

Radio y Educación de Adultos



SUMARIO

EDITORIAL

- El reto del 90 2

OPINIÓN

- El analfabeto adulto y su aprendizaje. Resultados iniciales de una investigación e hipótesis de trabajo. *Oscar Medina Fernández* 3

INFORME

- La alfabetización por radio en el año 2000. *Margarita López y María Rosa Sánchez* 12

ENTREVISTA

- María Rosa Sánchez: "He enseñado a leer y escribir a más de 25.000 adultos" 19

ENCUENTROS

- Encuentro en Finlandia: Papel y responsabilidades de la Educación de Adultos en el mundo actual 25
- Triple reunión sobre educación en Valencia 28

DE OTRAS FUENTES

- Descripción de la educación a distancia. Perfil resultante del estudio de 197 instituciones, *Universidad a distancia alemana* 30

- NOTICIAS 33



11

BOLETÍN
CUATRIMESTRAL
ECCA
mayo - agosto 89

Radio y Educación de Adultos



BOLETÍN CUATRIMESTRAL ECCA Nº 11

MAYO - AGOSTO 1989

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:** Maria del C. Berenguer. **Badajoz:** Maria J. Micharet. **Cáceres:** Montserrat Lajas. **Córdoba:** Pedro Rios. **La Coruña:** José C. Bellido. **Granada:** Antonio Gálvez. **Jaén:** Ildelfonso Zafra. **Lugo:** Jesús Domínguez. **Madrid:** J.M. Ríos. **Málaga:** Ernesto Campos. **Murcia:** Mary Paz Cremadez. **Palma de Mallorca:** Catalina Llinás. **Sevilla:** Rosa Béjar León. **Pontevedra:** Maria Eugenia Alfaya.

ARGENTINA: Nora Alvarez (CISE) y Angel Castellano (D. BOSCO)

ECUADOR: Natacha Campana (IRFEYAL, Guayaquil), Maria Elera León (IRFEYAL, Quito).

VENEZUELA: Iván Lemus (IRFA, Caracas)

BOLIVIA: Fernando Pérez (IRFA, Santa Cruz) **COSTA RICA:** Alicia Padilla Naranjo (ICER, San José).

URUGUAY: Maria de Luján González Tornaría

SECRETARIA: Blanca Nieves González Frías. **DIAGRAMACIÓN:** Maria 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

tando así la participación de organizaciones no gubernamentales (ONG) y de los trabajadores de base del movimiento de Alfabetización.

Los objetivos que se propone el GITA para el año internacional de la Alfabetización son ambiciosos e ilusionantes. Se trata de sensibilizar a los Gobiernos y a la opinión pública sobre el alcance del analfabetismo y del analfabetismo funcional, con el intento de llegar a eliminar este problema. Para ello se considera necesario incrementar la participación popular, así como la cooperación entre los estados y las entidades no gubernamentales. De este modo el A.I.A. debería aprovecharse, según el Grupo Internacional de Trabajo, para lanzar un plan de acción encaminado a erradicar el analfabetismo antes del último año de este siglo.

Un reto constituye pues el año 1990 para que los distintos países pongan en marcha un plan tan urgente como es el de luchar contra el analfabetismo. Como dijo el Director General de la UNESCO en su mensaje con motivo de la celebración en Las Palmas, el 2 de marzo del 88, de la Conferencia de Prensa para el lanzamiento del A.I.A., "es necesario que todos se movilicen frente al ingente desafío del analfabetismo... sólo así la humanidad conseguirá alcanzar uno de sus objetivos más importantes: el derecho a la educación".

Como vemos nos encontramos ante una nueva oportunidad de ayudar a quienes más lo necesitan. Enseñar a leer y a escribir se convierte así en un reto para hacer realidad el derecho de todos a aprender.

El reto del 90

1990 ha sido declarado, por las Naciones Unidas, AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACIÓN. El objetivo es "ayudar a los estados miembros a erradicar el analfabetismo antes del año 2000"; por tanto, más que una celebración, el A.I.A. debe convertirse en una "llamada a la acción". El Grupo Internacional de Trabajo de Alfabetización (GITA) es la estructura encargada del lanzamiento y de la coordinación de todas las actividades facili-

El analfabeto adulto y su aprendizaje. Resultados iniciales de una investigación e hipótesis de trabajo

OSCAR MEDINA FERNÁNDEZ

Se presenta a continuación un resumen inicial de un amplio trabajo de investigación que se está llevando a cabo en el Seminario de Alfabetización del Centro ECCA. Según el autor se aportan algunas hipótesis, fruto de una primera lectura de los datos, en cuya verificación habría que seguir trabajando en el futuro.

1. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL ESTUDIO.

Desde el curso 86-87 se viene haciendo un trabajo de investigación en ECCA encaminado a conocer con cierta profundidad el colectivo de alumnos que se está alfabetizando. El conocimiento de las características sociales y psicológicas de los alumnos permitirían establecer determinadas pautas didácticas que puedan optimizar su proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio se orientó en una triple dirección:

1. Identificación social. ¿Cuáles son las características sociales de los adultos analfabetos que deciden aprender a leer y escribir por el sistema ECCA? ¿Se trata de una población homogénea en términos generales o existen grupos bien diferenciados? ¿Los analfabetos hoy día constituyen una población que podríamos llamar "residual" por el hecho de ser, por ejemplo, fracasados escolares, tener problemas de inteligencia, de lenguaje, etc.? ¿Qué incidencia tienen en su aprendizaje variables como la edad, el sexo, la situación sociolaboral, la escolarización previa, etc.? ¿Qué diferencias sociales existen entre la población analfabeta y los alumnos de Radio ECCA?

2. Madurez psicológica. ¿Posee un analfabeto, por el hecho de ser adulto, la madurez suficiente en prelectura y preescritura (inteligencia, discriminación perceptiva, coordinación visomotora, memoria, vocabulario, etc.) para iniciarse en el aprendizaje de la lectoescritura? ¿Qué diferente papel juega en el rendimiento la inteligencia, los conocimientos previos, o alguna de las variables relacionadas con los aspectos madurativos?

3. Aspectos didácticos. ¿Qué método es mejor para los adultos, el analítico o el sintético? ¿Tiene sentido diseñar un programa único de alfabetización o es preciso elaborar programas diferenciados por grupos? ¿Se hace necesario en función del supuesto número de afectados programar una Alfabetización Especial? ¿Qué papel debe ocupar la preescritura y prelectura en la programación? ¿Qué variables sociales y psicológicas

son las que tienen una mayor incidencia en el aprendizaje?

Para tratar de responder a estas cuestiones se les aplicó a los alumnos una encuesta, una serie de tests y una prueba final. Con la encuesta, al mismo tiempo que se anotaban una serie de datos de observación, se trataba de identificar socialmente a los alumnos: sexo, edad, estado civil, situación laboral, zona de residencia, escolaridad, motivación, etc. Los tests que se aplicaron fueron los siguientes: una prueba de conocimientos, de elaboración propia; el Raven de inteligencia; algunas de las pruebas de madurez de INIZAN: figuras geométricas, recuerdo inmediato de dibujos, recuerdo de una historia, articulación, copia de estructuras rítmicas; los tests de vocabulario de Badimale; y el test Reserval.

La muestra a la que se le aplicó la encuesta y los diferentes tests consistió en 125 alumnos de 1º, que comenzaron el curso en octubre de 1987 y lo terminaron en febrero de 1988. El total de alumnos en ese curso y período fue de 294. Intervinieron en la aplicación ocho profesores a quienes previamente se les instruyó sobre el particular. La prueba final de lectura, escritura y cálculo se aplicó a los alumnos que llegaron al final en febrero.

Posteriormente, una modificación de la encuesta inicial se aplicó a la totalidad de los alumnos de 1º, que comenzaron el curso el año siguiente, en octubre del 88 y terminaron en febrero del 89.

En el siguiente informe presentamos los primeros datos de este amplio estudio, dejando para otro momento un análisis detenido, de modo que lo que ahora se plantea como hipótesis puede contrastarse con más rigor en un estudio posterior.

2. ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LOS ALUMNOS.

Un breve resumen de las características sociales de los 125 alumnos de la muestra, la podríamos obtener

con solo algunos datos referidos a la edad, el sexo, la situación laboral, el estado civil, la zona en la que vive, el tiempo de escolaridad y si es nuevo o repetidor.

2.1 Sexo, edad y estado civil.

Son muchas más las mujeres que los hombres en una proporción de 8 a 2. El 23% tiene menos de 30 años, el 63% tiene una edad comprendida entre los 31 y 55 años, y más de 56 años sólo tiene el 14%. Están casados el 72%, solteros el 16% y hay un 11% de viudos.

Comparados estos datos con los de la población en general, observamos una diferencia de $\pm 14\%$; es decir, la proporción de mujeres es mayor entre los alumnos (del 78 al 81%) que entre la población analfabeta que había en el año 86 (el 64%).

Sin embargo la comparación respecto a la edad muestra diferencias más significativas. En el cuadro

que aparece a continuación vemos lo siguiente: en A, los datos de la muestra de alumnos; en B, los datos referidos al total de alumnos que había en el curso siguiente 88-89; y en C los datos de la población analfabeta que había en Canarias, correspondientes al censo del 86. Como vemos las diferencias entre A y B son poco significativas. No pasan de 5 décimas, lo que indica que la muestra puede ser representativa, en lo que a edades se refiere.

Pero donde las diferencias son realmente significativas es cuando comparamos a los alumnos con la población analfabeta en general. En este caso las diferencias van de 4 a 18 décimas, llegando a un 44% para quienes tienen más de 65 años. Esta diferencia puede indicar que la población recuperable para el estudio está por debajo de los 65 años e incluso por debajo de 55 años.

Edad	A Muestra Curso 87-88		B Total alumnos Curso 88-89		C Población canaria analfabeta de más de 14 años, 1986		Diferencias en %		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	A y C	B y C	A y B
Menos de 20 años	10	8'3	12	7'01	1.077	1'60	+6'70	+5'50	+1'29
21 - 25	7	5'8	8	4'60	1.208	1'80	+4'00	+2'80	+1'20
26 - 30	11	9'1	9	5'20	1.370	2'03	-7'07	+3'17	+3'90
31 - 35	12	9'9	20	11'60	1.710	2'50	+7'00	+9'10	-1'70
36 - 45	20	16'5	38	22'20	5.687	8'45	+8'00	+13'70	-5'70
46 - 55	44	36'4	65	38'01	12.390	18'40	+18'00	+19'87	-1'60
56 - 65	16	13'2	16	9'30	13.452	20'00	-6'80	-1'07	+3'90
Más de 65	1	0'8	3	1'70	30.351	45'13	-44'30	-4'34	-0'90
NS - NC	4		19		----				
TOTAL	125		190		67.245	100'00			

2.2 Situación laboral y lugar de residencia.

Más de la mitad de los alumnos son amas de casa y casi un treinta por ciento trabajan por cuenta ajena.

La situación laboral del cónyuge (del 71% de los alumnos casados) va de trabajador por cuenta ajena, un 35'2%, a desempleado, un 4'0%, pasando por ama de casa, 12'8%, jubilado, 5'6% y trabajador por cuenta propia, 6'4%.

La diferencia entre los datos de la muestra y los alumnos del curso 88-89, referidos a la situación laboral, no es superior al $\pm 4\%$. Veamos en el cuadro de la derecha la comparación entre los datos de la muestra y el total de alumnos del curso 88-89, referidos al lugar de residencia.

Zona en la que vive	A Muestra Curso 87-88		B Total alumnos Curso 88-89		Diferencia en %
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Urbana céntrica	17	13'8	29	15'3	-1'5
Urbana periférica	50	40'7	90	47'6	-6'9
Rural céntrica	42	34'1	44	23'2	+10'9
Rural cas. disemin.	14	11'4	26	13'7	-2'3
NS - NC	2		1		
TOTAL	125		190		

Teniendo en cuenta los datos de la muestra, el 54'5% de los alumnos vive en zonas urbanas, porcentaje que aumenta a un 63% cuando nos referimos a todos los alumnos que había en el curso 88-89.

2.3 Escolaridad y estudios realizados en ECCA.

Casi el 40% de los alumnos no fue a la escuela. Si a este porcentaje le añadimos los que fueron sólo un año (teniendo en cuenta que más de la mitad de los que asistían lo hacían de forma irregular), podríamos pensar que el total de los que no tuvieron escolaridad asciende a más del 60% de los alumnos.

Escolaridad	A Muestra Curso 87-88		B Total alumnos Curso 88-89		Diferencia en %
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Ninguno o 1 año de escolaridad	78	63	87	51	+ 12
2 años y más de escolaridad	45	37	84	49	- 12
NS - NC	2	---	19	---	
TOTAL	125	100	190	100	

Como vemos por los datos del cuadro, hay una diferencia de +-12 puntos entre A y B. Podría pensarse que, en este aspecto, la muestra resulta menos representativa. No obstante, esta diferencia hay que contemplarla también a la luz de la cifra tan alta de los que no contestan a esta pregunta en la columna B.

Entre los alumnos de la muestra, el 53% es nuevo y el 47% repite, cifras que varían un poco cuando se trata de los alumnos del curso 88-89, en que el 59% es nuevo en ECCA y el 41% repite.

3. MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS.

Una de las preguntas de la encuesta indagaba sobre la motivación para estudiar: ¿por qué quiere estudiar Vd? Las contestaciones podían referirse a una o más de las posibles respuestas. En el cuadro siguiente se agrupan por un lado la frecuencia de la respuesta (no la frecuencia de los alumnos) a cada una de las cuestiones; -conviene aclarar que un alumno puede responder a más de una respuesta-, y por otro lado, el tanto por ciento de alumnos que responden a cada cuestión.

Respuestas	Frecuencia de respuestas	% de respuestas	% de individuos
- Para defenderse mejor en la vida	40	18'6	32'0
- Para saber, aprender...	54	25'2	43'2
- Para leer y escribir cartas	17	7'9	13'6
- Para que no le engañen	17	7'9	13'6
- Porque le da vergüenza no saber leer ni escribir	22	10'2	17'6
- Porque no pudo en su día y ahora puede	13	6'07	10'4
- Porque no quiso en su día y ahora quiere	4	1'8	3'2
- Para ayudar a sus hijos	20	9'3	16'0
- Para buscar trabajo o mejorar el que se tiene	6	2'8	4'8
- Para sacar el carnet de conducir	9	4'2	7'2
- Otros	12	5'6	
T O T A L RESPUESTAS	214	100	

Si agrupamos las respuestas podríamos formar tres grupos:

a) Respuestas que se refieren a las motivaciones de carácter cultural en general (las cinco primeras): defenderse en la vida, saber leer, etc. que constituyen el 69% del total de las respuestas de los alumnos.

b) Motivaciones referidas a la necesidad de aprovechar una segunda oportunidad: no pudo o no quiso y ahora puede o quiere, que constituyen el 7'8% de las respuestas.

c) Finalmente podríamos hablar de unas motivaciones más funcionales: ayudar a los hijos, buscar trabajo, sacar el carnet de conducir, etc. que agrupan el 16'3% de las respuestas.

Como vemos lo más destacable se refiere a las respuestas del grupo "a", donde se agrupa el mayor porcentaje de alumnos.

4. SITUACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL MOMENTO DE INICIAR EL APRENDIZAJE.

Varias preguntas de la encuesta, el conjunto de los tests y los datos de observación que tenía que anotar el

encuestador se referían a la situación de los alumnos en el momento de iniciar el aprendizaje, de forma que ello pudiera relacionarse con el rendimiento final de estos alumnos. Este análisis de la situación inicial se refería a los rasgos de carácter físico, los conocimientos previos, la inteligencia y una serie de aspectos madurativos.

4.1 Rasgos de carácter físico.

Los datos de observación más relevantes de los que anotaban los encuestadores aparecen en el cuadro siguiente: el 56% de los alumnos necesita gafas, y de éstos una cuarta parte no las usa. Resulta algo elevado el porcentaje de los alumnos que presenta temblor en las manos, teniendo en cuenta que sólo el 14% tiene más de 55 años.

Rasgos físicos relevantes	Frecuencia	%
- Necesita gafas y las usa	50	40'6
- Necesita gafas pero no las usa	19	15'4
- No oye bien	6	4'8
- Tiene temblor en las manos	27	21'6
- No usa el lápiz con soltura	57	45'9
- Algún defecto físico relevante	5	4'0
- Algún trastorno de lenguaje	7	5'6
- Algún trastorno de conducta y observaciones de interés	10	8'0

Perfil del alumno

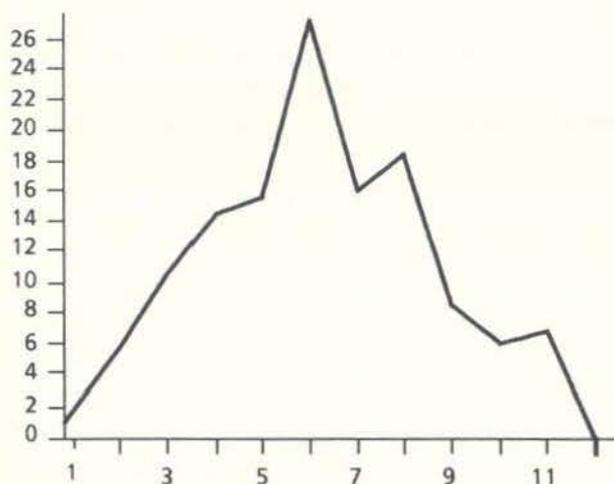
En el siguiente cuadro podemos ver lo que sería el perfil del alumno analfabeto en ECCA con porcentajes de frecuencia, según se refieran a la muestra de 125 alumnos del curso 87-88 o al total de los alumnos habidos durante el curso 88-89.

