.

Con este curso de iniciación se pretende que los participantes conozcan las posibilidades de la Animación, profundicen en el estudio y el análisis del entorno, trabajen utilizando un método sistemático y sean capaces de planificar, realizar y evaluar la intervención con la participación de las poblaciones implicadas.

En el material didáctico, además de la información teórica, se incluye un modelo de proyecto de intervención desarrollado en sus cuatro fases: estudio, motivación y entrenamiento de voluntarios, diagnóstico y plan de intervención, ejecución y evaluación. En base a este modelo los participantes han de elaborar su propio proyecto para lo que cuentan también con una "falsilla" o guía con las indicaciones que han de realizar en cada una de las fases y el método a seguir.



ecca

CURSO DE

ANIMACION

SOCIOCULTURAL

PAUTAS PARA EL

DESARROLLO COMUNITARIO

PROGRAMA

1. Cambio social y Desarrollo Comunitario.
2. ¿Qué es el Desarrollo Comunitario?
3. Desarrollo Comunitario y Animación Sociocultural.
4. El animador.
5. Fases de intervención para el Desarrollo Comunitario.
6. Primera fase: el estudio del territorio, la población, los recursos y la demanda.
7. El método de trabajo en la fase de estudio.
8. Segunda fase: motivación y entrenamiento de voluntarios.
9. Tercera fase: diagnóstico y plan de intervención.
10. Cuarta fase: ejecución y evaluación.