Perfil	Muestra 87-88	Total alumnos 88-89	Diferencia
- Una mujer	81%	79%	+ 2%
- De más de 31 años	78%	83%	-5%
- Casada	72%	72%	0%
- Con más de 3 hijos	58%		
- Ama de casa	55'2%	52'4%	+ 2'8%
- Que vive en la ciudad o en el campo	54'5% 44'5%	62'9% 37'1%	-84% + 8'4%
- Que lleva más de 10 años viviendo en la zona	64'1%	----	----
- Cuyo cónyuge trabaja por cuenta ajena	50'5%	----	----
- No fue a la escuela de pequeña o sólo fue un año, durante el cual asistió de modo irregular	63%	51%	+ 12%
- Repite curso o es nuevo	47% 58%	41% 59%	+ 6% -6%

Como vemos los datos significan también una medida de grado de representatividad de la muestra.

4.2 El nivel de conocimientos de los alumnos.

Interesaba comprobar cuál era el nivel de conocimientos de los alumnos porque sabido es que no todos parten de un nivel cero y porque la prueba se realizó una vez que iniciaron su aprendizaje. La prueba de conocimiento constaba de una serie de preguntas que incluían lectura, escritura y cálculo. La distribución de las respuestas de los alumnos se aproxima a la curva normal, lo que podemos ver en el siguiente gráfico: sobre una puntuación total de 11, la media se sitúa en 6'29 con una desviación de 2'33. La puntuación media varía con el sexo (5'5 para los hombres y 6'4 para las mujeres), con la edad (baja a 4'5 para los menores de 20 años, 5'4 para los de 21 a 25 años y 5'7 para los de 56 años o más) y con la escolaridad (5'7 para quienes han estado escolarizados más de 3 años).



Lógicamente existe una relación entre la fecha en la que se aplicó la prueba y el nivel de conocimientos de los alumnos, que podemos ver en el cuadro siguiente.

Fecha Nivel de conoc.	1-2 Antes del comienzo de curso		3-4-5-6 Del 3 de octubre al 30 de octubre		7-8-9 Del 31 de octubre al 27 de nov.		10-11-12-13 Del 28 de nov. al 18 de dic.		TOTAL	
	Alum.	%	Alum.	%	Alum.	%	Alum.	%	Alum.	%
Bajo 1-4	2	33	11	36	5	14	12	23	30	24
Medio 5-8	3	50	16	53	23	65	30	57	72	58
Alto 9-11	1	16	3	10	7	20	11	20	22	17
TOTAL	6	4	30	24	35	28	53	42	124	100

Observamos en el cuadro, que el número total de los que obtienen una puntuación media y alta en la prueba de conocimiento es mucho mayor cuando la prueba se aplica a partir de la 5ª semana (71 en total) que cuando se aplica en las semanas anteriores (23 en total). Se puede afirmar, por tanto, la relación entre estas variables con una significación de 0'04%.

Podría pensarse que los alumnos repetidores tenían mayor nivel de conocimientos. En el siguiente cuadro podemos ver esta relación.

Conoc.	Alum.		Repetidores		Nuevos		TOTAL	
	Alum.	%	Alum.	%	Alum.	%	Alum.	%
De 1 a 6	15	26	29	44	44	35	35	35
De 7 a 11	43	74	37	56	80	56	56	56
TOTAL	58	47	66	53	124	100	100	100

En efecto, el tanto por ciento de los que obtienen puntuación mayor de 7 es del 74% en los repetidores frente al 56% en los nuevos. Y por otra parte el tanto por ciento de los que obtienen una puntuación inferior a 7 es menor entre los repetidores (26%) que entre los nuevos (44%).

Si analizamos la relación entre el nivel de conocimientos con el hecho de que promocionen o no, vemos que existe alguna relación entre estas variables, como se aprecia en el siguiente cuadro.

Conoc.	Alum.		Promocionan		No promocionan		TOTAL	
	Alum.	%	Alum.	%	Alum.	%	Alum.	%
De 1 a 6	20	45	51	63	71	57	57	57
De 7 a 11	24	55	30	37	54	43	43	43
TOTAL	44	35	81	65	125	100	100	100

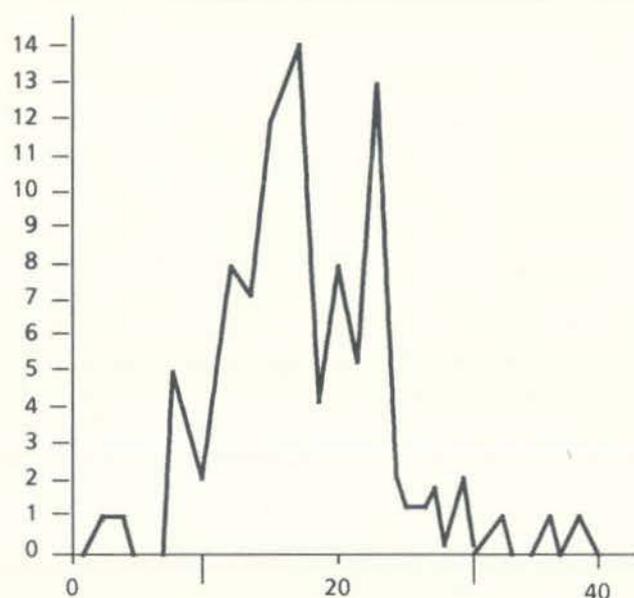
Se aprecia en el cuadro cómo el porcentaje de los que obtienen una puntuación de 7 a 11 es mayor entre los que promocionan (55%) que entre los que no promocionan (37%); y al contrario, el porcentaje de los que sacan una puntuación menor que 7 es más bajo entre los que promocionan (45%) que entre los que no promocionan (63%).

4.3 La inteligencia de los alumnos.

La inteligencia de los alumnos se ha medido con el test Raven de Matrices Progresivas. Se trata de un "test apto para comparar personas respecto a su capacidad inmediata para observar y pensar con claridad". Varias investigaciones han probado que este test proporciona un método válido para medir el desarrollo intelectual de una persona o su deterioro. "Las Matrices Progresivas es una prueba que permite medir la capacidad de una persona en el momento en que la realiza, para comprender figuras sin significado viendo las relaciones que hay entre ellas, captar la estructura de estas figuras completando cada sistema de relaciones y, haciendo esto, desarrollar un método sistemático de razonamiento". La escala consta de 60 problemas divididos en 5 series (A, B, C, D, E) de 12 problemas cada una. La puntuación total de un sujeto nos proporciona un índice de su capacidad intelectual sea cual sea su nivel cultural.

Según los datos que constan de la aplicación del test a diferentes poblaciones, los niños pequeños, las personas con trastornos mentales y los individuos muy viejos no suelen responder más que a los problemas de las series A y B de la escala y los más fáciles de las series C y D, en los que no es esencial razonar por analogía.

Los resultados obtenidos por los 125 alumnos alfabetos van de 4 a 38 puntos, en una escala que oscila de 0 a 60 puntos. En el cuadro de la página siguiente podemos ver la representación gráfica de los resultados en puntuaciones directas.



A simple vista, la gráfica nos muestra cómo el 90% de los alumnos obtienen una puntuación inferior a 22, y el 10% restante no pasa de 38 puntos. Por otra parte, si comparamos los datos obtenidos por estos alumnos con los de otros grupos que vienen en los baremos del manual del test, concluimos que la inteligencia de los alumnos es inferior a lo que cabría esperar. En el siguiente cuadro podemos comparar la media y la desviación típica obtenida por los alumnos con la de otros colectivos.

Analfabetos y otros colectivos	Muestra	Media	Desv.
Alumnos analfabetos	123	16'87	5'31
Niños de 9 años	146	31'97	9'25
Niñas de 10 años	835	35'59	10'60
Varones 4º Bachillerato	496	46'31	7'79
Mujeres 4º Bachillerato	264	49'48	5'96
Secretarias y taquimecánógrafas (18-25 años)	43	44'06	8'50
Adultos: nivel cultural Bachiller Superior (20-25 años)	70	51'58	5'46

Llama la atención comprobar que los resultados son claramente inferiores a los de otros colectivos, situándose casi en la mitad de la puntuación media que obtienen los niños de 10 años. Sin duda es este un dato que merece una atención especial, en orden a esclare-

cer las posibles causas, dado que los resultados se parecen más a los que suelen obtener los niños pequeños, las personas con trastornos mentales o los individuos muy viejos. ¿Podría hablarse, a partir de este dato, de un cierto deterioro causado por la precariedad cultural de estos alumnos? Es esta sin duda una de las hipótesis que habría que verificar en estudios posteriores.

Los resultados recodificados del Raven se han cruzado con otras variables como el sexo, la edad, zona en la que vive, etc., obteniendo en todos los casos una significación que va de 0'21 hasta 0'74, siempre inferior al 0'05, cifra a partir de la cual se podría afirmar que existe algún tipo de relación entre variables.

Una especial atención merecen otros cruces entre los resultados del Raven y otras variables como años de escolaridad, repetidores, prueba final y relación de promocionados.

¿Existe algún tipo de relación entre inteligencia y haber ido o no a la escuela en los años de la infancia? ¿La media de las puntuaciones obtenidas en el Raven varía con los años de escolaridad? ¿Quiénes, habiendo ido a la escuela, no aprendieron a leer y escribir por causa de bajo nivel intelectual?

Por los resultados obtenidos no se puede afirmar que exista algún tipo de relación entre estas variables. La media de inteligencia del conjunto de los alumnos, 16'8, no se diferencia de forma significativa de la media de cada uno de los valores que obtiene la variable "años de escolaridad".

Años de escolaridad	Casos	Media	Desv.
Ninguno	45	17'4	6'4
Uno	31	15'5	4'04
Dos	12	17'5	3'5
Tres	12	17'5	6'4
Cuatro	4	15'5	1'0
Cinco y más	17	16'8	4'4
TOTAL	121	16'8	5,3

Por tanto, parece que los que fueron a la escuela y no aprendieron a leer y escribir, no lo consiguieron por razones de bajo cociente intelectual. Igualmente a partir del análisis de la variable "años de escolaridad", mezclada con "recuerdos agradables o desagradables de la escuela" o con "asistencia" a la misma en esos años, no se puede afirmar que exista relación entre ellas. Las causas, por tanto, que expliquen por qué quienes asistieron a la escuela no aprendieron a leer y escribir habría que buscarlas en otras circunstancias.

Algo más de la mitad de los alumnos son nuevos, exactamente el 53'2%, el resto son todos repetidores.

¿Estos repetidores lo han sido por causas de bajo nivel intelectual? La respuesta sería afirmativa si las puntuaciones más bajas en el Raven las obtuvieran estos alumnos que repiten.

Intelig.	Alum.	Repetidores	Nuevos	TOTAL		
Bajo	18	31'0	23	35'9	41	33'6
Medio	24	41'3	15	23'4	39	31'9
Alto	16	27'5	26	40'6	42	34'4
TOTAL	58	47'5	64	52'4	122	100

Sin embargo no sucede así. Es mayor el tanto por ciento de los nuevos que obtienen una puntuación alta en el Raven: 40'6 frente al 27'5. Pero esta relación se invierte cuando se trata de la puntuación media. Obtienen esta puntuación en inteligencia un porcentaje mayor de repetidores que de nuevos. Por lo tanto no podemos decir que exista una relación clara entre ambas variables. Las causas hay que buscarlas también en otras circunstancias.

El 36% de los alumnos promocionan, es decir, pasa a 2º nivel, frente al 64% que repiten. En el cuadro siguiente se demuestra que tampoco existe relación entre ambas variables, inteligencia y promoción de nivel.

Intelig.	Alum.	Promocionan	No promociona	TOTAL		
Bajo	16	36'3	25	31'6	41	33'3
Medio	16	36'3	23	29'1	39	31'7
Alto	12	27'2	31	39'2	43	34'9
TOTAL	44	35'8	79	64'2	123	100

Al revés de lo que podría esperarse, entre los que obtienen una puntuación alta en inteligencia, existe un tanto por ciento mayor de los que no promocionan frente a los que promocionan, 39% frente a 27% respectivamente; igualmente, el tanto por ciento de los que obtienen una puntuación baja en inteligencia es mayor entre los que promocionan que entre los que no promocionan.

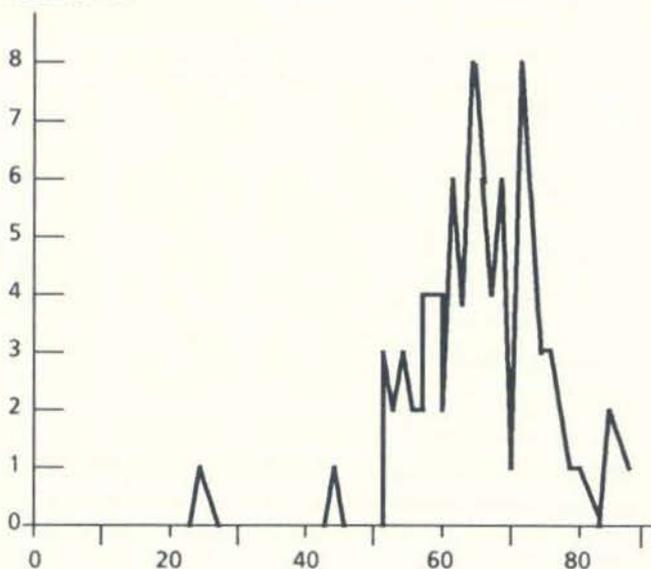
4.4 Aspectos madurativos.

Para medir la madurez previa de los alumnos se les aplicó varias pruebas: el test Reversal, varios subtest del Inizan, y la prueba de vocabulario de Badimale.

4.4.1 Discriminación perceptiva. El Reversal.

El test Reversal pretende detectar las posibles dificultades con que va a tropezar un alumno a la hora de iniciar o proseguir el aprendizaje de la lectura, si se descubre en él un estado general de indiscriminación perceptiva y, en concreto, en las asimetrías derecha-izquierda. Se pretende con este test apreciar la madurez requerida para este aprendizaje. Puede considerarse por tanto un test de pronóstico o predicción, a corto plazo, del éxito en la lectura. Cuando se aplica a niños, de confirmarse la inmadurez perceptiva señalada por el test, habrá que deducir que no están aún maduros para iniciar el aprendizaje de la lectura.

La prueba consta de 84 ítems o pares de figuras de las cuales 42 son idénticas y 42 no lo son. En la siguiente figura podemos ver una representación gráfica de los resultados.



La gráfica nos permite observar cómo la mayoría de los alumnos obtienen una puntuación superior a 52, concretamente un 96'8%. Comparando la puntuación media con la de otros colectivos vemos lo siguiente:

Analfabetos y otros colectivos	Muestra	Media	Desv.
Alumnos de 1º Alfabetización	123	66'3	8'5
Alumnos 1º trimestre de 1º de EGB o del último trimestre de 2º	560	70	8'5

Vemos que en el caso de los analfabetos, la media no se separa mucho de la de los niños, aunque es algo inferior a la de éstos.

Comparando los resultados de los alumnos de alfabetización con el baremo, según Edfeldt, podríamos distinguir cuatro grupos:

I. Los que obtienen puntuaciones por debajo de 51 se consideran "inmaduros" para la lectura. Son sólo 2 sujetos.

II. Los que obtienen puntuaciones entre 52 y 56 "precisan control". Son 12 sujetos.

III. Los que obtienen puntuaciones entre 57 y 76 se consideran "maduros" para la lectura. Son 97 sujetos.

IV. Los que obtienen puntuaciones superiores a 76 se consideran "plenamente maduros" para la lectura. Son 12 sujetos.

Según este criterio podríamos afirmar que, del total de los alumnos, el 88% estaría maduro y plenamente maduro para el aprendizaje de la lectura.

Si esto es así cabría esperar que el número de los que promocionan estaría entre los grupos III y IV. Sin embargo los resultados no coinciden con este supuesto, como vemos en el gráfico siguiente.

Result. Reversal	Alum.		TOTAL
	Promocionan %	No promociona %	
I, II Inmaduros y precisan control	4 9	10 12	14
III Maduros para la lectura	34 78	63 78	97
IV Plenamente maduros	5 11	7 9	12
TOTAL	43	80	123

Podemos observar que el tanto por ciento de los que están plenamente maduros es mayor entre los que promocionan (11%) que entre los que no promocionan (9%), relación que se invierte al analizar el grupo de los que están inmaduros o precisan control: el tanto por ciento de las promociones (9%) es menor que entre los que no promocionan (13%). En el caso de los que están maduros, el porcentaje de los que promocionan iguala al de los que no promocionan (78%).

4.4.2 La prueba de madurez de INIZAN.

Del test de madurez para la lectoescritura de INIZAN hemos seleccionado las siguientes subpruebas: la de coordinación visomotora (figuras geométricas), la de memoria inmediata (recuerdo de dibujos), la de memoria lógica (recuerdo de una historia), la de articulación y la de ritmo. En el siguiente cuadro se muestran los resultados juntamente con los de niños de 6-7 años.

Subpruebas	Puntuación	Adultos analfabetos			Niños de 6-7 años	
		Muestra	Media	Desv.	Muestra	Media
Coordinación visomotora (figuras geométricas)	0-22	124	9'1	4'3	----	----
Memoria inmediata (recuerdo de dibujos)	0-7	124	5'4	1'0	198	4'5
Memoria lógica (recuerdo de una historia)	0-9	120	5'9	1'3	198	5'0
Articulación	0-9	108	3'6	1'7	198	3'5
Ritmo (copia de ritmo)	0-46	124	31'4	13'6	198	19-23

Comparadas las puntuaciones medias de los analfabetos con los niños de 6-7 años vemos que son los analfabetos los que obtienen en estas subpruebas una puntuación media algo superior a la de los niños.

4.4.3 La prueba de vocabulario de Badimale.

Del test de Badimale que mide la madurez para la lectoescritura en los niños hemos utilizado la subprueba de vocabulario, en la que los analfabetos obtienen una puntuación media también algo superior a los niños de 5 años: 15'6 frente a 15.

En esta prueba de vocabulario aparecen diferencias significativas respecto a la edad, como vemos en el cuadro siguiente en el que se puede observar el cruce entre los resultados recodificados de la prueba de vocabulario y las diferentes edades, con una significación de 0'002. Según los resultados del cuadro, a medida que aumenta la edad es mayor el porcentaje de los que obtienen una puntuación inferior a 4 puntos en la prueba de vocabulario, aunque en general el 75% de los alumnos saca una puntuación inferior a 5 puntos.

Resultados recodificados de la prueba de vocabulario	Menores de 25 años	De 26 a 35 años	De 36 a 55 años	Más de 55 años	TOTAL
	%	%	%	%	
1, 2, 3, 4	16 94	21 91	46 72	8 47	91
5, 6, 7, 8	1 6	2 9	18 28	9 53	30
TOTAL	17	23	64	17	121

Si comparamos los resultados de la prueba de vocabulario con los obtenidos en la de articulación, que aparecen en el siguiente cuadro, vemos también una estrecha relación entre ambas variables. El tanto por ciento de los que sacan una puntuación superior a 5 en la prueba de vocabulario es mayor a medida que se obtiene una puntuación alta en la prueba de articulación.

Artc. \ Vocab.	1,2	3,4	5,6	7,8	TOTAL
	%	%	%	%	%
1, 2, 3	15 / 47	13 / 30	4 / 15	1 / 20	33 / 30
4	11 / 34	20 / 45	14 / 52	1 / 20	46 / 43
5, 6, 7, 8	6 / 19	11 / 25	9 / 33	3 / 60	29 / 27
TOTAL	32 / 30	44 / 40	27 / 25	5 / 4	100

5. HIPÓTESIS DE TRABAJO.

Una primera lectura de los resultados de este trabajo conduciría a plantear una serie de hipótesis que habría que verificar mediante un análisis más minucioso de las tablas de correlaciones y sobre todo mediante investigaciones posteriores:

1º) En general se trata de un colectivo cuyos resultados en inteligencia resultan significativamente inferiores. En este caso, ¿la privación cultural o el estado de alfabetización ha podido producir algún grado de deterioro intelectual? O por el contrario, ¿no cuestionaría este dato el hecho de que el Raven es un test libre de contenido cultural?

2º) Con todo, nos encontramos ante un grupo homogéneo, cuyo aprendizaje no depende de la edad, el sexo, la situación social, la escolaridad previa, el nivel de madurez o la inteligencia. No se puede afirmar, por tanto, que coexiste entre los alumnos algún subgrupo residual claramente diferenciado.

3º) Los aspectos madurativos previos para el aprendizaje de la lectoescritura como son la discriminación perceptiva, la coordinación visomotora, la memoria inmediata y lógica, la articulación, el vocabulario y las estructuras rítmicas presentan puntuaciones medias equivalentes a las de los niños que también se inician en este aprendizaje. Se podría afirmar por tanto que estos aspectos madurativos previos no han sufrido deterioro fruto del analfabetismo pero parece que tampoco han tenido algún tipo de progreso.

4º) Tal vez los factores que incidan en el aprendizaje no haya que buscarlos entre las variables propiamente psicológicas como la inteligencia, la madurez, etc., sino en factores externos como seguir las clases por radio, trabajar en casa y recibir ayuda, asistir al Centro de Orientación, no darse de baja, etc.

5º) Las pautas didácticas que se derivarían de lo dicho anteriormente serían las siguientes:

a) No parece necesario elaborar programas diferenciados y especiales de aprendizaje, dada la homogeneidad del grupo.

b) En general, podría suponerse que poseen el nivel de madurez suficiente para aprender a leer y escribir, sin que se precisen tantos ejercicios de preescritura y prelectura.

c) No parece que el aprendizaje de la lectoescritura presente excesivas dificultades, por lo que habría que potenciar aquellos factores externos del aprendizaje que simplemente lo hacen posible: la continuidad de los alumnos, un mínimo de dedicación, escuchar las clases por radio, etc.

La alfabetización por radio en el año 2000

MARGARITA LÓPEZ Y MARÍA ROSA SÁNCHEZ

Comunicación presentada por las autoras en el Seminario Internacional "Estrategias para un desarrollo general de la Educación de Adultos hacia el año 2000", celebrado en Prato, Italia, durante los días 18 al 22 de mayo de 1988.

1. Analfabeto y alfabetización funcional.

Para poder acercarnos al fenómeno del analfabetismo y al estudio del número de analfabetos que hay actualmente en el mundo o en un determinado país, es imprescindible tener como referencia las definiciones que ha ido adoptando esta palabra a través de los tiempos.

En ciertos países se califica de alfabetizada a la persona que sabe leer las letras del alfabeto.

La Unesco en su décima reunión en 1958 define al analfabeto como "la persona que no es capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana".

Esta definición ha ido enriqueciéndose a través de los años, así en 1978, la Unesco en su 20ª reunión define: "Es analfabeto funcional la persona que no puede emprender actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad".

El adulto es un ser que ha entrado en la vida social, que tiene opiniones personales, posee conocimientos y experiencia propia y asume funciones familiares y sociales.

La alfabetización (funcional) no es un fin en sí misma, debe estar concebida para preparar al hombre en el desempeño de un papel social, cívico y económico que sobrepase los límites reducidos de la enseñanza de la lectura y escritura... (28ª Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Ginebra. Julio 1965).

2. Cifras de analfabetos.

En 1985, había en el mundo unos 889 millones de adultos (mayores de 15 años) analfabetos, lo que equivale a más de una cuarta parte (27,7%) de la población adulta.

A más de 100 millones se eleva el número de niños en edad escolar (de 6 a 11 años) que no están matriculados en ningún centro escolar. Estos niños corren el peligro de convertirse en los adultos analfabetos del siglo XXI, de no encontrar rápidamente una solución.

Más del 98% de los analfabetos de todo el mundo viven en los países en desarrollo, de ellos cerca de las tres cuartas partes en Asia. Sin embargo, la tasa más alta de analfabetismo se registra en África, que alcanza

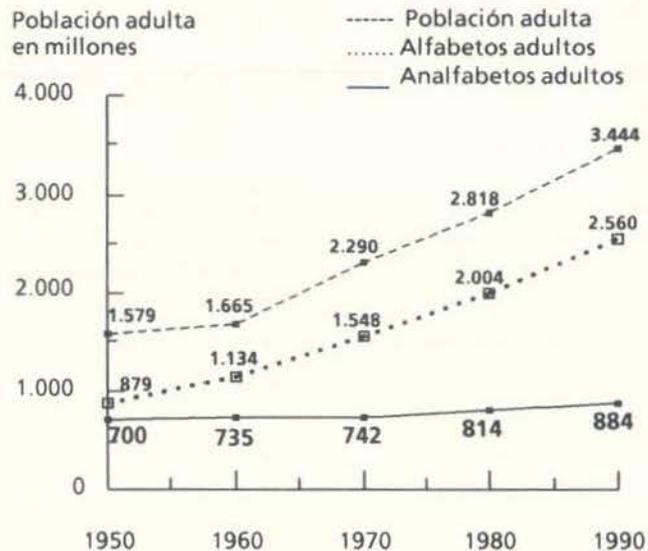
el 54% de la población adulta, en Asia alcanza un 36% y en América Latina un 17%.

Los países desarrollados también se ven afectados por este problema. Los estudios indican que en algunos de ellos quizás haya un 5% de población que tiene serias dificultades para leer y escribir, y una proporción mucho mayor con dificultades menos graves (1).

El cuadro nº 1 muestra que tanto el número de analfabetos adultos como el de alfabetos ha ido creciendo, aunque no en la misma medida, según ha aumentado la población adulta.

CUADRO Nº 1:

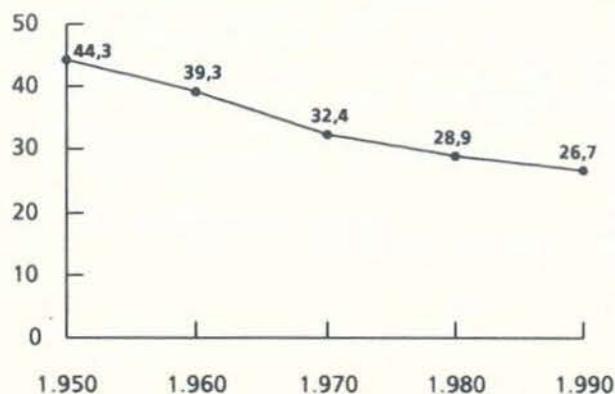
Crecimiento de la población adulta (15 años de edad y más) y aumento del número de alfabetos y analfabetos.



FUENTE: Perspectivas: Revista trimestral de Educación (París, UNESCO) Vol. X, número 1, 1980, p. 110

La gráfica del cuadro n° 2 pone de manifiesto la disminución progresiva de la tasa de analfabetismo en el mundo.

CUADRO N° 2:
Disminución de la tasa de analfabetismo de Adultos

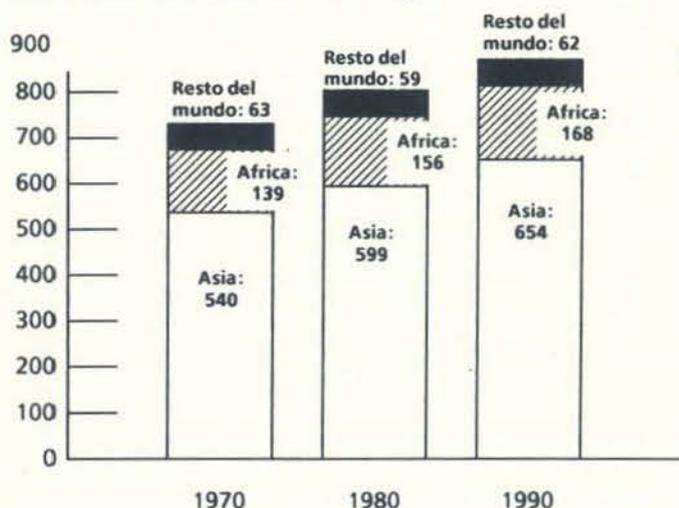


FUENTE: Perspectivas: Revista trimestral de Educación (París, UNESCO) Vol. X, número 1, 1980, p. 111.

En el cuadro n° 3 se puede observar el crecimiento del número de analfabetos en Asia y África, así como una mayor estabilidad en el resto del mundo.

CUADRO N° 3:
Número de analfabetos de 15 años de edad y más en Asia, África y el resto del mundo

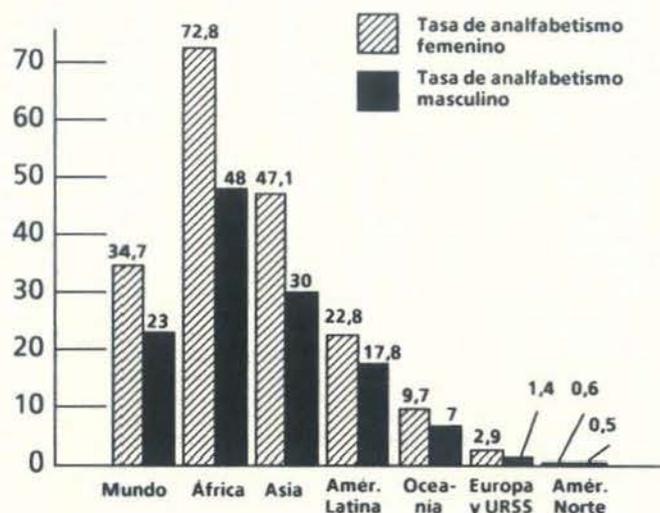
Millones de analfabetos de 15 años y más



FUENTE: Perspectivas: Revista trimestral de Educación (París, UNESCO) Vol. X, número 1, 1980, p. 111.

En el cuadro n° 4 se recoge las tasas de analfabetismo por sexos en el mundo y en los distintos continentes.

CUADRO N° 4:
Tasas de analfabetismo femenino y masculino en 1980 en el mundo y en los diferentes continentes



FUENTE: Unesco, Oficina de Estadística, *Estimates and projections of illiteracy*, p. 7. París, 1978 (CSR-E-29).

El cuadro n° 5 muestra la disminución progresiva del analfabetismo en España desde principios de siglo hasta 1981.

CUADRO N° 5:
Personas de 10 o más años que se declaran analfabetas y porcentajes

Año	Números absolutos	Porcentajes
1900	8.042,7	56,07
1910	7.697,9	50,31
1920	7.206,4	42,88
1930	5.754,5	31,13
1940	4.835,7	23,17
1950	3.983,0	17,34
1960	3.390,9	13,64
1970	2.429,8	8,80
1980	(*)1.991,6	(*)6,36

(*) Censo de 1981

En el cuadro nº 6 se puede apreciar la diferencia del número de analfabetos funcionales entre las distintas provincias españolas.

CUADRO Nº 6
Número de analfabetos funcionales entre las distintas provincias españolas

Provincia	OR	Todos	%	Hombres	%	Mujeres	%
Total		8.046.218	28,74	3.403.470	25,20	4.642.743	32,04
Madrid	30	851.193	24,78	343.966	21,26	507.226	27,90
Barcelona	34	762.917	22,11	300.300	18,18	462.618	25,72
Sevilla	15	430.059	41,44	182.809	36,69	247.248	45,82
Valencia	28	394.493	25,79	161.077	21,95	233.416	29,33
Málaga	13	306.902	42,04	135.292	38,29	171.610	45,56
Murcia	10	300.738	44,32	129.215	39,58	171.525	48,71
La Coruña	19	270.813	32,63	111.031	28,33	159.783	36,47
Cádiz	16	269.969	40,02	118.034	35,73	151.935	44,13
Alicante	21	265.560	31,74	112.872	37,97	152.688	35,25
Asturias	23	253.201	28,84	109.213	26,00	143.989	31,45
Badajoz	1	247.601	51,56	112.142	48,10	135.459	54,83
Córdoba	7	245.480	46,38	105.181	41,39	140.298	50,99
Granada	12	235.967	42,85	103.603	38,96	132.363	46,48
Jaén	3	223.724	47,88	98.688	43,64	125.037	51,85
S/C de Tenerife	4	222.202	47,87	100.649	44,74	121.553	50,81
Toledo	2	177.656	49,24	81.530	46,15	96.127	52,21
Ciudad Real	8	165.389	46,11	70.481	40,95	94.909	50,87
Orense	5	163.718	47,24	73.252	43,80	90.465	50,44
Vizcaya	8	159.551	17,88	66.862	15,37	92.289	20,26
Cáceres	6	150.857	46,73	67.116	42,70	83.690	50,56
Baleares	26	139.472	28,17	58.111	24,14	81.360	31,99
Pontevedra	37	134.757	20,87	48.117	15,85	86.639	25,32
Huelva	1	131.871	43,77	57.222	39,33	74.649	47,91
Almería	14	122.765	41,96	53.881	37,87	68.885	45,84
León	24	118.928	28,84	51.997	25,80	66.931	21,74
Albacete	9	114.570	45,86	51.729	42,17	62.841	49,43
Lugo	20	106.278	32,14	44.919	27,81	61.359	36,26
Zaragoza	46	92.340	14,38	37.184	11,98	55.156	16,62
Guipúzcoa	39	90.955	17,55	38.206	15,08	52.748	19,91
Las Palmas	41	83.608	17,25	34.916	14,41	48.692	20,09
Valladolid	32	81.425	23,05	25.863	20,90	45.561	25,07
Castellón	35	71.293	21,68	29.188	18,25	42.104	24,93
Tarragona	44	60.827	15,71	24.847	13,10	35.980	18,22
Gerona	43	56.527	15,87	23.094	13,24	33.431	18,38
Álava	29	48.478	25,64	21.809	23,16	26.670	28,11
Cantabria	49	48.426	12,44	19.331	10,32	29.096	14,41
Burgos	42	47.922	16,97	21.434	15,20	26.488	18,74
Lérida	45	42.802	15,39	17.828	12,90	24.973	17,86
Cuenca	31	41.698	24,57	16.379	19,59	25.318	29,41
Huesca	33	36.600	23,01	18.264	21,09	21.336	24,96
Salamanca	47	39.577	13,90	16.288	11,81	23.291	15,86
Segovia	18	39.464	33,93	18.279	31,64	21.187	36,20
Teruel	27	32.909	26,37	14.488	23,17	18.421	29,58
Guadalajara	25	31.862	28,60	14.576	25,96	17.285	31,27
Ávila	40	25.387	17,53	11.198	15,38	14.189	19,70
Zamora	48	25.338	13,71	9.555	10,58	15.782	16,70
Soria	36	17.200	21,04	7.674	19,13	9.525	22,88
Ceuta	22	13.846	30,53	5.376	24,53	8.469	36,14
La Rioja	50	13.845	7,04	5.495	5,63	8.350	8,43
Navarra	52	13.808	3,57	5.577	2,92	8.231	4,19
Melilla	17	13.088	34,28	4.846	26,79	8.242	41,03
Palencia	51	7.362	4,97	2.347	3,37	4.925	6,50

OR: Número de orden, en función de la tasa, de mayor a menor.

Según estos datos, en el caso concreto de la Comunidad Autónoma Canaria existe una diferencia notable entre las dos provincias que la constituyen: Las Palmas y Santa Cruz de Tenerife. Pues mientras en la primera el número de analfabetos funcionales es de 83.608 (17%) en Santa Cruz de Tenerife asciende a

222.204 (47%). Sin duda esta diferencia está marcada por la mayor influencia que tiene el Centro ECCA de Educación de Adultos por radio en la provincia de Las Palmas, hecho que incluso ha sido reconocido por las autoridades educativas de esta Comunidad Autónoma.

3. El analfabetismo como problema social.

El analfabetismo es un fenómeno social que, en mayor o menor medida padecen actualmente todos los países del mundo, aunque no en todos existe el mismo tipo de analfabetos, ni, por supuesto, la incidencia de este fenómeno es equivalente.

Así en los países menos desarrollados el analfabetismo alcanza tal índice que influye de un modo determinante en el desarrollo económico y socio-político, en la productividad, en la organización de los servicios públicos, etc., impidiendo el progreso del individuo y de la sociedad.

Sin embargo, en los países industrializados, en los que este problema parecía resuelto, se ha constatado que también existen analfabetos, aunque en un alto porcentaje el origen no sea el mismo. Pues mientras en los países menos desarrollados este fenómeno se debe, fundamentalmente, a la falta de escolarización de los niños, es decir, adultos que nunca han asistido a un proceso de escolarización, en los países industrializados el analfabetismo, en gran parte, se debe a la desalfabetización de adultos que de niños fueron escolarizados, o siendo ya adultos asistieron a algún programa de alfabetización, pero por falta de hábito en la lectura o de continuidad en un proceso de este tipo, que, prácticamente nunca se puede abandonar del todo, han caído de nuevo en este fenómeno, el analfabetismo.

Por otra parte en los países industrializados crece de modo alarmante el número de analfabetos funcionales y esto se debe, fundamentalmente, a dos factores. Uno, el ya mencionado anteriormente como "desalfabetización" y otro basado en el concepto cada vez más avanzado de analfabeto funcional. Por ejemplo en Canadá se considera analfabeto funcional a la persona que no es capaz de usar el lenguaje y los números en su vida práctica,

que no entiende el contenido de un periódico, ni es capaz de rellenar un simple formulario oficial, es decir, adultos que no han superado el 8º de educación básica. Con este criterio se calculan en todo Canadá unos cinco millones de analfabetos, un 20% de sus 25 millones de habitantes. En Norteamérica se calculan unos 72 mi-

llones de analfabetos (2).

Ampliando mucho más el concepto de alfabetización funcional, podríamos decir que es una tarea que nunca se puede dar por terminada porque, de hecho, tiene que incluir una alfabetización cultural y política, alfabetización en el lenguaje de la informática, etc. En definitiva, una alfabetización que permita al ser humano afrontar los cambios sociales, políticos, tecnológicos, etc., sin grandes traumas. Todo ello conduce a la necesidad de organizar adecuadamente la educación permanente para todos. Para que aquellos que aún no saben leer ni escribir, puedan adquirir las claves para iniciar este proceso de alfabetización en su grado más elemental. Para que los que ya tienen estos instrumentos básicos de lenguaje y del cálculo puedan desarrollarlos y aplicarlos a situaciones cotidianas en el mundo que les rodea (personal, familiar, comunitarios, etc.). Para que aquellos que están integrados en el mundo laboral no se vean desplazados del mismo por los avances de la tecnología moderna. Para que los padres puedan educar a los hijos y prepararles para que se sientan verdaderamente integrados en la sociedad en la que van a vivir, y, en definitiva, para que todos dependamos menos de los demás y podamos mejorar la calidad de vida.

Por todo ello pensamos que la alfabetización es una tarea que no se puede ceñir a la escuela y centros de adultos. Tiene que salir de ellos y proyectarse, también, en los centros de trabajo, en los medios de comunicación social, en las asociaciones, sindicatos, etc. Debe impregnar toda la vida social de un país. Las personas que estamos directamente relacionadas con esta tarea, sobre todo cuando orientamos a las personas que están realizando un proceso de alfabetización, debemos tener en cuenta dos principios fundamentales:

a) Todos aprendemos de todos. En ningún momento podemos creernos poseedores de la verdad y salvadores de los otros, por el simple hecho de encontrarnos en una situación de privilegio en una parcela de nuestra vida. No podemos olvidar que aún en esta situación nos queda mucho por aprender de los demás, incluso de aquellos a los que estamos ayudando en su proceso de alfabetización.

b) Aprender a aprender. Es un principio que se complementa con el anterior. Todos tenemos que estar en disposición de aprender. Por otra parte no se trata de que sólo aprendamos lo que se nos enseña. Hay que tener en cuenta que el proceso de aprendizaje se da a lo largo de toda la vida, por tanto es primordial que los educadores facilitemos los recursos necesarios para que los analfabetos se inicien en el proceso de autoaprendizaje aprendiendo a aprender desde un primer momento.

4. El analfabetismo en el año 2000.

A pesar de todos los medios destinados a erradicar el analfabetismo, es muy probable que sea imposible realizar esta ardua tarea en un plazo de 12 años, cuando sabemos que actualmente más de la cuarta parte

de la población adulta del mundo es analfabeta.

En el año 2000 el grupo de los analfabetos en el mundo estará formado, en los países menos desarrollados, fundamentalmente, por aquellos que nunca han tenido la oportunidad de estar escolarizados y, en general, pero especialmente en los países desarrollados, por el creciente número de adultos desalfabetizados. Esto es muy grave y será necesaria la inversión de muchísimos recursos, humanos y materiales, para impedirlo.

Este problema habría que abordarlo desde varios frentes:

a) Concienciando a la sociedad de la necesidad de estar alfabetizados, de sus ventajas.

b) Haciendo posible una escolarización total en todos los países.

c) Potenciando la alfabetización de los adultos.

d) Motivando, tanto en la escuela como en los centros de alfabetización de adultos, para dar continuidad a los procesos iniciados.

e) Facilitando programas de formación para los padres, que, en gran medida, puedan contribuir a prevenir el analfabetismo.

f) Posibilitando la postalfabetización, sin la cual la alfabetización casi no tiene sentido.

5. El papel de la radio en la alfabetización de adultos en el año 2000.

Los medios de comunicación pueden jugar un papel importante para contribuir al descenso del analfabetismo en la sociedad.

Concretamente la radio, más conocida por nosotros, puede incidir, en este sentido, en la sociedad desde su doble vertiente: con una programación educativa, de modo sistemático, en el campo de la alfabetización de adultos, en la postalfabetización y en la formación de los padres. Y en la programación informal puede hacer una gran labor de concientización de la sociedad preferentemente, y complementando de algún modo la programación educativa.

La característica esencial de la radio es que permite que el mensaje emitido llegue a un elevado número de receptores, es decir, permite la comunicación masiva. Comunicación que en principio sería en un sólo sentido. No existiría el feed-back. Esta laguna puede salvarse usando la radio en la enseñanza, no como instrumento único, sino que debe estar adecuadamente complementado con encuentros presenciales que permitan de algún modo que la comunicación entre emisor y receptor se amplíe en los dos sentidos. Pues es de desear que, en un proceso de aprendizaje, la persona que conduzca u oriente dicho programa conozca con cierta frecuencia la evolución de los sujetos involucrados en el mismo, y pueda así introducir las variaciones pertinentes en la medida de lo posible.

Aún así, un proceso de aprendizaje programado secuencialmente necesita de algo más, precisa de un soporte que implique de lleno al receptor del mensaje

mientras se emita dicho programa. Este soporte quedaría determinado por el material didáctico impreso que sirve de "pizarra", y evita la actitud pasiva del sujeto implicado en dicho proceso.

Estos tres elementos: radio, material impreso y encuentro presencial, concebidos de forma sincronizada, configuran el Sistema ECCA de enseñanza a distancia (3).

El hecho de que la radio pueda llegar a "más gente" la convierte en un medio muy valioso, sobre todo en países en los que no se dispone de suficientes recursos económicos que permitan afrontar una educación totalmente presencial, pues su coste es mucho más bajo que en esta última con una calidad semejante (4).

Por otra parte, la radio es un instrumento especialmente útil en aquellas zonas que tienen unas características que dificultan la asistencia diaria a un determinado centro, bien porque la distribución de la población es tal que imposibilita la existencia de un centro educativo en cada localidad, bien porque el desplazamiento hasta cada uno de ellos entraña muchas dificultades, dependiendo de factores geográficos, climatológicos, económicos, etc. La radio salva perfectamente estas dificultades, porque llega a todos los hogares, dependiendo su cobertura, únicamente, de la potencia de la emisora. Por todo ello la radio tiene un amplio campo en los países en desarrollo, en la alfabetización de adultos (5).

El que, especialmente, el adulto pueda seguir, en su propia casa, el proceso de aprendizaje (con el apoyo, como antes mencionábamos del material impreso y del encuentro presencial) convierte a la radio en una respuesta válida para muchos adultos cuya disponibilidad de tiempo para la formación personal es muy reducida, pues para ellos ésta constituye una actividad secundaria frente a la responsabilidad de cumplir un horario laboral, realizar las tareas del hogar (ama de casa), educar a los hijos, etc.

Por otra parte, y sobre todo, para aquellos que inician un proceso de alfabetización en su grado más elemental en una sociedad mayoritariamente alfabetizada, la radio ofrece la oportunidad para decidirse a dar ese primer paso, que en la enseñanza presencial, quizás nunca darían por los complejos propios de las personas que viven esta situación: vergüenza, timidez, etc.

Estas características, entre otras, hacen que la radio constituya una alternativa para desarrollar programas de educación permanente para todos, tanto en los países menos desarrollados como en los desarrollados. En estos últimos ofertando programas de alfabetización, postalfabetización y formación de padres, entre otros. Prueba de ello es la experiencia de Radio ECCA en España (6). Desde 1965 se han alfabetizado más de 20.000 alumnos en este centro de adultos y en total, han hecho algunos curso, más de 300.000 adultos en Canarias.

6. Fases de un plan de intervención para alfabetizar por radio.

Sería muy pretencioso por nuestra parte describir en profundidad todos los pasos necesarios para ejecutar un plan de alfabetización por radio, pero sí que podríamos acercarnos de un modo sucinto a las fases que éste tendría que incluir dentro del modelo de alfabetización que nosotros seguimos en Radio ECCA.

Una institución que desee llevar a cabo un plan de intervención para alfabetizar no puede hacerlo de un modo aislado, pues este es un hecho en el que debe estar involucrada toda la sociedad, pero de un modo especial las distintas instituciones gubernamentales, las empresas, sindicatos, asociaciones de vecinos, asociaciones juveniles, escuela, medios de comunicación social, etc. Por tanto debe establecer los contactos necesarios para ello.

Las fases a contemplar en dicho plan serían las siguientes:

1. Motivación.

Una de las principales tareas para iniciar un proceso de alfabetización y que, además, se desarrollará en paralelo a éste, consiste en hacer todo lo posible para que la sociedad sienta la necesidad de estar alfabetizada, es decir, sea consciente de las grandes ventajas que esto supone.

2. Estudio del entorno.

Es imprescindible conocer a fondo el lugar donde se va a implantar dicho programa. Ello requiere un estudio minucioso del entorno desde el punto de vista, social, cultural, económico, etc. Así como de la organización sociopolítica.

3. Estudio de la población que se va a alfabetizar.

Es necesario conocer el perfil del sujeto que se va a alfabetizar, para lo cual hay que realizar una serie de pruebas a una muestra representativa.

Estas pruebas deben proporcionar información acerca de:

- Identificación sociológica.
- Motivaciones para participar en el programa.
- Nivel de alfabetización (años de escolaridad, conocimientos de lecto-escritura y cálculo, etc).
- Disponibilidad de tiempo para esta actividad.
- Capacidades intelectuales.

4. Personas que ejecutan el plan de alfabetización.

Cabe distinguir aquí los siguientes equipos:

- El de los profesionales encargados de las cuestiones organizativas y administrativas.
- El de los profesionales que programarán y elaborarán el material impreso y grabarán las clases radiofónicas, para lo cual necesitarán una formación previa.
- El de los profesionales o voluntarios que estarán más en contacto con las personas que se están alfabeti-

zando y que también necesitarán una formación que les permita conocer mejor la psicología del adulto y de éstos en especial, además de las técnicas de grupo más elementales así como las de animación socio-cultural.

Deben ser personas que tengan cualidades para ser más que enseñantes, orientadores o animadores de grupo, capaces de ser uno más en éste y no el más importante.

Dependiendo de los recursos económicos, del lugar, del programa, etc., podrán ser profesionales o voluntarios.

5. Infraestructura.

Es imprescindible contar con una emisora de radio, que si es propia tiene muchísimas ventajas (7), locales con el mobiliario adecuado, estudios de grabación, locales en cada barrio o localidad que permitan realizar el encuentro semanal, condiciones de trabajo, etc.

Por otra parte es necesario disponer de una relación de empresas, instituciones públicas o privadas, etc. que puedan permitir el desarrollo de la componente práctica del programa de alfabetización.

6. Objetivos del proyecto.

Dependiendo de todos los factores anteriores se fijarán los objetivos generales del proyecto y el concepto de alfabetización adoptado que, preferentemente, debe ser el funcional.

Los objetivos generales girarán en torno a los ámbitos de:

- Formación instrumental básica.
- Formación orientada al trabajo.
- Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, así como para la participación social.
- Formación para el desarrollo personal.

7. Metodología.

Los objetivos definidos en el proyecto se pueden alcanzar a través del acto didáctico desglosado en tres elementos:

"El esquema". Material impreso que el adulto irá completando a medida que sigue la clase y en el que luego realizará las prácticas de apoyo y refuerzo.

"La clase radiofónica", que permitirá al adulto, en su propia casa o bien en grupo, completar la información contenida en el esquema y sin la cual éste no tiene ninguna validez. Puede tener media hora de duración. En Radio ECCA el programa de alfabetización en su grado más elemental tiene una duración total de 85 horas de emisión radiofónica que se distribuyen a lo largo de 34 semanas, en 170 clases.

"El encuentro semanal". Es este el momento en el que el adulto se comunica con los demás, plantea sus dudas y las resuelve, aporta la información necesaria para reorientar el programa en un momento determinado y participa en el debate de algún tema. Sería deseable que este encuentro tuviera una duración mínima de una hora.

Pero los encuentros presenciales no se deben limitar a este, sino que se propiciarán en algunos centros de trabajo, en aquéllos que más relacionados estén con los contenidos que, en cada caso, configuren el programa.

Como complemento de todo ello se realizarán programas radiofónicos informales relacionados con la realidad de los adultos que están alfabetizándose.

8. Preparación del material impreso.

Esta tarea será realizada por el equipo de profesionales preparado para tal fin, teniendo en cuenta los objetivos y metodología previamente definidos.

Es fundamental que el material impreso conecte, en la medida de lo posible, con la realidad circundante del adulto.

9. Campaña de promoción.

Habría que concebirla en dos momentos. En un primer momento a nivel de motivación general, en la línea de la primera fase, y que se puede desarrollar a través de los medios de comunicación, preferentemente radio y televisión, y cuyo objetivo sería hacer más hincapié en la concienciación de la sociedad. Y en un segundo momento a través del contacto directo, que podría realizarse estableciendo encuentros en cada localidad que respondan a los intereses de las personas que en un futuro puedan participar en el programa en cuestión, para posteriormente orientarles hacia la alfabetización.

10. Puesta en marcha del programa.

Destacamos aquí, fundamentalmente, la organización de una red de alfabetizadores que orienten el encuentro semanal, al mismo tiempo que faciliten el material impreso y evalúen el progreso del adulto a través de, entre otros elementos, las actividades realizadas por éste. Esto requiere establecer una estrecha relación entre la institución que ejecuta el programa de alfabetización y dichos alfabetizadores.

Otras tareas a realizar en esta etapa son la grabación de clases (8) y la realización de un programa radiofónico complementario al programa de alfabetización.

11. Plan de seguimiento y evaluación.

El seguimiento se realizará a través de las actividades programadas, especialmente para ello, cada semana.

La evaluación se realizará en función del progreso alcanzado por cada adulto, a través de la valoración de los objetivos alcanzados.

12. Programa de postalfabetización.

La alfabetización no puede ser un hecho aislado, en un momento puntual, en la vida de una persona, sino que debe propiciar una continuidad, de lo contrario volvería a caer en la desalfabetización.

Por otra parte un programa de alfabetización tiene que contemplar una amplia oferta que permita al adulto ir progresando a medida que supere dificultades.

Además se debe disponer de algún tipo de folletos especialmente editados para las personas que se están alfabetizando, de tal modo que les permita conocer la

actualidad del país o región en un lenguaje asequible, así como facilitarles el acceso al mundo de la lectura a través de una pequeña colección editada para estos adultos.

NOTAS

- (1) DOCUMENTO DE LA UNESCO con motivo de la proclamación del año 1990 como año internacional de la alfabetización.
- (2) ESPINA CEPEDA, L. y MEDINA FERNÁNDEZ, O.: *Informe sobre alfabetización*.
- (3) ESPINA CEPEDA, L.: *La radio, tecnología para la educación de adultos. La experiencia de Radio ECCA*. En "Radio y Educación de adultos", n° 1, enero-abril 1986, págs. 5-7.
- (4) ESPINA CEPEDA, L., artículo citado, pág. 6
- (5) C. BURKE, R.: *El uso de la radio en la alfabetización de adultos*. Ed. Magisterio Español S.A. Madrid, 1976.
- (6) MEMORIA DE LA FUNDACIÓN ECCA 1986-87. Las Palmas de G.C., 1988. 105 págs.
- (7) ESPINA CEPEDA, L.: *Radio ECCA, un centro autónomo de enseñanza para adultos. Descripción y posibilidades de una emisora española, exclusivamente educativa*. Comunicación presentada al Seminario Internacional "Strategies for a general development of adult education towards an educational year 2000".
- (8) RODRÍGUEZ MEDEROS, M.C.: *Curso de Grabación ECCA*. Radio ECCA.

FOSSARD, E.: *Diferencias entre la clase presencial y la clase radiofónica*, en "Radio y Educación de Adultos", n° 4, enero-abril, 1987, págs. 26-29.

RADIO ECCA
Apartado 994
35080 Las Palmas de Gran Canaria
ESPAÑA

Precio: n° suelto: 350 ptas. Año: 1.000 ptas.

Fuera de España: n° suelto: 5 dólares. Año: 15 dólares

Forma de pago: Cheque adjunto ; Giro postal

D/Dña. _____

Domicilio: _____

Localidad: _____

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

María Rosa Sánchez López



Ser cofundadora de Radio ECCA ha sido para María Rosa Sánchez lo más importante que le ha sucedido en la vida en el campo profesional.

Siente una honda satisfacción por haber ayudado a que tanta gente pueda hoy leer un libro, revisar una cuenta, discutir un precio, encontrar una dirección, o escribir una carta al hijo que está en la Mili.

Lleva 24 años dedicada a la alfabetización de adultos por radio, enseñando a leer y escribir a una media de 1.000 alumnos por año.

Su experiencia en el campo de la alfabetización por radio la ha convertido en una experta cuya consulta resulta inexcusable cuando se trata del aprendizaje de la lectoescritura a través de un medio como es la radio.

"He enseñado a leer y escribir a más de 25.000 adultos"

Experiencia anterior

- Comenzaste en ECCA en el año 64 pero antes ya habías trabajado con analfabetos.

- Sí, terminé la carrera en el año 62 y en el 63 saqué la oposición. Coincidió que en ese año 63 comenzó en Canarias la Campaña de Alfabetización. Yo me integré en la Campaña y me destinaron a Telde.

- ¿Cómo fue esa primera experiencia tuya con los analfabetos?

- Teníamos un horario de 5 a 10 de la noche. De 5 a 6 hacíamos el censo, yendo casa por casa. Esto nos

servía para invitar a los que no sabían leer ni escribir a que se matriculasen en la escuela, puesto que necesitaban el comprobante de estar estudiando para un trabajo. La mayoría eran mujeres que trabajaban en la zafra del tomate. El problema era que por estudiar cogían tiempo del trabajo y por tanto cobraban menos. Esto nos obligó a reducir el tiempo de clase a una hora y tener que darla en los lugares de trabajo. Además, como no siempre estaban en clase los mismos alumnos, teníamos que tener una matrícula muy

alta para que cada día pudiéramos tener unos 40 en clase.

- ¿Qué método de alfabetización empleabas y qué resultados obtenías?

- Combinábamos dos métodos, el Bailón, cuyas tarjetas nos permitían iniciar el aprendizaje de la letra, y el Onomatopéyico. Para la escritura usábamos la cuadrícula y los puntos. Lo más difícil era enseñar a estas personas, de manos encallecidas, el uso del lápiz, que a veces se convertía en una verdadera tortura; lo mismo que la libreta, que se les escapaba de las manos y a veces empezaban por el final o la utilizaban al revés. La clase era

prácticamente individualizada, pues cada persona iba por una letra, o cuenta diferente, puesto que, como dije antes, nunca asistían los mismos. Los resultados eran variables. Nosotros veíamos que sólo aprendían los más jóvenes, los que

vivían cerca, los que además de las clases trabajaban en sus casas. Desde luego había muchos contratemplos, aunque llegamos a hacer alguna exposición, un periódico con los trabajos de los que sabían más, algunos murales, etc.

Fundación de Radio ECCA

- Luego fue lo de Radio ECCA. ¿Cómo fue ese comienzo en el que tú con otros profesores se convirtieron en los fundadores de este particular centro?

- Fue el coordinador de la campaña quien nos puso en contacto con un sacerdote jesuita que tenía una extraña idea acerca de enseñar por radio. Fuimos entonces Fernando Marrero, María Rosa Albújar, Antonio Torres, Alfonso González, José Manuel Sáez, Alfredo Alonso y yo quienes, dirigidos, animados y convencidos por Francisco Villén, el sacerdote jesuita, iniciamos lo que desde luego, para mí, ha sido lo más importante que me ha pasado en mi vida en el campo profesional; y no me equivocaría si dijera que para mis compañeros también.

Los principios fueron muy duros y llenos de dificultades de todo tipo. Para empezar, durante el primer año trabajábamos por partida doble: de 5 a 10 íbamos a nuestras clases de Alfabetización; y por las mañanas, de 8 a 13 horas, preparábamos la puesta en marcha de la emisora y nos entrenábamos en grabar clases por radio, tratando de situarnos para que nos entendiera aquel alumno analfabeto que nosotros ya conocíamos. De este modo los alumnos desde su propia casa, sin necesidad de perder horas de trabajo y sin pasar la vergüenza de tener que asistir diariamente a un colegio, podrían estudiar por radio con comodidad y calidad suficiente.

Otra de las tareas que llevamos a cabo fue preparar la red de profesores orientadores que establecerían

el contacto personal con los alumnos en cada localidad. Lo más difícil fue convencerles de que se podía estudiar por radio. Con gran sorpresa para nosotros todos los maestros a quienes les proponíamos que colaboraran lo hicieron.

Formamos un grupo piloto entre los alumnos del Reformatorio y con un grupo de mujeres para hacer nuestras prácticas de grabación.

Debido a la escasez de medios nosotros mismos lo teníamos que hacer todo: los locutorios, el material didáctico y su impresión, hacíamos de control en la radio, etc.

- ¿Cómo convencieron a la población de que era posible alfabetizar por radio?

- La captación de alumnos fue muy laboriosa. Tenían muchas dudas y prejuicios sobre todo esto. Nos vimos obligados a repartirnos por todos los pueblos para hacer promoción en los lugares de reunión de la gente: bares, tiendas, iglesias, autobuses, etc. Sólo cuando les explicábamos cómo iban a ser las clases por radio con la ayuda de los esquemas, les convencíamos mejor. Así pudimos comenzar con 243 alumnos el 15 de febrero de 1965.

- No fue fácil el comienzo, pero también contaron con suficientes apoyos...

- Si, las dificultades fueron de todo tipo, pero nos apoyaron muchas entidades: el Cabildo, la Administración educativa, la Caja de Ahorros, y otras instituciones tanto públicas como privadas.

Alfabetizar por radio

- Pero si alfabetizar es difícil, por radio lo será aún más. ¿Realmente se aprende a leer y escribir por radio?

- Si, por supuesto, aunque cuesta crearlo. El sistema tridimensional que usamos en ECCA lo permite, así como el material que nosotros mismos elaboramos. En nuestro caso la enseñanza a distancia se completa con el calor humano que reciben los alumnos en el Centro de Orientación. En ECCA tenemos dos niveles de Alfabetización al final de los cuales los alumnos ya saben leer.

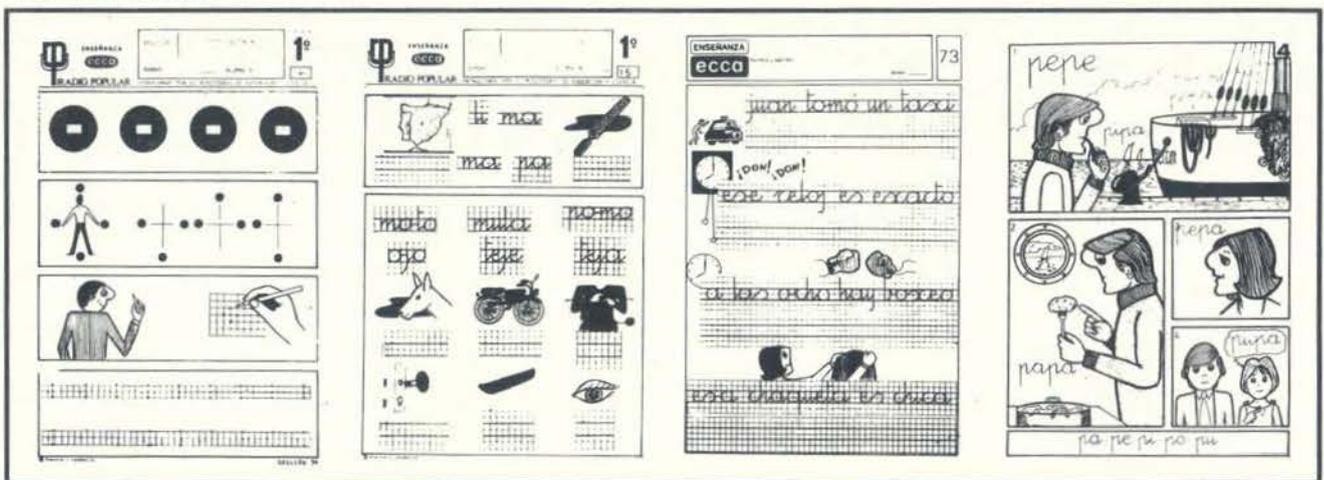
Estos dos niveles se emiten a la vez, pero alternando las explicaciones, de modo que trabajamos con los alumnos de un nivel mientras los del otro realizan determinados ejercicios. Esta emisión de las clases para los dos niveles tiene una duración de una hora, de lunes a viernes, durante diecisiete semanas.

La clave del aprendizaje por radio está en la elaboración del esquema que actúa en el radio como la pizarra en una escuela. De este esquema depende en gran medida que el alumno entienda la explicación, no se pierda y, sobre todo, que esté activo durante la clase.

- Pero, ¿cómo consigues comunicarte, a través de papeles escritos, con unos alumnos que lo que buscan es justamente aprender a leer?

Nuestro punto de partida y de contacto son aquellos elementos que si conocen los analfabetos. Al no vernos con el alumno utilizamos cuatro colores para situarlo y que no se pierda en el esquema. Otro elemento de contacto son los dibujos así como una serie de señales (cruces, flechas, etc.) y por supuesto las referencias espaciales (arriba, abajo, etc.). Por la importancia que damos a la comunicación inicial es por lo que dedicamos los primeros temas al reconocimiento de estos elementos. Se hace necesario unificar las palabras porque el color rojo para unos es morado, para otros encarnado, o para otros colorado, etc. El vocabulario general que se usa en la clase es otro punto de contacto con los alumnos, utilizando inicialmente el de su vida diaria, que poco a poco se va enriqueciendo.

Una vez que hemos unificado con los alumnos los elementos de la comunicación por radio (redondeo, arriba, abajo, izquierda, delantera y trasera del esquema, cruces de colores en vez de números, etc.) pasamos a enseñarle a coger el lápiz, tal como está en el dibujo del esquema, "agarrándolo con el dedo gordo y el que le sigue, y manteniéndolo por debajo con el siguiente dedo". Como ves, con el paso del tiempo hemos ido precisando nuestro lenguaje diciendo las palabras justas...



- Y entrando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿qué método utilizar por radio?

- Para leer, el método que usamos actualmente es un método global, menos para las vocales que las enseñamos de una en una y apoyándonos en un dibujo que sirve al alumno de recurso memorístico. La primera consonante que estudiamos es la "p", la elegimos porque no necesita de ninguna vocal precedente para pronunciarse, como ocurriría con la "l" que al nombrarla diríamos "ele", sus trazos son rectos y al combinar sus sílabas resultaban palabras bisílabas sencillas como "papa" (tubérculo usado en la alimentación de las islas), "pepe", "pepa", "popa", "pipa", "pupa". Con estas palabras formamos una lectura, una historieta con muchos dibujos. La historia trata de un pescador cualquiera de nuestras islas que celebra su santo el día de San José y, claro, sus amigos le llaman "Pepe", él tiene un barco de pesca y en el dibujo aparece la palabra "popa". De esta forma se va tramando una historia a la vez que se les hacen comentarios sobre la pesca en Canarias y se les informa de alguna noticia reciente sobre este tema. Cada consonante se estudia durante dos días.

En lo referente a la escritura usamos una cruz de puntos de colores. El punto de arriba es rojo, el de abajo es el negro, el de la izquierda verde y el de la derecha marrón. Las vocales salen perfectas usando esta cruz. Al alumno para hacer la "i", por ejemplo, le diríamos que señale el dibujo que está arriba en el recuadro rojo del esquema, comentaríamos con él que los católicos van los domingos a misa, el alumno rápidamente contesta, porque lo ve, y dice "una iglesia". Nosotros le decimos que vamos a estudiar la primera letra de esta palabra que él ha dicho, la "i" de iglesia. A la derecha la tenemos dibujado en rojo y en tamaño grande, el alumno la lee con nosotros, le recordamos que debe decir la "i" de iglesia para que no olvide el nombre de la letra y, des-

pués de repetirla varias veces en voz alta, pasamos a escribirla sobre la cruz de puntos de colores. Le decimos: ponga el lápiz en el punto rojo de arriba de la cruz, no se adelante, espere. Pinte una raya desde el punto rojo de arriba hasta el punto negro de abajo y sin levantar el lápiz pinte una raya desde el punto

negro hasta el verde de la derecha. Le decimos que se fije en la "i" de iglesia que está hecha y que le ponga el punto que le falta arriba, el punto de la "i". La letra le sale tan bien hecha, que cobra confianza en sí mismo y se anima al ver que es capaz de hacerlo igual que en el modelo, sólo con escuchar y hacer lo que le indicamos.

Enseñanza presencial y a distancia

- Tú que tienes experiencia de educación presencial y a distancia, ¿qué diferencias encuentras entre alfabetizar por radio y en presencia?

- Enseñar a leer y escribir siempre ha sido y es difícil. Mi opinión es que el éxito depende en gran parte de la voluntad del alumno, si él quiere, lo consigue, si se lo propone llega a ello, el maestro sólo le ayudará eligiendo el método más apropiado y guiándole para que lo consiga, pero el gran esfuerzo será siempre suyo. Tradicionalmente se ha estudiado siempre en una escuela, en presencia. Por la poca experiencia que yo he tenido de una escuela he visto que los adultos tienen muchos problemas para asistir a ella. Pues el estudio ocupa una pequeña parte de sus problemas diarios, el estudiar no es para ellos lo primero. En la escuela el maestro corrige, sobre la marcha, cualquier problema que surge, anima con una palabra o con una palmadita en la espalda.

En la radio ese calor humano hay que suplirlo con buen trato, comprensión y cariño, porque el alumno nota enseguida por el tono de voz y capta rápidamente el interés y el entusiasmo que el maestro pone en la tarea. En la radio hay que procurar evitar por todos los medios que las ideas queden confusas, pues si eso ocurriera, el alumno se quedaría con lagunas y le costaría seguir la marcha de la clase. Claro que cada semana puede con-

sultar sus dudas en los Centros de Orientación, pero así y todo se cansaría y terminaría por abandonar el curso. El éxito en la radio creo que consiste en tenerlo todo previsto. Y se puede tener todo previsto porque semanalmente o mensualmente se va a visitar al alumno (antes hasta en su propia casa, ahora en los Centros de Orientación), se ven sus reacciones, se ven nuestros errores y se puede aprender de ellos para mejorar las clases.

- ¿Qué diferencias encuentras entre el alumno analfabeto de hoy y de los años 60 cuando tú comenzaste?

- El alumno de los años 65 lo tenía todo más difícil que el de ahora. No había tantas escuelas y menos todavía en la zona rural. Cuando las había le quedaban muy lejos de su domicilio y muchas veces ni siquiera había carretera ni tampoco tenía los medios de transporte que hay ahora, pues recuerdo que para ir desde Las Palmas de Gran Canaria hasta el pueblo de Mogán había que salir de casa desde la madrugada (4 de la mañana) para coger el único "coche de hora" del día y llegábamos al pueblo a las 10 de la mañana, por las muchas paradas que hacía el coche; incluso en la barriada en que yo vivo, aquí en la capital, no había ni un coche, ningún vecino tenía coche. Tampoco había luz eléctrica en muchos pue-

blos y aldeas, la gente se alumbraba con luz de carburo, con quinqués o con velas. Por lo tanto sólo podía estudiar el que tenía dinero y mandaba a sus hijos a la ciudad o a otro pueblo.

Después de todo lo dicho es fácil comprender el impacto tan grande que causó la puesta en marcha de la única Emisora Cultural de Canarias a toda la población. Así, de pronto, todo el mundo podía estudiar desde su casa, con su aparato de radio o su transistor. Aquel alumno estaba hambriento de cultura, quería recuperar el tiempo perdido y hasta las personas de 60 años o más también querían aprender a leer y escribir, familias enteras transformaron su casa en escuela. La radio les había llevado la luz de la esperanza a pesar de que en sus casas tuvieran que estudiar a la luz de una vela y tener por mesa una caja de coñac donde seguir sus trabajos. Fue el entusiasmo y la eficacia de Radio ECCA la causa de que, solamente en los niveles de Alfabetización llegaríamos a tener más de 3.000 alumnos por curso. Todo el que quería estudiar lo hacía, el dinero no fue, ni lo es ahora, ningún problema, pues el que no podía pagar las 5 pesetas semanales (que sólo cubrían gastos de papel) se le concedía una beca.

El alumno de ahora estudia con más comodida, por lo menos en las islas grandes de nuestro archipiélago. Actualmente hay más de 400 Centros de Orientación. Casi todos los pueblos tienen luz eléctrica y buenos medios de comunicación. viven en mejores condiciones higiénicas. El alumno de ahora tiene televisión en su casa, disfruta de más comodidades. Las clases de Alfabetización ya son gratis para ellos. Pienso que el alumno de ahora tiene las mismas ganas de estudiar que el de los años 65 y que lo que ha cambiado es su entorno tanto social como económicamente. Incluso creo que está más motivado para el estudio por el paro tan grande que hay en las islas.

En el aspecto humano el alum-

no analfabeto ha tenido siempre las mismas características. Es una persona temerosa, pide perdón por todo, no se atreve a hablar, no está seguro de nada, tiene miedo y siente vergüenza de que sus vecinos se enteren de que no sabe leer y escribir. Hemos llegado a tener alumnos anónimos. Por otro lado es muy sensible, cualquier palabra dicha sin ánimo de ofenderle le puede ofender. De ahí que cuando se le trata bien responde con entusiasmo. cuando nota que se preocupan por él se transforma. Es muy agradecido, es un alumno que no olvida el trato afectivo que se le haya dado. Este alumno también disimula pues cuando va al banco para no firmar un cheque porque no sabe, dice que se le han olvidado las gafas.

Cuando se decide a estudiar no quiere que nadie lo sepa hasta que llega a Tercer Nivel y entonces se siente orgulloso y hasta puede que confiese que empezó en el Primer Nivel de Alfabetización.

- Supongo que a lo largo de tu experiencia has enseñado a leer y escribir a muchas personas. Casi se podría decir que eres la maestra que más alumnos ha tenido en los años que llevas de magisterio.

- Si, han sido muchos alumnos. Concretamente desde el 65 al 86 pasaron por el Primer Nivel de Al-

fabetización 17.989 alumnos y terminaron el curso 15.833. Respecto a Segundo Nivel, las cifras son algo mayores: en ese mismo período pasaron 25.826 alumnos y terminaron 22.751.

- ¿Qué es lo más difícil en la alfabetización por radio? ¿Qué hay que cuidar de manera especial?

- Me parece que no hay nada fácil en la alfabetización por radio. Enseñar sin ver, ni que te vean ya resulta complicado. El hablar por radio a estos alumnos tampoco es cosa fácil, pues hay que hablarles despacio, pausado, intentando llegar a ellos, con frases cortas y directas, dar las órdenes de trabajo poco a poco y dándoles tiempo para realizar las tareas del esquema de clase. Orientarles bien dentro del esquema de clase porque de lo contrario te quedas sin alumno a la semana siguiente, graduarle el aprendizaje, no tener prisa en meterle en la cabeza muchos conocimientos. Ni que decir que la radio debe oírse en sus casas con la mayor claridad posible. El profesor orientador es el último eslabón de la clase y si él no resuelve todas las dudas del alumno, también nos quedamos sin alumno.

Lo mismo podemos decir del soporte de la clase (del esquema) tiene que estar muy bien pensado,



adecuado al adulto y a la radio, para que el profesor lo pueda interpretar por radio sin que haya dudas, lagunas o saltos dentro de una materia, pues hay que seguir un orden lógico en la explicación dentro del esquema de clase.

- El método ECCA de Alfabetización es obra tuya. Tú eres la autora. ¿Qué destacarías de este método a diferencia de otros?

- Bueno, no es sólo obra mía. Conmigo han colaborado varios compañeros. Lo más destacable es la aplicación del Sistema ECCA, que es un sistema de enseñanza radiofónica. Y ya sabes que en ECCA se combinan tres elementos en el acto didáctico: la clase por radio, el esquema en el que aquélla se apoya y el Centro de Orientación donde se complementa la tarea de la clase.

- Todos dicen que tú tienes muchas anécdotas que contar, que te conoces muy bien a los alumnos, que los invitas, que te ves mucho con ellos.

- Hay alumnos de todo tipo. Están desde los que se pierden la explicación de la radio por borrar o por afilar la punta del lápiz o por levantarse a cogerlo porque se le había caído, hasta los más previosos que tienen dos lápices bien afilados y apenas se distraen. Muchas mujeres siguen la clase en la cocina para así vigilar la comida.

En las visitas que hacíamos a los alumnos mientras ellos escuchaban las clases comprobábamos que no siempre nos oían como nosotros creíamos: le pedíamos que repitiera "toalla" y él siempre repetía "toballa" que era como siempre lo había dicho.

Un día fuimos a visitar a un alumno y, después de tocar varias veces ya nos íbamos pensando que no había nadie, cuando nos sale una vecina y nos dice: "Miren, ella no le abre la puerta a nadie mientras sigue las clases de radio ECCA, así que si quieren pueden esperar".

Cuando me operé del corazón en Madrid me emocionó mucho recibir

más de 500 cartas de los alumnos que habían aprendido a escribir conmigo. Estas cartas fueron para mí como un tesoro. Cada día recibía 30 ó 40.

Recuerdo también una alumna que trabajaba de limpiadora. Un día vino y nos dijo: "Ya no me mancho más los dedos. Ya puedo firmar". Se refería a que había firmado la nómina de final de mes.

Con frecuencia oíamos decir a los alumnos: "Ya no necesito preguntar; puedo leer a dónde va cada guagua"; "ya leo los precios"... "he leído la palabra farmacia antes sin darme cuenta".

Una vez un jubilado nos contó que había aprendido a leer y escribir con nosotros y que se había pasado toda su vida disimulando su limitación aprendiéndose de memoria las cosas, o dibujando las palabras...

En fin hay muchas anécdotas alentadoras, que a los que trabajamos en ECCA nos animan a seguir con la misma ilusión del principio.

Lo que no sabemos con precisión es cuántos, de los que han aprendido a leer y escribir, siguen estudiando y hasta qué nivel. Pero hay un porcentaje que continúa hasta obtener el título de estudios primarios. Pocos llegan al Graduado Escolar. Incluso sé de algún alumno que ha llegado a ser maestro, otro médico y otro abogado. Son datos ilusionantes.

El alumno adulto que se alfabetiza experimenta muy variadas sensaciones. Les he llegado a ver emocionados con las lágrimas en los ojos mientras descifraban algún escrito. A quienes consiguen leer las cartas de sus hijos se les abre un nuevo mundo de horizontes. No digamos nada de quienes consiguen escribir a sus hijos que están en Venezuela o haciendo la mili... Estos alumnos no pierden la ocasión de llamarte por teléfono para darte las gracias... Cuando ya pueden leer y escribir se sienten más persona, más útiles, más valientes, se deciden a venir a verme para hacerme participar de su alegría, se atreven

a hablar... A partir de ese momento, cuando tiene que firmar en el banco, o rellenar un impreso, ya no se excusan diciendo que no han traído las gafas, sino que se enfrentan con orgullo a la tarea.

- Un problema que suelen tener estos alumnos es que, una vez que han aprendido a leer y escribir, se desalfabetizan de nuevo.

- Sí, este es un fenómeno que ocurre más veces de las que quisiera. Caen en esta situación los que no utilizan lo aprendido. Están tan ocupados en obtener lo necesario que no les queda tiempo para otra cosa. Habría que mantener algún vínculo de comunicación con estos alumnos a través de una revista o algo así, adaptada a su nivel, por supuesto... A través de los Centros de Orientación se podría también hacer algo: encuentros, comunicaciones entre ellos, etc.

Termino la entrevista y dejo a Mary en su despacho preparándose para entrar en el locutorio. Una vez más se va a enfrentar a la magia de la radio para conversar amigablemente con los 600 alumnos que tiene este año. Lleva 25 años haciendo esta tarea y aún no ha conocido la rutina. Cada día entra y sale del locutorio con la ilusión renovada por un alto sentido de la profesionalidad, sabiendo que continúa dando la voz y la palabra a los que más lo necesitan.

Allá por los años 60 Mary no se imaginaba que se iba a meter en una aventura tan alucinante y que iba a tener tanta repercusión en la sociedad canaria. Y para ella, como una de los protagonistas de esa aventura, una ilusión no sólo inicial sino sostenida durante 25 años, alimentada por el contacto con esos alumnos que le han dado el aliento y la voluntad de seguir.

Papel y responsabilidades de la Educación de Adultos en el mundo actual

Encuentro en Finlandia

Informe sobre el Seminario Internacional organizado por la Asociación Finlandesa de Organizaciones de Educación de Adultos (AFAEO). El siguiente informe ha sido preparado por Luis Espina Cepeda, director de Radio ECCA, único representante español en el XXI encuentro de Finlandia.

La Asociación Finlandesa de Organizaciones de Educación de Adultos (AFAEO) organiza cada año un "Encuentro en Finlandia", reuniendo educadores de adultos de un gran número de países con representantes muy escasos de la propia Finlandia. El Encuentro no pretende un enriquecimiento o formación de los propios finlandeses, sino un servicio realmente desinteresado a todos los asistentes, facilitándoles el mutuo intercambio y la participación en las ponencias, en los coloquios y en los seminarios.

El Encuentro del presente año -bajo el título global de "Papel y responsabilidades de la Educación de Adultos en el mundo actual"- ha sido el vigésimo primero que se celebra, dato que ya garantiza la madurez de la iniciativa. Asistieron 80 educadores de adultos, representantes de 36 países. Esta variedad, al mismo tiempo que evitaba las asistencias masivas de un sólo país, proporcionaba un auténtico enriquecimiento de experiencias y circunstancias diversas. No es normal, en reuniones internacionales de este tipo el que la inmensa mayoría de los asistentes fuesen, como en el Encuentro de Finlandia, auténticos educadores de adultos en activo, mucho más prácticos que teóricos. La representación de la Europa del Este estaba muy equilibrada con la del Oeste. Era más abundante la presencia africana y asiática que la americana, siendo nula la de la América del Sur. La AFAEO cuenta, para la organización de este Encuentro, con una importante ayuda económica de una Fundación Finlandesa, que posibilita el desplazamiento de representantes de los países menos desarrollados. Según asegura el Secretario General de la AFAEO, la selección de asistentes se hace por orden riguroso de llegada de las solicitudes, siendo siempre muchos más los aspirantes que los elegidos.

La organización es muy simple: ponencias por las mañanas -nueve, este año- y discusiones en grupo por las tardes. La celebración en la espléndida Residencia de los Sindicatos Metalúrgicos finlandeses de Murikka, especial y casi lujosamente diseñada para actividades

educativas, ofrece una garantía casi segura de éxito por unir la máxima comodidad con el aislamiento. Los días casi sin noche de Finlandia en junio contribuyen a la prolongación de los diálogos nocturnos.

El presente informe detalla el contenido de las ponencias sin pretender siquiera el resumen de los ricos diálogos de los grupos de trabajo. Las ponencias, todas bien preparadas e interesantes, ofrecen, tal como se pretendía, un panorama enriquecedor de las principales corrientes actuales en el campo de la EA.

1. Cambios producidos en la Educación de Adultos, desde la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1949 hasta el momento actual. Tino TOIVAINEN, Secretario General de la Asociación Finlandesa de Organizaciones de Educación de Adultos (AFAEO).

Introducción general a la problemática de la Educación de Adultos, formulando el deseo de que, con la participación de representantes de más de treinta países, se configura una idea aproximada de los cambios que se han producido en el campo de la Educación de Adultos. Refiriéndose a la "aldea global" que es hoy el mundo, formula el deseo de que se realice la definición que Olof Palme dio un día de Suecia: "un centro de estudios con democracia" (a study centre in democracy). En Finlandia, de hecho, para los cinco millones de habitantes del país existen 280 centros de educación de adultos, 90 residencias para la celebración de cursos y actividades en régimen de internado y 10 "círculos de estudio", además de la actividad de las mucho más abundantes bibliotecas públicas (en Támere, cerca de Murikka, para 300.000 habitantes de población existen 16 Bibliotecas públicas, una de ellas monumental, en las que trabajan 200 personas a tiempo completo). Respaldando toda esta actividad de Educación de Adultos, la AFAEO actúa de intermediaria entre las personas e instituciones, que desarrollan las actividades, y los poderes públicos, que generan los recursos, pero sin actuar directamente en la realización de las actividades.

2. Formación y desarrollo de las cualidades profesionales y morales del educador de adultos.

Sigrid HEINRICH, Director del Instituto Central para la preparación de instructores de Formación Ocupacional, República Democrática de Alemania, 11 páginas.

Arrancando del principio de la unión existente entre la educación técnica y la educación moral explica los principios que inspiran la preparación que se da en la Alemania del Este a los instructores de formación ocupacional: 4.000 a tiempo completo y 70.000 sin jornada completa. Estos principios están basados en el humanismo y tienen muy en cuenta que al adulto hay que tratarlo con mucho respeto, pues sabe mucho de otras cosas y sólo se le ayuda en la materia específica que está aprendiendo. Explica con detalle los seis principios inspiradores de la formación que se le da a estos instructores de formación ocupacional.

3. Presiones contradictorias sobre la EA desde la política y desde la religión.

Jahangir ALAM, Director Ejecutivo del Programa MAUCHAK (Programa de Necesidades Básicas) de Bangladesh, 9 páginas.

La afirmación inicial es que "la EA es el medio más importante, poderoso y afectivo para el cambio y el desarrollo social", en un país, como Bangladesh, donde el 84% vive en condiciones de máxima pobreza y el 76% es analfabeto, esta afirmación es particularmente importante. El problema es que las fuerzas políticas y las fuerzas religiosas intentan usar la EA en beneficio de sus personales intereses, sin poner la fuerza de la EA al servicio de las necesidades descubiertas en la población necesitada: los mejores educadores se convierten en los que explotan de forma más sofisticada a los analfabetos y a los menos educados. Pero, con un esfuerzo de imparcialidad, la EA es "la única que puede erradicar de la sociedad la injusticia, la desigualdad, la explotación y la opresión. El papel de la EA es satisfacer las necesidades de la mayoría de la población, que actualmente, en Bangladesh, coinciden casi todos, que son: una democracia real; una sociedad libre de la explotación, la injusticia y la desigualdad; un progresivo desarrollo paritario de todo el pueblo; tener igual derecho a la práctica de la propia religión, sin condicionamiento externo por la religión de los demás; preservar la vida cultural y los derechos de las diversas tribus y minorías étnicas. Pretender todo esto no debe ser un sueño, algún día se ha de convertir en realidad.

4. Papel y responsabilidades de la EA en Corea.

Kim NAM SHUN, Director de la Asociación "Young Nam" de Educación de Adultos, Corea, 11 páginas.

Ofrece datos muy impresionantes de la EA en Corea: el analfabetismo ha descendido desde el 78%, en 1945, hasta el 5 ó 6%, en 1988, mientras que la renta per cápita se ha disparado desde 94 dólares, en 1960, hasta 1.880 dólares en 1983. Este desarrollo ha cuajado en una Ley de Educación de Adultos, aprobada en 1982, y en varios Decretos que han extendido la Educación a Distancia, la Universidad (1972), la Educación Secundaria (1977) y la Educación Continua de Adultos (1982). La Constitución de 1980 afirma que "el Estado ha de promover la Educación Permanente". El ponente afirma que, en Corea, "la EA ha abierto las puertas a la modernización", pero su exposición deja también claro que "la EA ha pretendido ofrecer la necesaria mano de obra a la industria".

5. La EA, al Servicio del desarrollo y de los programas de cooperación.

Akrima KOGOE, miembro del Ministerio de Educación Nacional y de Investigación Científica de Togo, 7 páginas.

Plantea unas definiciones de desarrollo, de cooperación y de EA, para afirmar después que la EA no ayuda de hecho al desarrollo, porque no se atienden las necesidades reales de la población y porque los que más directamente se benefician son los propios expertos y agentes internacionales que desarrollan los programas. Formula el deseo y la necesidad de una EA que ayude de verdad a las necesidades de los adultos más pobres de los países en desarrollo.

6. Problemas de la "perestroika" en la EA de la URSS.

Viktor DANILENKO, profesor de la "Znaúie" de la URSS, Moscú, 4 páginas.

Exposición muy detallada de todos los cambios políticos que exige la "perestroika" en la URSS para que se pueda llegar a "Estado de Derecho", a una nueva Constitución que afirme todos los derechos ahora confusos o inexistentes. Afirma claramente que hay que llegar a un nombramiento más democrático de los miembros del Parlamento, a una separación del poder del Partido y el poder del Gobierno y a una independencia del Poder Judicial. Es muy preciso en la enumeración de las reformas que son necesarias, y deja muy claros los importantes pasos que ya se han dado. Cita una fra-

se de Marx, hasta ahora olvidada: "la falta de libertad es un peligro mortal para el ser humano". El arranque de la exposición es rotundo: "los problemas actuales de la perestroika son los problemas fundamentales del sistema de EA de nuestro país".

7. Tareas y responsabilidades de la investigación sobre EA. Lobos TRAVNICEK, investigador del "Centro Europeo para la Educación y el Tiempo Libre" de Praga, Checoslovaquia, 13 páginas.

A través de una descripción de la situación actual de las investigaciones sobre EA, ofrece, en realidad, una síntesis del estado actual de la EA, gracias a las conclusiones que extrae de las investigaciones que se están realizando sobre la EA. Al mismo tiempo que afirma el "carácter marginal que tiene la EA en algunos países" deja también claro que "la EA, en todo el mundo, va a continuar expandiéndose y va a lograr un puesto importante en el conjunto más general de la educación permanente". La razón de esta afirmación tan rotunda es porque "la EA va a jugar un papel más importante en la solución de los actuales problemas de nuestra civilización". Concluye: "la EA tiene la responsabilidad de preparar al hombre para la vida en la sociedad actual". Dos afirmaciones muy importantes sobre el papel que debe jugar la EA: 1) "Los educadores de adultos coinciden en orientar sus esfuerzos, antes que nada, a los grupos educados de una forma inadecuada, como son los pobres, los analfabetos, los minusválidos y los grupos específicos de población rural, mujeres, ancianos, parados y minorías étnicas". 2) "En muchos países menos desarrollados, durante bastantes años, la función principal de la EA será probablemente ofrecer una posibilidad de educación básica a millones de personas que, o no la pudieron obtener durante su infancia, o la lograron sólo de forma incompleta".

8. Responsabilidades de la EA ante las culturas aborígenes y ante las otras minorías. Situación del pueblo maorí en Nueva Zelanda. Katerina Teratu MATAIRA, Directora de una organización de EA de Raglan, Nueva Zelanda, 8 páginas.

El pueblo maorí llegó en canoas al territorio de Nueva Zelanda 1.000 años antes que los colonos blancos, siendo entonces los dueños de todas las tierras y de toda la pesca del país. La población blanca llega a principios del siglo XIX, introduciendo

do las nuevas tecnologías, la ley británica y la religión. Los colonos blancos consiguen en 1840 un tratado de paz con los maoríes, que ha evitado las guerras. Pero, actualmente, sólo queda 1 maorí por cada 12 blancos; sólo 3 de los 33 millones de acres de tierra son posesión de los maoríes; el poder es de los blancos y los maoríes son ciudadanos de segunda categoría. La conferenciante, con color y traje maorí y con dominio de la cultura occidental, describe con detalle la situación real del pueblo y la cultura maorí (pérdida de la soberanía, del prestigio y de la tierra, gran erosión de la lengua y la cultura) y expone las medidas que habría que adoptar para que esta minoría no pierda su identidad. Apuesta tajantemente por la "unidad en la diversidad", no por la "integración", y cree que sólo la EA puede llenar el hiato entre la poderosa y mayoritaria sociedad blanca y la desamparada y minoritaria raza maorí. La intervención está llena de observaciones aplicables a otras minorías.

9. Responsabilidades y tareas de la EA en la educación de los inmigrantes y refugiados. Hartmut GRIESE, Peter JILANI y Roger TOPPEL, 22 páginas.

Un profesor de EA en la Universidad alemana de Hannover (H. GRIESE) y su ayudante de cátedra (R. TOPPEL), junto con un refugiado pakistaní residente en Alemania y que colabora también en la misma Cátedra de EA, exponen los supuestos teóricos que manejan sobre la población extranjera trabajadora en Alemania y sobre los principios que debe regir la EA de esta población marginal, al mismo tiempo que exponen las prácticas experimentales con inmigrantes llevadas a cabo desde aquella Universidad. Particular interés ofrece la introducción realizada por H. GRIESE sobre la situación actual de la EA en Alemania: la tesis es que la EA ha avanzado, pero dependiendo siempre de la situación cambiante de la sociedad, de las corrientes imperantes en las ciencias sociales y de la autocrítica a las etapas anteriores de la propia EA. De esta forma, desde 1933, la EA ha pasado por diversas fases: *pragmática*, en los años 50 y 60, persiguiendo una formación básica o profesional, sin más teorías; *crítica*, a partir de 1968 y durante los años 70, con el ideal puesto en el cambio de la sociedad; *antropológica*, en los primeros años 80, con el énfasis puesto en el cultivo de lo personal y de lo vital. En la actualidad, está apareciendo una nueva fase *crítico-reflexiva*, que intenta la síntesis entre corrientes antes opuestas (la "escuela" y la "vida social", la reflexión y la acción, las demandas personales y las exigencias generales, lo local y lo nacional-general, lo concreto

y lo abstracto-teórico...) y que pretende un *desarrollo diferenciado de cinco líneas de actuación*: 1) formación profesional o capacitación, para trabajos específicos, hoy muy dominante; 2) la educación de las aficiones culturales y los "hobbies": lenguas, música, danza, artesanía, macramé...; 3) la educación política, con una particular insistencia en el análisis crítico de la sociedad y de las instituciones; 4) la educación y el trabajo social, destacando siempre las exigencias de

la población marginal y de los "parados" y la necesidad de abordar simultáneamente la reforma de las estructuras que produce estos desajustes; 5) atención y formación informal en aspectos cambiantes de la sociedad actual: movimientos ciudadanos, educación para la paz, ecología, etc. Estos cinco tipos de EA se desarrollan particularmente referidos a la mujer, que ha recibido una atención particular de los educadores y de las instituciones de EA.

Triple reunión sobre educación en Valencia

Una apuesta fuerte por la Educación de Adultos han realizado la ciudad y las instituciones públicas de Valencia, el pasado mes de mayo, al convocar simultáneamente una triple reunión sobre el tema: un Seminario Internacional de expertos, unas Jornadas abiertas y un entusiasta lanzamiento de la Asociación Mediterránea de Educadores de Adultos (AMEA). Estas tres actividades se celebraron conjuntamente entre los días 19 y 24 de mayo, en la casi fastuosa sede del Palacio de la Música y Congresos de esta ciudad, dentro del antiguo cauce del Turia. Representando a Radio ECCA estuvo el director, Luis Espina Cepeda.

Seminario Internacional.

El tema escogido para este Seminario Internacional fue "La formación de los educadores de adultos para el desarrollo", una preocupación recurrente y constante en las reuniones de expertos e implicados en la Educación de Adultos.

Los organizadores de este Seminario tuvieron el acierto de prepararlo con una especializada encuesta sobre el tema, enviada previamente a todos los asistentes. Las respuestas recibidas sólo fueron 22, pocas tal vez pero suficientes para mostrar las preocupaciones más constantes sobre el tema. Una cuidada ponencia de Francisco Guinot -Realidades y perspectivas sobre la formación de educadores- dio detallada cuenta de todas las respuestas obtenidas. En la primera discusión sobre la misma se mostró la opinión, bastante generalizada entre los españoles, de que difícilmente se puede abordar el tema de

su formación cuando el puesto del educador de adultos no está tipificado ni reglamentado en una legislación al respecto.

El programa trazado pretendía que el Seminario reflexionase por grupos sobre: a) la formación inicial, b) la formación de planificadores y administradores, c) la formación de educadores en ejercicio, d) la formación del voluntariado, e) la formación de paraprofesionales. El poco número de asistentes a las sesiones y tal vez una imperfecta organización impidieron que todas estas reflexiones se completaran adecuadamente.

Los participantes previstos para este Seminario superaban el centenar contando con representantes -además de los españoles- de Italia, de Francia, de Portugal, de Grecia, de Marruecos y de Argel. Los participantes de fuera de Valencia no llegaban, con todo, a treinta, por lo que la mayoría de los invitados -no siempre asistentes- eran locales.

Aunque no avanzase mucho en las soluciones, el Seminario marcó bien la preocupación por el tema de la formación de los educadores, problemática sobre la que en las paralelas Jornadas abiertas se propusieron interesantes "comunicaciones".

Jornadas Abiertas.

Coincidiendo con algunos de los días del Seminario Internacional y en la misma sede del Palacio de la Música y congresos, los organizadores convocaron unas Jornadas Abiertas "de debate" sobre el mismo tema de "la formación de los educadores de adultos". Aunque no estaba cerrada la asistencia a personas de otras regiones, la gran mayoría de los trescientos inscritos provenían de la Comunidad Valenciana.

El intento de la simultánea convocatoria de las dos actividades era aprovechar la asistencia de los participantes en el Seminario para

las conferencias y mesas redondas que servían de soporte a las Jornadas. José Luis Aguilera, de la Federación de Universidades Populares, y Filippo de Sanctis, de la Universidad de Florencia, tenían anunciadas conferencias, aunque fueron posteriormente reemplazados por un sustituto de José Luis Aguilera (la muerte de su padre le impidió leer su intervención) y por Paolo Federighi. Hubo también una mesa redonda sobre la situación de la formación de los educadores y otra sobre la organización del Año Internacional de la Alfabetización en las distintas Autonomías. Para esta última mesa redonda se desplazó expresamente el Subdirector de Educación Permanente de Adultos del MEC, Mariano Jabonero.

El gran mérito de estas Jornadas, con todo, fue el gran número de comunicaciones que logró reunir sobre la amplia problemática de la formación de los educadores. Las varias decenas de trabajos enviados a estas Jornadas pone de manifiesto, en primer lugar, la preocupación general por esta temática y, simultáneamente, el creciente desarrollo que está ya logrando en España la reflexión teórica en torno a la Educación de Adultos. La demostración pública de este último aspecto tal vez constituya el principal elemento positivo de estas Jornadas, junto al valor intrínseco de las propias reflexiones aportadas.

En las Jornadas afloró -estalló, habría tal vez que decir- la problemática actual de la Educación de Adultos en la Autonomía Valenciana. El "debate" propuesto se acometió en serio. Los sindicatos más representativos en el sector -CC.OO., FETE, UGT, STE, CGT- aprovecharon la ocasión servida en bandeja de las Jornadas para presentar una expresiva "comunicación", muy precisa en datos, sobre el gran problema de la inestabilidad laboral de gran parte de los educadores de adultos valencianos. Los mismos organizadores espera-

ban -¿alentaban, también?- esta bomba, tal vez para propiciar una futura solución a esta problemática.

Asamblea de la AMEA.

La Asociación Mediterránea de Educadores de Adultos (AMEA) había sido impulsada hasta ahora por la Cátedra de Educación de Adultos de la Universidad de Florencia, regentada por Filippo de Sanctis con la ayuda de Paolo Federighi. Nacida en unas reuniones de Educación de Adultos celebradas en Yugoslavia y en Zaragoza en 1984, esta Asociación ha convocado media docena de Seminarios y Congresos y ha elaborado algún estudio de cierta importancia -*La alfabetización en el entorno urbano de los países del Mediterráneo*, Valencia 1988, 176 páginas- y ha publicado frecuentes escritos y comunicados.

Con un ámbito geográfico de actuación parcialmente distinto al de la Oficina Europea de Educación de Adultos (EBAE), la AMEA pretende aprovechar los valores "mediterráneos" en el desarrollo de la Educación de Adultos. Este utópico intento no había cuajado hasta ahora en una organización rigurosa y se había mantenido casi como un club poco preciso de personas interesadas en el tema.

Últimamente, la Secretaría General de la AMEA la había llevado la institución francesa de educación de adultos "Peuple et Culture".

En recientes reuniones de educadores de adultos celebradas en Prato, Italia (mayo, 1988) y en Madrid, España (septiembre, 1988), representantes de varios países mediterráneos solicitaron de los asistentes de Valencia el intentar recabar apoyos en esta ciudad para situar en ella y para relanzar la Secretaría General de la AMEA.

La convocatoria en Valencia del Seminario Internacional y de las paralelas Jornadas Abiertas

respondía, seguramente, al explícito intento de arropar de esta forma el nacimiento en esta ciudad de la Secretaría General de la AMEA. Las autoridades educativas de Valencia fueron suficientemente motivadas para subvencionar estas actividades, como trampolín de lanzamiento para el futuro patrocinio conjunto de la Secretaría General de la AMEA.

De hecho, de estas reuniones celebradas en Valencia ha salido la idea de constituir la AMEA como Federación de Asociaciones nacional y se ha realizado, además, el nombramiento de los miembros de la Comisión Gestora que ha de abrir paso a la constitución de la AMEA en España. Se ha perfilado también el programa de posibles actividades inmediatas de la AMEA y se ha realizado el diseño del Boletín que se intenta publicar como órgano de comunicación y de animación de la AMEA. Valencia ha demostrado tener voluntad decidida de sacar adelante el proyecto de la AMEA.

Los organizadores.

Esta apuesta sería de Valencia por la Educación de Adultos, en general, y por la AMEA, en particular, ha sido realizada por la práctica totalidad de las instituciones públicas de esta Comunidad Autónoma relacionadas con la Educación de Adultos. La consejería de Educación, que en esta Autonomía cuenta con transferencias plenas, la Diputación y el Ayuntamiento de Valencia han logrado unir sus esfuerzos y sus recursos para sacar adelante este proyecto.

La previa consecución de una ayuda económica para la convocatoria de estas actividades de la Comunidad Económica Europea ha facilitado y estimulado la colaboración institucional valenciana.

Las tres instituciones valencianas han demostrado un interés poco común por la Educación de Adultos. El descubrir problemas obliga a un mayor compromiso en el futuro.

Descripción de la educación a distancia. Perfil resultante del estudio de 197 instituciones

Universidad a Distancia alemana

Características generales de las instituciones.

- La mayoría de las instituciones de la muestra son de reciente investigación, habiendo sido fundadas después de la II Guerra Mundial.

- Alrededor de la mitad de las instituciones que responden son de propiedad estatal.

- Los objetivos más frecuentemente mencionados por las instituciones son: ofrecer oportunidades de estudio a nuevos sectores de la población; ofrecer posibilidades de capacitación permanente.

- Instituciones de carácter lucrativo son pocas, el 11,6% de la muestra.

- La mayor parte ofrece cursos a la población que ha terminado los estudios secundarios. Y una tercera parte de las instituciones son universidades.

- Las áreas más frecuentemente abordadas son educación y economía; con relativa frecuencia se aborda también la agricultura y la medicina.

- La modalidad de enseñanza usada con más frecuencia es "la enseñanza a distancia con algunos elementos presenciales.

- Alrededor de la mitad de las instituciones cuenta con

centros de estudio ("centros de orientación"), con una función más frecuentemente de apoyo a la enseñanza a distancia que de enseñanza presencial obligatoria.

- Difieren las instituciones en el grado de flexibilidad o en el número de opciones que ofrecen a sus alumnos. Las opciones ofrecidas más frecuentemente son el comenzar cuando se quiera y el usar opcional-

mente las tutorías. Algunas instituciones ofrecen también un currículum total o parcialmente flexible, elegido por el alumno.

- Son grandes las diferencias entre las instituciones respecto al número de alumnos (desde 10 hasta 2.000.000 alumnos, con un cifra media de 3.000); respecto al número de cursos y respecto al número de personas empleadas.

- Los cursos en los que se inscribe mayor número de personas son los relacionados con la pedagogía.

- El balance anual varía considerablemente, estando la cifra media entre los 65 y los 130 millones de pesetas.

- Las fuentes de ingresos más frecuentes son las cuotas de los alumnos (del 33 al 35%) y las ayudas estatales (16%).

- Los gastos pro-

El presente informe ofrece un resumen de los resultados de una investigación llevada a cabo por el "Instituto para la Investigación de la Educación a distancia" constituido en el seno de la "Fern universität" alemana, la Universidad de Educación a Distancia de la República Federal de Alemania.

Esta investigación se ha llevado a cabo enviando dos amplísimos cuestionarios (de 54 a 79 ítems, respectivamente) a un total de 992 instituciones de educación a distancia de 58 países de todo el mundo. Las instituciones que respondieron, y que han sido investigadas, han sido 197, del 21,4% del total encuestado.

Los autores de la investigación, con gran rigor científico, advierten que "hay que mirar con grandes reservas la extensión o generalización de los resultados de esta investigación al universo global de la educación a distancia, puesto que los rasgos de esta investigación se refieren sólo a las instituciones componentes de la muestra"; a este respecto y más concretamente, los autores señalan que la representación geográfica no es pareja (de los países del este europeo sólo respondió el 3,3% de las instituciones encuestadas) y que las instituciones no gubernamentales están peor representadas que las gubernamentales; igualmente, las instituciones centradas en los niveles primarios o medios están peor representadas que las instituciones universitarias. Los resultados de la investigación han sido con todo publicados -concluyen con modestia los autores- "porque pueden resultar útiles a los educadores a distancia". Con este mismo objeto publicamos en "Radio y Educación de Adultos" un resumen de los resultados de esta investigación, tal vez la más completa y rigurosa que se ha realizado hasta ahora sobre instituciones de educación a distancia. En realidad, y más allá del estricto rigor científico, las conclusiones de los diversos apartados de la investigación aquí traducidos constituyen una minuciosa descripción de lo que es hoy la educación a distancia a nivel mundial.

Radio ECCA ha tenido acceso a los resultados de esta investigación por ser una de las cuatro instituciones españolas de educación a distancia que respondieron a los cuestionarios (23 instituciones españolas no respondieron) y que han sido también objeto de esta investigación.

porcionalmente más altos son los relacionados con el personal (una media del 64% de los gastos totales).

- Muchas instituciones obtienen los materiales educativos de otras instituciones, al menos en parte. Muchas instituciones se sirven también de personal de otras instituciones para la enseñanza y para las tutorías. Frecuentemente, estas colaboraciones se obtienen de instituciones educativas y de otras instituciones de enseñanza a distancia.

- Son grandes las diferencias existentes entre las diversas instituciones respecto al número de bajas (una media del 33%) y respecto al número de personas que ni siquiera comienzan los cursos en los que se habían matriculado (una media del 10%).

Medios usados para la enseñanza.

El medio primordial usado en la enseñanza a distancia es el material impreso. Hay que notar, sin embargo, que las sesiones presenciales ocupan el segundo lugar.

Comunicación bidireccional con el alumno: evaluación y tutoría.

- El 90% de las instituciones ofrece algún servicio de tutoría; este servicio incluye en la gran mayoría de los casos el uso del teléfono (74,7%) y de la correspondencia escrita (77%); más de la mitad de las instituciones ofrece también orientaciones presenciales (59,7%), siendo menos frecuente la tutoría a través de cintas magnetofónicas grabadas (30,9%).

- La tutoría por medio de correspondencia escrita incluye cartas personales (65%), cartas estandarizadas (36,5%) o textos comunes para todos (16,4%).

- El servicio de tutoría lo ofrecen algunas instituciones no sólo en horario laboral, sino también fuera de horario laboral e incluso en los días no laborables del fin de semana.

- Casi todas las instituciones (97,4%) consideran la comunicación bidireccional como un elemento constitutivo de su servicio educativo, incluyendo en ello la simple corrección de los ejercicios, la corrección con algún comentario o la respuesta individual a consultas personales. La mayoría de las instituciones usa varios de estos elementos (91,3%).

- La mayoría de las instituciones emplea algún medio para reducir el número de los abandonos o de los que ni siquiera comienzan los estudios: el medio más usado es la carta estandarizada dando ánimos, siendo menos usada para esto la cinta grabada.

- Son más frecuentes las instituciones que asignan un tutor diferente para cada uno de los diferentes cursos que siga el alumno, siendo pocas las instituciones que asignan un tutor único para todos los cursos que siga el alumno; en muchos casos, incluso, hay un tutor distinto para cada tipo de preguntas que formule el alumno.

- Alrededor de las dos terceras partes de las instituciones recomiendan a los alumnos la constitución de grupos, como un medio para la propia ayuda.

- Casi todas las instituciones hablan de algún tipo de "evaluación continua", casi siempre por escrito. En este 85% de los casos, con todo, los estudiantes deben realizar un examen al final de los cursos.

- La concesión del aprobado o certificado final depende del examen final y, en más de la mitad de los casos, depende también de las diferentes evaluaciones realizadas durante el curso. Dos de cada tres instituciones tiene una evaluación al final de cada una de las unidades de las que se componga el curso. Las dos terceras partes de las instituciones permiten también al alumno la elección de fecha para la realización de cada una de las evaluaciones.

- El tiempo que se requiere para la corrección de las evaluaciones y ejercicios, esto es, el tiempo que transcurre entre la recepción del ejercicio de un alumno y el envío al mismo de sus correcciones y comentarios, varía considerablemente entre las instituciones: la mitad requiere diez o más días y el 71% afirma necesitar catorce días o menos.

- Los formatos más frecuentemente usados en los ejercicios son la pregunta abierta muy breve, la pequeña redacción sobre un tema y la elección entre respuestas múltiples. La elección del tipo de ejercicio depende de la materia que se enseña.

- El 90% de las instituciones añade comentarios personales a la corrección de los ejercicios. Los comentarios, con todo, suelen ser breves, de media página en el 69% de los casos.

- Alrededor de la mitad de las instituciones paga a los correctores por el sistema de comisión, a tanto el ejercicio corregido.

La atención al alumno.

- El concepto de "atención al alumno", una clasificación basada en este concepto, intenta medir el grado de apoyo que la institución presta al alumno. Esta clasificación muestra la relación existente entre los componentes que la determinan y el índice de alumnos que abandonan o ni siquiera comienzan las enseñanzas: si el puesto en esta clasificación es bajo, el éxito en estos índices es menor que cuando es alto el puesto en

esta clasificación.

- Cabe detallar más la relación existente entre los aspectos constituyentes de este concepto de "atención al alumno" y el éxito que se obtiene en los procesos educativos. Los índices de abandonos son menores y los índices de éxito que obtienen los alumnos son mayores cuando la institución atiende bien los siguientes aspectos:

* si la institución anima la constitución de grupos, como medios para el aprendizaje personal;

* si se puede tener acceso al servicio de tutoría telefónica también en los fines de semana;

* si la institución intenta disminuir el número de alumnos que abandonan o no llegan a comenzar los estudios con cartas individuales y con llamadas telefónicas;

* si se emplean más medios con este mismo fin;

* si los tutores y correctores se encuentran contratados para el desempeño de estas tareas.

- La presencia en la institución de estas mismas circunstancias está también en relación con el número de personas que ni siquiera llegan a comenzar los estudios, colaborando la presencia de estos factores a la disminución de este índice de "no comienzos".

Principales descubrimientos de la investigación.

Los descubrimientos principales que destacan los autores al final de la investigación son los siguientes:

1. El objetivo más importante de las instituciones es el ensanchar los servicios educativos, incorporando grupos nuevos de población adulta. También se pretende la innovación educativa y la divulgación de nuevas tecnologías.

2. El mejor desarrollo de los propios medios absorbe la mayor parte de los presupuestos. Las personas dedicadas al uso de estos medios es también importante.

3. Las instituciones expresan un gran interés por mantener y desarrollar la independencia de los alumnos. Se descubre una clara correlación entre el éxito y la búsqueda de la independencia de los alumnos. Esta búsqueda incluye el que cada cual elija el momento de empezar los estudios y de realizar las evaluaciones, la posibilidad de que los estudiantes tengan participación en la selección de los contenidos que se imparten y estímulo para que los estudiantes formulen sus dudas y quejas.

4. La independencia del alumno se solapa en parte con la "atención al alumno", un concepto que incluye los servicios de tutoría, las ayudas para alcanzar el éxito, el contacto fácil y frecuente con los tutores (indirecto o presencial), etc. Las correlaciones que se obtienen entre el grado de "atención al alumno" y el éxito demuestran que los diferentes aspectos incluidos en este concepto tienen clara relación con el éxito de los alumnos.

5. Un factor importante de la "atención al alumno" descubierto por esta investigación es que la participación en las evaluaciones se concibe más como una ayuda que como un medio para la calificación del alumno. Los comentarios individualizados del tutor contribuyen al control personalizado. Estos elementos demuestran la relación existente entre el concepto de independencia y el de la "atención al alumno". Aunque la educación a distancia se basa en una comunicación no contigua, resulta del todo claro el impacto de la comunicación personal en el éxito de los alumnos y en la posibilidad de desarrollar su propia independencia.

1990: Año Internacional de la Alfabetización

En diciembre de 1987 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó una resolución por la que se aprobó el año 1990 Año Internacional de la Alfabetización. Los objetivos giran en torno a aumentar la comprensión de la opinión pública mundial de los diversos aspectos del problema de la alfabetización e intensificar los esfuerzos por difundir la alfabetización y la educación.

La alfabetización, se reconoce, en general, como uno de los principales problemas mundiales. En 1985, había en el mundo unos 889 millones de adultos (mayores de 15 años) analfabetos, lo que equivale a más de una cuarta parte, 27,7% de la población adulta. A más de 100 millones se eleva el número de niños en edad escolar (de 6 a 11 años) que no están matriculados en ningún centro escolar. Estos niños corren el peligro de convertirse en los adultos analfabetos del siglo XXI, de no encontrar rápidamente una solución.

Más del 98% de los analfabetos de todo el mundo viven en los países en desarrollo, de ellos cerca de las tres cuartas partes en Asia. Sin embargo, la tasa más alta de analfabetismo se registra en África, que alcanza el 54% de la población adulta, en Asia alcanza un 36% y en América Latina un 17%.

Los países desarrollados también se ven afectados por este problema. Los estudios indican que en algunos de ellos quizás haya un 5% de la población que tiene serias dificultades para leer y escribir y una proporción mucho mayor con dificultades menos graves.

En la 24ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO (París, 1987), el Director General presentó un informe sobre el proyecto del programa para el Año Internacional de la Alfabetización.

En conexión con el Plan de Acción para eliminar el analfabetismo antes del año 2000 se señala que el Año Internacional de la Alfabetización "no se ha concebido como una empresa aislada, sino como un elemento de una estrategia global de acción contra el analfabetismo en el plano nacional e internacional. Por otra parte se indican los cuatro grandes principios que deben regir las actividades de alfabetización: funcionalidad, participación, integración y diversidad.

Creado el Comité nacional español para el Año de la Alfabetización

El Comité Nacional para la celebración del Año Internacional de la Alfabetización, que se celebrará a lo largo de 1990, se ha constituido en la sede del Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid.

Las funciones de este comité serán: la sensibilización de la opinión pública respecto a la problemática del analfabetismo y los medios y condiciones para erradicarlo; la elaboración de proyectos y programas de actuación; impulsar actividades relacionadas con la alfabetización en los ámbitos de la educación, la cultura y la comunicación; coordinar las relaciones y actuaciones de la UNESCO, organismo designado para organizar el Año Internacional de la Alfabetización.

Este Comité Nacional celebrará tres encuentros anuales con carácter ordinario. En su seno podrán constituirse subcomisiones para la puesta en marcha de proyectos concretos que con posterioridad se so-

meterán a la consideración de aprobación del Comité.

En la primera reunión del Comité Nacional se destacó que España está involucrada en la lucha contra el analfabetismo, pues aún quedan en nuestro país sectores de la población afectados por el analfabetismo absoluto, otros por el analfabetismo funcional o por una cierta desalfabetización después de haber adquirido una formación básica en los años de escolarización.

También se dijo en esa primera reunión que a través de distintas experiencias llevadas a cabo en nuestro país se ha constatado que la formación es un factor indispensable en la promoción de procesos de desarrollo locales o regionales. La evolución prevista en nuestro país es "absolutamente incompatible con la persistencia de este indeseable fenómeno, al tiempo que puede ser un lastre o el agujero negro que hipoteque esa línea de futuro".

En la prevención del analfabetismo constituye un elemento decisivo la mejora de la calidad del sistema educativo general, en sus etapas de escolarización obligatoria.

En el transcurso de la reunión del Comité Nacional se aprobaron diversas propuestas de actuación tendentes a la consecución del objetivo final de la UNESCO, que pretende lanzar un plan encaminado a erradicar el analfabetismo antes del año 2000.

Premio al Plan de Alfabetización argentino

La Asociación Internacional para la Lectura, dependiente de la UNESCO, ha premiado el Plan Na-

cional de Alfabetización de Argentina iniciado en 1985 y reforzado con programas a través de la radio y la televisión.

El premio que fue recibido en París por la responsable del Plan de Alfabetización de Argentina, la profesora Baigorria, el pasado mes de septiembre, es uno de los cuatro más importantes que destina la UNESCO a iniciativas de este tipo.

El plan premiado se inició a principios de 1985 con unos 6.000 centros distribuidos por todo el país para atender a los 1.200.000 analfabetos absolutos existentes en Argentina, según fuentes oficiales. Las estadísticas señalan además que 6.200.000 personas, sobre una población de 30.000.000 de habitantes, son analfabetos funcionales.

Los centros de enseñanza denominados "Centros presenciales" son atendidos por 7.000 maestros especialmente entrenados. Cada Centro dirigido por un solo maestro, puede atender a quince alumnos como máximo y siete como mínimo.

El método de enseñanza está basado en dos cartillas educativas una con nociones elementales de matemáticas y otra denominada de lectoescritura que incluye los elementos básicos para aprender a leer y escribir.

No sólo se enseña a leer y a escribir, sino que además cubren otras necesidades.

Los cursos de alfabetización que se dan en escuelas, clubes o centros universitarios y de barrios duran seis meses y ocupan cinco días a la semana, generalmente.

Entre 1950 y 1960 Argentina era uno de los países más alfabetizados del mundo. Después la educación decayó. A partir de 1985 el Plan Nacional de Alfabetización ha logrado alfabetizar a unas 250.000 personas, pero consideran que esta es una necesidad tan grande que deben recurrir a medios más poderosos como la radio y la televisión. El nuevo sistema seguirá un modelo similar al desarrollado por

Italia en la década de los 60.

La nueva etapa de Alfabetización a distancia fue apoyada por emisoras privadas de radio y T.V. cuyas autoridades comprometieron espacios gratuitos para difundir los programas educativos especiales que serán emitidos.

La campaña por radio y T.V. que informa a la población sobre las características del nuevo programa alfabetizador ha sido diseñado por alumnos de escuelas gráficas y publicitarias.

Universidad y educación de adultos

Las V Jornadas de educación de adultos, celebradas en Salamanca, del 3 al 7 de octubre de 1988 estuvieron dedicadas al estudio del tema monográfico "Universidad y educación de adultos".

Estas V Jornadas Iberoamericanas de Educación de Adultos han sido convocadas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Instituto de Cooperación Iberoamericano y la Universidad de Salamanca con el auspicio y colaboración de la Diputación de Salamanca, el Ministerio de Educación y Ciencia de España y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED - España).

Los objetivos fundamentales de estas jornadas fueron:

- Analizar las modalidades de relación entre la Universidad y proyectos de educación de adultos.
- Elaborar propuestas específicas sobre el papel de la Universidad en el desarrollo de la educación de adultos.

El contenido de estas jornadas estuvo centrado en los siguientes

temas: compromiso de la Universidad con la comunidad; tendencias y modalidades de interacción entre la Universidad y la educación de adultos; profesionalización del educador de adultos e investigación sobre educación de adultos y el aporte universitario.

Tomaron parte en estas jornadas expertos y especialistas con una larga experiencia en actividades de educación de adultos vinculadas a la Universidad y procedentes de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, España, Perú y República Federal Alemana, así como de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe y del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Las conclusiones de dichas jornadas están en la línea de la colaboración entre la Universidad y la educación de adultos.

Brasil. Catorce millones de analfabetos en San Pablo

Alrededor de un 27% de los analfabetos que existen actualmente en el territorio brasileño (52 millones) se concentran en San Pablo, el estado más rico e industrializado del país, según datos de la Fundación Educador, órgano del Ministerio de Educación y Ciencia.

Una de las causas por las que San Pablo alberga a un número tan elevado de analfabetos es la gran cantidad de emigrantes que abandonan las regiones pobres del nordeste brasileño y llegan a la capital en busca de trabajo.

Según los técnicos de la Fundación Educador el 50% de los analfabetos son funcionales, personas que

saben firmar, conocen las sílabas, pero no consiguen formar palabras.

Sin embargo, a pesar de estos datos, en San Pablo, antes de empezar a impartir enseñanza para los 14 millones de analfabetos, tienen que resolver grandes problemas del sistema escolar, pues entre otras cosas, por cada 1.000 alumnos que comienzan el primer curso de la E.G.B., 520 no consiguen pasar al 2º curso.

España. I Congreso Internacional de formación de Adultos en Cataluña

En este Congreso se anunció la futura Ley de Educación de Adultos para Cataluña que entrará en vigor en 1990.

En Cataluña la formación de adultos desde hace un año es competencia del Departamento de Bienestar Social y no del de Enseñanza.

El objetivo de los actuales responsables de formación de adultos, con la celebración de este Congreso Internacional, ha sido conocer las líneas de actuación, en este campo, de otros países de la CEE, así como posibilitar el intercambio de experiencias. En definitiva, tener la mayor información posible que les permita elaborar el futuro plan de actuación en Cataluña.

En esta línea, el Conseller de Bienestar Social, Antoni Comas, anunció que la ley que regulará la formación de Adultos en Cataluña se presentará al Parlamento después del verano para que pueda ser aprobada a principios de 1990.

Por otra parte el Conseller habló también del proyecto de su De-

partamento relacionado con la firma de convenios con empresas de tecnología punta para comenzar el reciclaje de algunas profesiones técnicas.

En las conclusiones del congreso se destacaron, como futuras líneas de actuación que contemplará el plan de formación de adultos, la de la formación en nuevas tecnologías, la formación para aquellas personas que, en estos momentos, tienen un puesto de trabajo, y a las que se debe proporcionar una capacitación permanente para que no caigan en el paro, y la formación orientada a los parados de larga duración.

También se puso de manifiesto en este Congreso que la empresa es el entorno más adecuado para el aprendizaje del adulto.

Los representantes del Departamento de Bienestar Social de la Generalitat explicaron que la formación de adultos en esta Comunidad no se basará en un modelo réplica del sistema escolar, sino que se plantearán respuestas diferentes, y que la formación permanente tendrá en cuenta las características y necesidades de las diferentes personas que integran la sociedad, ya sean deficientes psíquicos, físicos, etc.

España. Normativa legal para los Centros Públicos de Educación de Adultos

El Ministerio de Educación y Ciencia ha aprobado recientemente una orden por la que se establece un nuevo marco legal para los Centros Públicos de Educación de Adultos.

Hasta este momento el marco legal en el que se desenvolvía la Educación de Adultos era la orden de 23 de noviembre de 1981 que, en la práctica, la circunscribía a posibilitar la obtención del título de Graduado Escolar. Por otra parte este orden establecía un acceso a la docencia distinto al sistema general.

Según el nuevo marco legal, los Centros de Educación de Adultos no estarán destinados únicamente a impartir la E.G.B., sino que deberán convertirse en impulsores y dinamizadores de una oferta educativa más amplia que de respuesta a las necesidades concretas ocupacionales de readaptación, profesionales, culturales, etc. de la población adulta.

En cuanto a la provisión de puestos de trabajo, mientras no se regule el sistema general, las Direcciones Provinciales convocarán concurso de méritos en comisión de servicios, durante un curso académico.

El Plan Provincial de Educación de Adultos, previamente informado por una Junta Provincial, impulsará el desarrollo y extensión de la Educación Permanente, evaluará, antes de su aprobación por la respectiva Dirección Provincial, el plan y efectuará su seguimiento; propondrá a la Dirección el ámbito territorial que debe ser asignado a cada centro y promoverá la colaboración institucional en este campo.

La orden que regula el marco legal de la educación de adultos aparece publicada en el BOE nº 101 de 10 de mayo de 1989.



International Literacy Year Année internationale de l'alphabétisation Año Internacional de la Alfabetización العام الدولي لحو الأمية 1990

La declaración de las Naciones Unidas designando a 1990 como Año Internacional de la Alfabetización promete ofrecer una oportunidad única y excitante de ampliar y profundizar los esfuerzos internacionales a todos los niveles para combatir el analfabetismo. UNESCO es la agencia de la ONU responsable del Año Internacional de la Alfabetización.

Parte de una estrategia a nivel mundial para cambiar el analfabetismo, el Año Internacional de la Alfabetización (AIA) se encarará con las necesidades particulares de los países en vías de desarrollo, en los que el analfabetismo está estrechamente vinculado con el subdesarrollo y la pobreza, así como las de los países industrializados, en los que el analfabetismo funcional es un problema creciente.

La eliminación del analfabetismo representa una condición esencial para el desarrollo y bienestar de la gente y de las naciones a nivel mundial. El Año Internacional de la Alfabetización puede convertirse en una oportunidad única para renovar compromisos y robustecer acciones para combatir el analfabetismo en el curso del año y a través de la próxima década. El año se prevé no como una celebración sino como un llamado a la acción.

El Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) ha formado un Grupo de Trabajo Internacional de Alfabetización (ITFL) (ver lista de miembros). El ICAE actúa como Secretariado del ITFL.

En su segunda reunión en junio de 1988, el ITFL elaboró en mayor detalle una estrategia para el Año Internacional de la Alfabetización, consistente en cuatro componentes centrales -creación de una percepción pública; creación y fortalecimiento de las estructuras de alfabetización; promoción de un "gran debate" en torno a la alfabetización, así como aumento de la investigación y la evaluación de la alfabetización.

Los esfuerzos e iniciativas de cada uno de ustedes en la movilización de sus propios integrantes son cruciales para alcanzar los objetivos del Año Internacional de la Alfabetización.

Para mayores informes acerca del Año Internacional de la Alfabetización, contacten a: Wendy Johnston, Oficial de Programas. Tel: (416) 588 - 1211.

El Grupo de Trabajo Internacional prevé un año que:

- marque el inicio de un esfuerzo intensivo de 10 años de duración para reducir dramáticamente el analfabetismo en el mundo;
- movilice recursos desde las bases y plantas de fábricas a través de los gobiernos y las instituciones educativas;
- reconozca que el analfabetismo es un problema tanto de las naciones industrializadas como no industrializadas;
- no confunda una campaña contra el analfabetismo con una campaña contra la gente analfabeta;
- vincule la alfabetización a los logros de la democracia social, económica y política;
- fortalezca las organizaciones de mujeres, los pobres, los desempleados y los que no poseen tierras;
- conduzca a un mayor habilitamiento de la gente y no a un aumento de dependencia;
- conduzca primordialmente al fortalecimiento de estructuras permanentes de promoción y realce de la alfabetización y de la educación de adultos a nivel tanto gubernamental como no gubernamental.

GRUPO DE TRABAJO INTERNACIONAL DE ALFABETIZACIÓN: UNESCO; Instituto de Educación de UNESCO, Hamburgo; Agencia Sueca de Desarrollo Internacional; Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional; Representantes del movimiento de alfabetización canadiense; Asociación Internacional de Lectura; Unión Internacional de Estudiantes; Confederación Mundial de Organizaciones Docentes; Comité Coordinador del Servicio Voluntario Internacional de la Asociación de Jóvenes Cristianas; Consejo Mundial de Iglesias; Fundación Alemana de Desarrollo Internacional; Oficina de Educación de Adultos de Asia y del Pacífico Sur; Consejo Regional del Caribe de Educación de Adultos; Consejo de Educación de Adultos de América Latina; Asociación Africana de Alfabetización y Educación de Adultos; Organización Regional Árabe de Alfabetización; Oficina de Educación de Adultos de Europa.

SECRETARIADO: Grupo de Trabajo Internacional de Alfabetización. c/o Consejo Internacional de Educación de Adultos. 720 Bathurst Street, Ste. 500. Toronto, Ontario, Canadá M5S 2R4.